

UNIVERSIDAD DE DEUSTO
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa: Doctorado en Estudios Internacionales e Interculturales

**LA INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE
INMIGRANTES EN BILBAO. ESCUELA E IDENTIDAD**

Autora: EIDER MUNIATEGI AZKONA

Directora: Dra. MARÍA LUISA SETIÉN SANTAMARÍA

Bilbao, Junio 2012

SUMMARY

This doctoral thesis originates from an **initial research question** focused on the integration processes of migrants' children living in Bilbao in both material (*are there equal educational opportunities between migrants' children and local students?*) as well as symbolic terms (*do migrants' children construct hybrid identities or, contrarily, do they choose between the alleged two worlds?*). Therefore, its **general aim** lies on analyzing the material and identity integration of migrants' children who live and/or study in Bilbao through the research of their educational paths, achievements and resources, and of the formation/construction of their ethno-cultural as well as student identities together with their future projections, in order to propose empowerment strategies and ways to exploit their agency. Additionally, the **specific aims** of this research work are: 1) to elaborate a socio-demographical profile of migrants' children in Bilbao; 2) to carry out a comparative analysis between the educational paths and achievements of migrants' children and of local students in order to assess the existence of an educational gap according to ethno-cultural origin; 3) to establish a comparative analysis between the institutional and private educational resources of migrants' children and of local students; 4) to develop a comparative analysis between the family/intergenerational relations of migrants' children and of local students; 5) to know the construction as well as the status of the ethno-cultural identities of migrants' children together with its family transmission, and 6) to elaborate a comparative analysis between the identity adscriptions (particular, local, regional, national, continental and global), the student identities and the projections (professional, residential and social) of migrants' children and of local students.

Being so, the integration of migrant's children has been approached from a **multiple perspective** combining two dimensions (material and symbolic) and three levels (macro, meso and micro). From a **material perspective**, the integration of migrants' children has been analyzed taking into account their educational resources (institutional and private) as well as their educational paths and achievements, which constitute an essential indicator of their further integration in the labor and socio-economic structures. From a **symbolic perspective**, migrants' children integration is understood as the paths followed by individuals regarding their identity formation (both ethno-cultural as well as their identity as students) together with their projections (residential, social and professional). As for the **macro level**, the nation-state would be the social agent from which the integration process is determined, both materially (by means of migration and integration policies) as well as symbolically (through the formalization of the national identity and the creation of the sociological category of *the migrant*). The **meso level** is represented here by the educational system and its schools as institutions for the socialization of children, with a special emphasis on the institutional racism or school selection according to the ethno-cultural as well as the socio-economic or class origin of students (material), together with the legitimization of the modern school, its curricula and the creation of the category of *the migrant student* (symbolic). In what concerns the **micro level**, the focus has been directed towards the school results and resources (material) of children of migrants together with the formation of their ethno-cultural identity, their student identity and their future projections (symbolic), even though, for comparison reasons, local youngsters have been analyzed too.

As for the **locus** of this research work, the sociological perspective has been the prevailing one being indeed the discipline from which it has been thought, designed and carried out – with a broad space left to the sociology of education – although some other related perspectives and disciplines have had their own place as well, such as: anthropology, pedagogy, political philosophy and psychology. Regarding its **focus**, as pointed out already, this research work has had a clear comparative vision in as much as seeks to explain how migrants’ children’s realities and experiences differ – as well as resemble – from those of local youngsters’, since both groups share time/generation and spaces and thus the differences in results between them allow to distinguish those explanatory variables of situations derived from migration related experiences (in a broad sense), from those which are not. However, the main focus has been directed towards the children of migrants as the main subjects of study. Lastly, the **scope** of this research work has been local (limited to the city of Bilbao) regarding space and sectional (year 2009-2010) regarding time.

Methodologically speaking, three main phases have been implemented for the completion of the work: a literature phase (state of the art), an empirical phase (operationalization/questionnaire design, sample selection and data gathering) and an analytical phase (data analysis and conclusions). Regarding the **literature stage**, both primary (classical and contemporary literature together with several research works published in North-America, Europe and Spain) and secondary sources (official statistics provided largely by the Basque Department of Education) have been examined, together with some regulatory frameworks about schooling in general and migrants’ children schooling in particular. As for the **empirical stage**, in what concerns the **operationalization and questionnaire design**, going from the most abstract to the most concrete, the theoretical framework has been brought down to a set of dimensions, sub-dimensions, variables/indicators and, finally, items/questions. The questionnaire is therefore formed by 201 questions/items distributed through five sections as follows: “about you”, “school and school experiences”, “your family”, “your friends”, “more about you”. The questionnaire has been applied to both students from migrant origin and local students although in the case of the latter some questions have been crossed out due to their non-applicability. It should be noted as well that for testing purposes, the questionnaire had been answered by a migrant-origin student contacted through personal (non-formal) social networks before the *proper* fieldwork, which has served to examine its validity regarding extension and adequacy of questions issues. Concerning the **sample selection**, the universe has been defined as *3rd and 4th year secondary students registered in private and public schools of Bilbao for the academic year 2009-2010*, that is to say 4.874 people¹. Being so, following the desk-research period, some quantitative **fieldwork** has been conducted in 10 schools (25 classrooms) of the city of Bilbao during the periods October–December 2009 and March–May 2010. Overall, 372 questionnaires have been applied to migrant-origin (167) as well as local (205) students² between the ages of 13 and 18, most of them (77%³) from Latin-American origin. Finally, the **analytical stage** has consisted on examining the data gathered during the fieldwork period through both qualitative (by means of the computer program Statistical Package for Social Science) and quantitative methods (through the interpretation of some of the answers given by the students) in order to reach some conclusions.

¹ This data has been provided by the Basque Education Department.

² This distribution is proportionate to the universe.

³ This distribution is proportionate to the universe.

And so this doctoral thesis turns out to be made up of seven chapters together with the introduction and conclusions, as follows:

A. *The Pretext: Introduction (background, terminology and methodology)*

B. *The Context:*

- *Chapter 1. The nation-state, the migrant and the modern school*

C. *The Text:*

- *Chapter 2. Migrants' children at school*
- *Chapter 3. Migrants' children in Bilbao. Educational resources and educational achievements*
- *Chapter 4. The identity of migrants' children*
- *Chapter 5. The ethno-cultural identity of migrants' children in Bilbao*
- *Chapter 6. Family/ Intergenerational relations of migrants' children*
- *Chapter 7. Identity adscriptions, student identity and future projections of migrants' children in Bilbao*

D. *The Conclusions: Ambivalence, alienation and agency*

The **first chapter** examines, from a macro perspective, the significance and relevance of the nation-state in what concerns the way on which it has traditionally managed cultural plurality, it has created the category of the *migrant* and has institutionalized education in a mono-cultural and conservative tone. The **second chapter** deals with modern schooling in as much as seeks to account for the classist and nationalist spirit on it, which, at the same time, serves as an historical-ideological explanation for the educational gap between students from ethno-cultural and socio-economic minorities and students from the social dominant groups. Additionally, the **third chapter** describes the educational paths, achievements and resources of migrants' children in Bilbao, preceded by a section centered on their socio-demographical profile and their family structures and situations. The **fourth chapter** deepens on the identity formation of migrants' children with a special emphasis on their ethnic identity, its family transmission and the way on which it is affected by the material and symbolic structures found in society. Being so, the following three chapters describe the external and internal ethno-cultural identity formation of migrants' children in Bilbao (**fifth chapter**), the family and intergenerational relations of migrants' children and of local students (**sixth chapter**) and migrants' children identity adscriptions, student identity and future projections (**seventh chapter**). Finally, the conclusions of this research work have been orientated towards the agency to be found on migrants' children in particular and on members of minority groups in general, in spite of the ambivalence of the societies on which they have to integrate and in spite also of the alleged alienation to which they are subjected.

ÍNDICE

El Pretexto

Introducción	1
1. Presentación de la problemática a estudiar.....	1
2. Aclaraciones terminológicas y conceptuales.....	3
2.1. Hijos de Inmigrantes: <i>generación 2, generación 1.5 y generación 1</i>	3
2.2. Integración.....	5
2.3. Niveles y dimensiones de la integración.....	7
3. Preguntas de investigación, objetivos e hipótesis.....	9
3.1. Preguntas de investigación.....	9
3.2. Objetivos.....	10
3.3. Hipótesis.....	10
3.4. Lugar, foco y alcance de la investigación.....	11
4. Metodología y Técnicas de investigación.....	11
4.1. Fase documental.....	11
4.2. Fase empírica.....	12
4.3. Fase analítica.....	19
5. Estructura del trabajo.....	20

El Contexto

Capítulo 1. A propósito de algunas fronteras: el estado-nación, el inmigrante y la escuela moderna	21
1.1. Introducción.....	21
1.2. Ejes ideológicos e identitarios del estado-nación moderno.....	23
1.2.1. El estado-nación moderno y la identidad nacional.....	24
1.2.2. El estado-nación moderno y el inmigrante como extraño.....	29
1.3. Los estados-nación europeos y la inmigración: políticas de control y de integración.....	31
1.4. La institucionalización de la educación: la escuela, el estado y la cultura.....	41
1.4.1. La escuela como agente de modernización, de mantenimiento del orden capitalista y de creación de <i>demos nacional</i>	42
1.4.2. El etnocentrismo escolar y la crítica a la concepción moderna de la educación....	46

El Texto

Capítulo 2. Los hijos e hijas de inmigrantes en la escuela	53
2.1. Introducción.....	53
2.2. Educación e Igualdad. La ambivalencia de la democratización de la educación.....	56
2.2.1. La expansión de la educación formal y la permanencia de las desigualdades.....	58
2.2.2. La reproducción social y cultural. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu.....	63
2.2.3. La falacia de la meritocracia.....	66
2.3. Desigualdad escolar por motivos de origen. Evidencias y teorías.....	73
2.3.1. Algunas evidencias sobre la desigualdad escolar entre los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos.....	74
2.3.2. Teorías de la desigualdad en los resultados escolares.....	78
2.3.2.1. El individuo.....	79
2.3.2.2. El entorno familiar: capital económico, cultural y social.....	81
2.3.2.3. La cultura.....	83
2.3.2.4. La estructura escolar y las oportunidades de aprendizaje.....	87
2.3.2.5. El sistema y las políticas educativas.....	96
2.3.2.6. La estructura socioeconómica.....	98

Capítulo 3. Los hijos e hijas de inmigrantes en Bilbao. Resultados y recursos escolares	101
3.1. Introducción.....	101
3.2. Perfil sociodemográfico de los hijos de inmigrantes en Bilbao.....	101
3.2.1. País de nacimiento y área de origen.....	102
3.2.2. Edad en el momento de la llegada, generación y edad en el momento de la incorporación a la escuela en España.....	103
3.2.3. Estructura y coyuntura familiar.....	106
3.3. Trayectoria y resultados escolares. Análisis comparativo.....	109
3.3.1. Rendimiento y resultados escolares.....	109
3.3.2. Clases de apoyo. Asistencia, tipo y valoración.....	114
3.4. Recursos para la educación/formación y su incidencia en los resultados escolares. Análisis comparativo.....	117
3.4.1. Capital económico familiar.....	117
3.4.2. Capital cultural personal.....	122
3.4.3. Capital cultural familiar.....	123
3.4.4. Capital social personal.....	125
3.4.5. Capital social familiar.....	126
3.4.6. Recursos institucionales: clima escolar, profesorado y materiales.....	132
Capítulo 4. La identidad de los hijos e hijas de inmigrantes	141
4.1. Introducción.....	141
4.2. Aproximación interdisciplinar a la identidad.....	143
4.3. La identidad étnica de los hijos de inmigrantes.....	153
4.3.1. Comprender la identidad étnica y la etnicidad.....	153
4.3.2. Identidad étnica y bienestar psicológico y sociocultural.....	157
4.3.3. Transmisión, estatus y configuración de la identidad étnica.....	162
4.4. La familia y la sociedad de residencia. La brecha generacional, los conflictos intergeneracionales y la adolescencia.....	168
4.4.1. La transmisión y la retención del idioma de origen o la distancia lingüística.....	169
4.4.2. El desplazamiento de la autoridad o la inversión de roles.....	173
4.5. Las estructuras de exclusión y las contraculturas.....	179
4.5.1. La escuela, la identidad y la construcción del <i>alumnado inmigrante</i>	179
4.5.2. Discriminación en el mercado laboral.....	184
4.5.3. Resistencia, resentimiento y contraculturas.....	186
Capítulo 5. La identidad etnocultural de los hijos e hijas de inmigrantes en Bilbao	189
5.1. Introducción.....	189
5.2. Identidad etnocultural interna.....	190
5.2.1. Hogar y sentido de pertenencia.....	190
5.2.2. Nacionalidad y lealtad nacional.....	195
5.2.3. Afiliación religiosa y religiosidad.....	200
5.3. Identidad etnocultural externa.....	203
5.3.1. Contacto con el país de origen y la familia en el país de origen.....	203
5.3.2. Uso, preferencia y dominio de idiomas.....	206
5.3.3. Pautas de socialización extrafamiliar y preferencias culturales de los hijos de inmigrantes.....	212
5.3.3.1. Pautas en las relaciones sociales/elección de amistades por origen.....	212
5.3.3.2. Pautas en las relaciones afectivo-sexuales/elección de pareja por origen..	215
5.3.3.3. Preferencias culturales de los hijos de inmigrantes.....	218
5.4. Estatus de la identidad etnocultural.....	219
5.4.1. Interés por y exploración de la identidad etnocultural.....	219
5.4.2. Orgullo etnocultural.....	219
5.5. Transmisión familiar (explícita e implícita) de la identidad etnocultural.....	221

Capítulo 6. Las relaciones intrafamiliares/intergeneracionales.	
Análisis Comparativo	223
6.1. Introducción.....	223
6.2. Desplazamiento de la autoridad.....	224
6.2.1. Ocupación de la familia y de los hijos.....	224
6.2.2. Dominio familiar del idioma del país de residencia y traducción de los hijos para la familia.....	228
6.2.3. Ausencia de los padres.....	229
6.2.4. Obediencia de los hijos y autoridad familiar.....	230
6.3. Conflictos familiares.....	233
6.4. <i>Familismo</i>	235
6.5. Consenso entre padres e hijos.....	239
6.5.1. Consenso sobre las opiniones, elecciones y autonomía de los hijos.....	239
6.5.2. Consenso sobre el comportamiento social, religioso y etnocultural de los hijos...	240
6.6. Distancia lingüística entre padres e hijos.....	251
Capítulo 7. Las adscripciones identitarias, la identidad de estudiante y las proyecciones de futuro de los hijos e hijas de inmigrantes en Bilbao	255
7.1. Introducción.....	255
7.2. Adscripciones identitarias.....	255
7.3. Identidad de estudiante.....	268
7.4. Proyecciones de futuro.....	272
7.5. Notas finales sobre las auto-definiciones de los encuestados.....	274
Las Conclusiones	
Conclusions. Ambivalence, alienation and agency	277
1. Children of migrants face to face with the ambivalence of the educational expansion.....	278
2. Identity of children of migrants, between alienation and agency.....	290
Conclusiones. Ambivalencia, alienación y agencia	297
1. Los hijos de inmigrantes frente a la ambivalencia de la expansión de la educación.....	298
2. La identidad de los hijos de inmigrantes, entre la alienación y la agencia.....	311
Bibliografía	319
Anexos	
Anexo I. Objetivos, dimensiones, variables y preguntas.....	333
Anexo II. Cuestionario.....	344
Anexo III. Elaboración de índices agregados.....	356

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Los niveles y las dimensiones de la integración de los hijos de inmigrantes.....	8
Tabla 2. Alumnado de 3º y 4º ESO según sexo/género, número de aulas y número de alumnos por aula. Red pública, concertada y privada de Bilbao. Curso 2009-2010.....	14
Tabla 3. Alumnado 3º y 4º ESO según nacionalidad/origen. Red pública, concertada y privada de Bilbao. Curso 2009-2010.....	14
Tabla 4. Alumnado con nacionalidad extranjera 3º y 4º ESO según sexo/género. Red pública, concertada y privada de Bilbao. Curso 2009-2010.....	15
Tabla 5. Distribución de la muestra por tipo de centro y origen.....	18
Tabla 6. Distribución de la muestra por sexo/género y origen.....	18
Tabla 3.1. Estado civil de los padres según el origen, en porcentajes.....	107
Tabla 3.2. Conocimiento del padre según el origen, en porcentajes.....	107
Tabla 3.3. Media de número de hermanos según el origen.....	107
Tabla 3.4. Hijos de inmigrantes. Media de número de hermanos según el área de origen.....	108
Tabla 3.5. Media de número de adultos y de menores en el hogar según el origen.....	108
Tabla 3.6. Rendimiento y resultados escolares según el origen, en porcentajes.....	110
Tabla 3.7. Hijos de inmigrantes. Rendimiento y resultados escolares según el área de origen, en porcentajes.....	111
Tabla 3.8. Hijos de inmigrantes. Rendimiento y resultados escolares según la generación, en porcentajes.....	112
Tabla 3.9. Generación 1. Rendimiento y resultados escolares según la edad de llegada, en porcentajes.....	113
Tabla 3.10. Asistencia a clases de apoyo dentro del colegio según el origen, en porcentajes.....	114
Tabla 3.11. Tipo de clases de apoyo según el origen, en porcentajes.....	115
Tabla 3.12. Valoración de clases de apoyo según el origen, en porcentajes.....	116
Tabla 3.13. Ingresos familiares mensuales según el origen, en porcentajes.....	118
Tabla 3.14. Rendimiento y resultados escolares según los ingresos familiares mensuales, en porcentajes.....	119
Tabla 3.15. Rendimiento y resultados escolares según el origen y los ingresos familiares mensuales, en porcentajes.....	120
Tabla 3.16. Parte de los ingresos destinada a la educación de los hijos según el origen y los ingresos, en porcentajes.....	120
Tabla 3.17. Parte de los ingresos destinada a la educación de los hijos según el origen, en porcentajes.....	121
Tabla 3.18. Capital cultural personal según el origen, en porcentajes.....	122
Tabla 3.19. Capital cultural familiar según el origen, en porcentajes.....	123
Tabla 3.20. Rendimiento y resultados escolares según el capital cultural familiar, en porcentajes.....	124
Tabla 3.21. Rendimiento y resultados escolares según el origen y el capital cultural familiar, en porcentajes.....	125
Tabla 3.22. Capital social personal según el origen, en porcentajes.....	126
Tabla 3.23. Nivel de formación parental según el origen, en porcentajes.....	127
Tabla 3.24. Rendimiento y resultados escolares según el nivel de formación parental, en porcentajes.....	128
Tabla 3.25. Rendimiento y resultados escolares según el origen y el nivel de formación parental, en porcentajes.....	128
Tabla 3.26. Expectativas familiares sobre el nivel educativo de los alumnos según el origen, en porcentajes.....	129

Tabla 3.27. Rendimiento y resultados escolares según las expectativas de la familia, en porcentajes.....	129
Tabla 3.28. Rendimiento y resultados escolares según las expectativas de las familias y el origen, en porcentajes.....	130
Tabla 3.29. Participación de la familia en la educación de los alumnos según el origen, en porcentajes.....	131
Tabla 3.30. Rendimiento y resultados escolares según el nivel de participación de los padres en la vida académica de los hijos, en porcentajes.....	131
Tabla 3.31. Orientación del colegio hacia el éxito según el origen, en porcentajes.....	133
Tabla 3.32. Apoyo por parte del personal del centro escolar según el origen, en porcentajes.....	134
Tabla 3.33. Expectativas de los profesores sobre el nivel educativo del alumno según el origen, en porcentajes.....	134
Tabla 3.34. Preocupación de los profesores hacia el alumno según el origen, en porcentajes.....	135
Tabla 3.35. Rechazo de los profesores hacia el alumno según el origen, en porcentajes.....	135
Tabla 3.36. Posibilidad de diálogo entre profesores y alumnos según el origen, en porcentajes.....	135
Tabla 3.37. Trato equitativo de los profesores I según el origen, en porcentajes.....	136
Tabla 3.38. Trato equitativo de los profesores II según el origen, en porcentajes.....	136
Tabla 3.39. Prejuicios de los profesores según el origen, en porcentajes.....	137
Tabla 3.40. Discriminación positiva de los profesores según el origen, en porcentajes.....	138
Tabla 3.41. Hijos de inmigrantes. Identificación de los hijos con el material y los libros de texto según el origen, en porcentajes.....	138
Tabla 4.1. Estrategias de aculturación de Berry.....	160
Tabla 5.1. Hijos de inmigrantes. Hogar según el origen, en porcentajes.....	191
Tabla 5.2. Hijos de inmigrantes. Hogar según la generación, en porcentajes.....	192
Tabla 5.3. Generación 1. Hogar según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	192
Tabla 5.4. Hijos de inmigrantes. Pertenencia I según el área de origen, en porcentajes.....	192
Tabla 5.5. Hijos de inmigrantes. Pertenencia I según la generación, en porcentajes.....	193
Tabla 5.6. Generación 1. Pertenencia I según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	193
Tabla 5.7. Hijos de inmigrantes. Pertenencia II según el área de origen, en porcentajes.....	194
Tabla 5.8. Hijos de inmigrantes. Pertenencia II según la generación, en porcentajes.....	194
Tabla 5.9. Hijos de inmigrantes. Pertenencia: constancia según el área de origen, en porcentajes.....	194
Tabla 5.10. Hijos de inmigrantes. Nacionalidad según el área de origen, en porcentajes.....	196
Tabla 5.11. Hijos de inmigrantes. Nacionalidad según la generación, en porcentajes.....	196
Tabla 5.12. Generación 1. Nacionalidad según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	196
Tabla 5.13. Hijos de inmigrantes. Satisfacción con la nacionalidad según la nacionalidad, en porcentajes.....	197
Tabla 5.14. Hijos de inmigrantes. Representación de la nacionalidad según la nacionalidad, en porcentajes.....	197
Tabla 5.15. Hijos de inmigrantes. Lealtad nacional en caso de guerra según la nacionalidad, en porcentajes.....	198

Tabla 5.16. Hijos de inmigrantes. Lealtad nacional en evento deportivo según la nacionalidad, en porcentajes.....	199
Tabla 5.17. Religiosidad según el origen, en porcentajes.....	200
Tabla 5.18. Afiliación religiosa según el origen, en porcentajes.....	201
Tabla 5.19. Nivel de religiosidad externa según el origen, en porcentajes.....	202
Tabla 5.20. Nivel de religiosidad interna según el origen, en porcentajes.....	202
Tabla 5.21. Hijos de inmigrantes. Viajes al país de origen según el área de origen, en porcentajes.....	203
Tabla 5.22. Hijos de inmigrantes. Viajes al país de origen según la generación, en porcentajes.....	204
Tabla 5.23. Generación 1. Viajes al país de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	204
Tabla 5.24. Hijos de inmigrantes. Contacto con la familia en el país de origen según el área de origen, en porcentajes.....	205
Tabla 5.25. Hijos de inmigrantes. Contacto con la familia en el país de origen según la generación, en porcentajes.....	205
Tabla 5.26. Generación 1. Contacto con la familia en el país de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	205
Tabla 5.27. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) que conoce/domina según el área de origen, en porcentajes.....	206
Tabla 5.28. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) que conoce/domina según la generación, en porcentajes.....	207
Tabla 5.29. Generación 1. Idioma(s) que conoce/domina según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	207
Tabla 5.30. Resto de áreas de origen. Idioma(s) que utiliza con sus padres, idioma(s) que utiliza con sus hermanos, idioma(s) que utiliza con sus amigos, idioma(s) que prefiere, en porcentajes.....	208
Tabla 5.31. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del euskera según el área de origen, en porcentajes.....	209
Tabla 5.32. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del euskera según la generación, en porcentajes.....	209
Tabla 5.33. Generación 1. Nivel de dominio del euskera según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	210
Tabla 5.34. Resto de áreas de origen. Dominio del castellano según la generación, en porcentajes.....	210
Tabla 5.35. Resto de áreas de origen. Generación 1. Dominio del castellano según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	211
Tabla 5.36. Resto de áreas de origen. Dominio del idioma de origen según la generación, en porcentajes.....	211
Tabla 5.37. Resto de áreas de origen. Generación 1. Dominio del idioma de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	211
Tabla 5.38. Preferencia de amistades por origen en abstracto: país de residencia, en porcentajes.....	213
Tabla 5.39. Preferencia de amistades por origen en concreto: país de residencia según el origen, en porcentajes.....	213
Tabla 5.40. Preferencia de amistades por origen en abstracto: ambivalencia según el origen, en porcentajes.....	214
Tabla 5.41. Preferencia de amistades por origen en concreto: ambivalencia según el origen, en porcentajes.....	214
Tabla 5.42. Hijos de inmigrantes. Preferencia de amistades por origen en abstracto: país de origen. Preferencia de amistades por origen en concreto: país de origen, en porcentajes.....	215
Tabla 5.43. Preferencia de pareja por origen en abstracto: indiferente según el origen, en porcentajes.....	216

Tabla 5.44. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea I según el origen, en porcentajes.....	216
Tabla 5.45. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea II según el origen, en porcentajes.....	217
Tabla 5.46. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea III según el origen, en porcentajes.....	217
Tabla 5.47. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja mixta según el origen, en porcentajes.....	218
Tabla 5.48. Hijos de inmigrantes. Preferencias culturales en comida: país de origen, preferencias culturales en música: país de origen, preferencias culturales en medios de comunicación: país de origen, en porcentajes.....	218
Tabla 5.49. Hijos de inmigrantes. Interés por explorar la cultura de origen, tiempo dedicado a explorar la cultura de origen, exploración del idioma de origen, en porcentajes.....	219
Tabla 5.50. Hijos de inmigrantes. Nivel de orgullo etnocultural según el área de origen, en porcentajes.....	220
Tabla 5.51. Hijos de inmigrantes. Nivel de orgullo etnocultural según la generación, en porcentajes.....	220
Tabla 5.52. Generación 1. Nivel de orgullo etnocultural según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	221
Tabla 5.53. Hijos de inmigrantes. Transmisión explícita de la identidad etnocultural según el área de origen, en porcentajes.....	222
Tabla 5.54. Hijos de inmigrantes. Decoración étnica del hogar según el área de origen, en porcentajes.....	222
Tabla 6.1. Ocupación de la madre según el origen, en porcentajes.....	224
Tabla 6.2. Ocupación del padre según el origen, en porcentajes.....	225
Tabla 6.3. Ocupación de los alumnos según el origen, en porcentajes.....	226
Tabla 6.4. Tipo de ocupación de los alumnos según el origen, en porcentajes.....	226
Tabla 6.5. Número de horas de trabajo remunerado semanales según el origen, en porcentajes.....	227
Tabla 6.6. Motivos para trabajar de los alumnos según el origen, en porcentajes.....	227
Tabla 6.7. Sujeto de toma de decisión sobre el trabajo de los alumnos según el origen, en porcentajes.....	228
Tabla 6.8. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del castellano de la madre según el área de origen, en porcentajes.....	228
Tabla 6.9. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del castellano del padre según el área de origen, en porcentajes.....	229
Tabla 6.10. Hijos de inmigrantes. Traducción de los hijos para la familia según el área de origen, en porcentajes.....	229
Tabla 6.11. Ausencia de la madre según el origen, en porcentajes.....	230
Tabla 6.12. Ausencia del padre según el origen, en porcentajes.....	230
Tabla 6.13. Nivel de obediencia de los hijos según el origen, en porcentajes.....	230
Tabla 6.14. Sujeto de obediencia familiar según el origen, en porcentajes.....	231
Tabla 6.15. Autoridad en la resolución de conflictos según el origen, en porcentajes.....	231
Tabla 6.16. Frecuencia de discusiones entre padres e hijos según el origen, en porcentajes.....	233
Tabla 6.17. Nivel de rechazo de los padres hacia sus hijos según el origen, en porcentajes.....	234
Tabla 6.18. Nivel de rechazo de los hijos hacia sus padres según el origen, en porcentajes.....	234
Tabla 6.19. Hijos de inmigrantes. Nivel de integración de los padres según los hijos según el área de origen, en porcentajes.....	235
Tabla 6.20. <i>Familismo</i> . Variables y Factores.....	236

Tabla 6.21. Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos según el origen, en porcentajes.....	240
Tabla 6.22. Consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad por parte de los hijos según el origen, en porcentajes.....	241
Tabla 6.23. Consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos según el origen, en porcentajes.....	242
Tabla 6.24. Hijos de inmigrantes. Consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen según el área de origen, en porcentajes.....	242
Tabla 6.25. Hijos de inmigrantes. Consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen según la generación, en porcentajes.....	243
Tabla 6.26. Generación 1. Consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	243
Tabla 6.27. Consenso entre padres e hijos: Variables y Factores.....	244
Tabla 6.28. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) familiar(es) según el área de origen, en porcentajes.....	252
Tabla 6.29. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) familiar(es) según la generación, en porcentajes.....	252
Tabla 6.30. Generación 1. Idioma(s) familiar(es) según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	252
Tabla 6.31. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) que hablan los hijos con los padres según el área de origen, en porcentajes.....	253
Tabla 6.32. Hijos de inmigrantes. Idiomas que hablan los padres con los hijos según el área de origen, en porcentajes.....	253
Tabla 6.33. Hijos de inmigrantes. Frecuencia de conflictos lingüísticos según el área de origen, en porcentajes.....	254
Tabla 7.1. Hijos de inmigrantes. Identidad particular/de origen según el área de origen, en porcentajes.....	256
Tabla 7.2. Hijos de inmigrantes. Identidad particular/de origen según la generación, en porcentajes.....	257
Tabla 7.3. Generación 1. Identidad particular/de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	257
Tabla 7.4. Hijos de inmigrantes. Identidad local según el área de origen, en porcentajes.....	257
Tabla 7.5. Hijos de inmigrantes. Identidad local según la generación, en porcentajes.....	258
Tabla 7.6. Generación 1. Identidad local según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	258
Tabla 7.7. Hijos de inmigrantes. Identidad regional (de residencia) según el área de origen, en porcentajes.....	258
Tabla 7.8. Hijos de inmigrantes. Identidad regional (de residencia) según la generación, en porcentajes.....	259
Tabla 7.9. Generación 1. Identidad regional (de residencia) según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	259
Tabla 7.10. Hijos de inmigrantes. Identidad nacional (de residencia) según el área de origen, en porcentajes.....	260
Tabla 7.11. Hijos de inmigrantes. Identidad nacional (de residencia) según la generación, en porcentajes.....	260
Tabla 7.12. Generación 1. Identidad nacional (de residencia) según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	260
Tabla 7.13. Hijos de inmigrantes. Identidad continental (de residencia) según el área de origen, en porcentajes.....	261
Tabla 7.14. Hijos de inmigrantes. Identidad continental/europea según la generación, en porcentajes.....	262
Tabla 7.15. Generación 1. Identidad continental (de residencia) según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	262

Tabla 7.16. Hijos de inmigrantes. Identidad global/cosmopolita según el área de origen, en porcentajes.....	262
Tabla 7.17. Hijos de inmigrantes. Identidad global/cosmopolita según la generación, en porcentajes.....	263
Tabla 7.18. Generación 1. Identidad global/cosmopolita según la edad de llegada a España, en porcentajes.....	263
Tabla 7.19. Actitud en abstracto: Confianza en la escuela y en la educación según el origen, en porcentajes.....	268
Tabla 7.20. Actitud en concreto: Inversión académica según el origen, en porcentajes.....	269
Tabla 7.21. Autopercepción individual como estudiante (sin comparación) según el origen, en porcentajes.....	270
Tabla 7.22. Autopercepción y comparación individual como estudiante según el origen, en porcentajes.....	270
Tabla 7.23. Autopercepción y comparación entre grupos según el origen, en porcentajes.....	271
Tabla 7.24. Proyección de futuro residencial según el origen, en porcentajes.....	272
Tabla 7.25. Proyección de futuro profesional según el origen, en porcentajes.....	273
Tabla 7.26. Hijos de inmigrantes. Proyección de futuro profesional según el sincretismo identitario, en porcentajes.....	273

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1. Nacionalidad alumnado extranjero 3º y 4º de la ESO. Bilbao 2009-2010.....	16
Gráfico 2. Área de origen de los alumnos extranjeros 3º y 4º ESO. Bilbao 2009-2010.....	17
Gráfico 3. Edad de la muestra por origen.....	19
Gráfico 3.1. Hijos de inmigrantes. País de nacimiento.....	102
Gráfico 3.2. Hijos de inmigrantes. Edad en el momento de la llegada a España.....	104
Gráfico 3.3. Hijos de inmigrantes. Generación.....	105
Gráfico 3.4. Hijos de inmigrantes. Edad de incorporación a la escuela en España.....	106
Gráfico 3.5. Rendimiento y resultados escolares según el origen.....	110
Gráfico 6.1. Medias de las variables del Factor I “unión familiar”.....	237
Gráfico 6.2. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor I “unión familiar”... ..	239
Gráfico 6.3. Medias de las variables del Factor I “consenso sobre la religiosidad de los hijos”.....	245
Gráfico 6.4. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor I “consenso sobre la religiosidad de los hijos”.....	247
Gráfico 6.5. Medias de las variables del Factor II “consenso sobre las opciones sociales y sentimentales de los hijos”.....	248
Gráfico 6.6. Medias de los grupos de sujetos en la Escala de Factor II “consenso sobre las opciones sociales y sentimentales de los hijos”.....	249
Gráfico 6.7. Medias de las variables del Factor III “consenso sobre los derechos y deberes de los hijos”.....	249
Gráfico 6.8. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor III “consenso sobre los derechos y deberes de los hijos”.....	250
Gráfico 6.9. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor IV “consenso sobre el papel de la mujer”.....	251
Gráfico 7.1. Hijos de inmigrantes. Adscripciones identitarias según la generación.....	264
Gráfico 7.2. Adscripciones identitarias según el origen.....	265
Gráfico 7.3. Hijos de inmigrantes. Sincretismo identitario.....	266

ÍNDICE CUADROS

Cuadro 2.1. Teorías de la desigualdad en los resultados escolares.....	79
Cuadro 3.1. Apartados, dimensiones y sub-dimensiones de los recursos para la educación/formación.....	117
Cuadro 5.1. Apartados, dimensiones y sub-dimensiones de la identidad etnocultural.....	190
Cuadro 6.1. Apartados y dimensiones de las relaciones intrafamiliares/intergeneracionales.....	223

INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA A ESTUDIAR

A finales de octubre del 2005, las televisiones y periódicos internacionales comenzaron a emitir numerosas noticias sobre quemas de vehículos, destroz de mobiliario urbano y manifestaciones violentas con cargas policiales y detenciones incluidas que se sucedían noche tras noche en Clichy-sous-Bois, una *banlieu* situada al este de París. En cuestión de días, los disturbios fueron extendiéndose a otros municipios periféricos de la ciudad de París e incluso a otras ciudades francesas. La alarma social creció, con lo que el fenómeno cobró gran protagonismo y pasó a ser observado como algo más que simples manifestaciones de violencia gratuita. Lo que en un principio parecía una alteración del orden público, protagonizada por adolescentes marginales, descontrolados y faltos de autoridad, fue paulatinamente descubriéndose como una serie de protestas encadenadas que respondían a un incidente concreto. Así, pudimos saber que el desencadenante de las manifestaciones violentas fue la muerte de dos adolescentes del citado municipio mientras huían de la policía. Tal y como relata Octavi Martí (2005: 2) en *El País*, así comenzó todo:

“Un grupo de jóvenes musulmanes jugaban un partido de fútbol el jueves 27 de octubre por la tarde en Clichy-sous-Bois. Cuando se dirigían a sus casas para romper el Ramadán a la puesta del sol, unos policías aparecen y detienen a seis de ellos sin que se conozcan los motivos. Dos de ellos, Bouna Traoré (de 15 años) y Zyed Benna (de 17), salen corriendo y son perseguidos por los agentes. Se encuentran con Muhittin Altun (17); los tres corren por una cantera y se encuentran con la valla metálica de una central eléctrica. Saltan la valla y penetran en la central. Bouna y Zyed mueren electrocutados mientras que Muhittin resulta herido, pero salva la vida. Éste declara a la policía que corrían para evitar ser capturados por los agentes y que por esa razón penetraron en las instalaciones de la central a pesar de los carteles que advertían del riesgo mortal que corrían. Estuvieron una hora allí, y de pronto uno de sus compañeros tocó algo, él sintió un golpe y el ruido que hace la corriente eléctrica al atravesar una resistencia. Y así saltó la chispa que desencadenó la ola de incendios y disturbios.”

Además de los destrozos materiales, una brutal brecha se abría entre la clase política francesa y los jóvenes que causaron las quemas y destrozos. El ministro del interior francés por aquella época, Nicolas Sarkozy, se refirió a estos jóvenes con apelativos del estilo *chusma* o *gentuza*, y también se le oyó decir que iba “a limpiar los suburbios a *manguerazos*”, algo que los jóvenes a los que se refería interpretaron como

un desafío, convirtiendo a las fuerzas de seguridad en general y a Sarkozy en particular en la personificación de sus males, en el enemigo común¹.

Muy probablemente, lo que más llamó mi atención durante el desarrollo de los acontecimientos fue la medida anunciada por Sarkozy de expulsar del país a los detenidos cuya culpabilidad por haber formado parte en los disturbios hubiese quedado demostrada. Así se despertó mi apetito sociológico por saber qué era lo que realmente estaba pasando en Francia², ya que, como era bien sabido *incluso* por el público general, los jóvenes que participaron en los disturbios no eran extranjeros ni inmigrantes, sino jóvenes con nacionalidad francesa, hijos y nietos de aquellos inmigrantes que llegaron a Francia desde las antiguas colonias bien tras la Segunda Guerra Mundial bien a lo largo de décadas posteriores, y que mediante la aportación de su fuerza de trabajo contribuyeron al despegue económico europeo de principios de la segunda mitad del siglo XX. “A pesar de no serlo”, pensé, “a estos jóvenes se les está tratando como a unos recién llegados, y no como lo que realmente son: ciudadanos nacidos (o naturalizados) en suelo europeo”. Por otro lado, mi curiosidad sociológica me hacía interrogarme por nuestros contextos más inmediatos y por cómo se estaba desarrollando la integración de los hijos de inmigrantes³ en sociedades como la bilbaína⁴, y creí que el estudio de la integración de los hijos de inmigrantes en Bilbao contribuiría a que lo sucedido en Francia no se diese en nuestros contextos.

¹ Para saber más sobre Francia 2005 pueden visitarse, por ejemplo, las siguientes páginas web: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=22370> (diario de campo escrito por Antoine Germa, profesor de historia y geografía en Clichy-sous-Bois, quien acudió al lugar para preparar con una periodista una serie de emisiones sobre lo que estaba ocurriendo en el barrio) y <http://riotsfrance.ssrc.org> (análisis dedicado por la Social Science Research Council, New York, a los disturbios de Francia 2005). Si bien Francia 2005 cobró gran protagonismo mediático y mantuvo a la opinión pública expectante e interesada, no han sido estos los únicos hechos sociales violentos ocurridos en suelo europeo con descendientes de inmigrantes involucrados. En julio del 2010, también en suelo francés pero esta vez en Villeneuve, una *banlieue* al sur de Grenoble, jóvenes de origen inmigrante incendiaban el barrio y se enfrentaban a la policía como protesta por la muerte de dos de los jóvenes del barrio a manos de la policía.

² Consecuentemente, en octubre del 2006 defendí mi tesina de máster titulada *Los disturbios franceses de noviembre del 2005: actores, causas e implicaciones. Sobre la Inclusión de los Hijos de la Inmigración en las Sociedades Europeas* y dirigida por el Profesor Dr. Demetrio Velasco.

³ Siempre que utilice la expresión *hijos de inmigrantes*, lo haré teniendo en mente tanto a mujeres como a varones.

⁴ En la ciudad de Bilbao es donde se registra un mayor porcentaje de *alumnado inmigrante* matriculado en educación básica (12'6%), tanto en comparación con las demás capitales de la CAPV (11% para Vitoria-Gasteiz y 5'3% para Donostia) como en comparación con los tres territorios históricos (10'2% para Álava, 9% para Vizcaya y 5'9% para Guipúzcoa) y con el conjunto de la CAPV (8'1%). (Datos relativos al curso escolar 2009-2010, facilitados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.)

El presente trabajo de investigación que lleva por título *La integración de los hijos e hijas de inmigrantes en Bilbao*, parte pues de una premisa fundamental e irrenunciable: sin perjuicio de que nos encontremos en el extenso campo de las migraciones contemporáneas⁵, el tema que ahora nos ocupa no trata sobre inmigrantes en Europa sino sobre descendientes de inmigrantes en Europa, lo que quiere decir poblaciones que potencialmente *ya* son europeas. No se trata, por lo tanto, de discutir sobre si deberíamos proveer a estas poblaciones con permisos de residencia y de trabajo, sobre la idoneidad de poner en marcha procesos de regularización, o sobre sus posibilidades para acceder al título de la ciudadanía y cuestiones similares. Creemos, por el contrario, que este es un debate que, sobre todo, debe centrarse en la responsabilidad que los estados-nación tienen para con sus ciudadanos, y buscamos, en tanto en cuanto lo creemos necesario, despegar la problemática que nos ocupa del tradicional discurso político que versa sobre la inmigración en términos de un problema de *integración* de los recién llegados, para poder reconducir el debate hacia un tipo de discurso que se centre más en la problemática de cómo actuar para prevenir fisuras sociales por motivos de origen que acaben por desmembrar nuestras sociedades.

2. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

2.1. Hijos de inmigrantes: *generación 2*, *generación 1.5* y *generación 1*

La característica fundamental común de todos aquellos que consideramos como *hijos de inmigrantes* es que ambos o uno de los dos progenitores sean inmigrantes⁶ independientemente de su nacionalidad y de su lugar de nacimiento. Los criterios de la nacionalidad y del lugar de nacimiento quedan fuera de la lógica que seguimos, ya que, tal y como afirma Mijares (2006: 20, 269), con el paso del tiempo este criterio se difumina en la medida en que los hijos de inmigrantes pueden nacer o naturalizarse en el país de residencia y por lo tanto disponer (también) de la nacionalidad del país de

⁵ Tal y como afirma Cristina Blanco (2000: 17), “el fenómeno migratorio constituye un proceso complejo que, por su extensión en el tiempo y en el espacio, abarca diferentes subprocesos y afecta a también diferentes sujetos y colectivos humanos, configurando así un vasto campo de análisis sociológico.”

⁶ Al concepto de inmigrante se le dedica un apartado en el CAPÍTULO 1.

destino⁷. Lo que aquí nos interesa es la experiencia derivada del hecho de ser hijo de una(s) persona(s) que decidieron emigrar e involucrar a sus hijos en *el viaje*.

Dentro de esta amplia y heterogénea categoría que son los hijos de inmigrantes, la diferencia o sub-categorización más interesante bien podría ser aquella que los distingue según su *generación*, y si bien rechazamos el uso sistemático del término *segundas generaciones* debido a su ambigüedad (Moreno Ródenas, 2002: 11-12; King et al., 2006: 256), a sus implicaciones negativas⁸, a “las representaciones sociales que transmiten y reproducen” (García Borrego, 2003: 28) y al estigma que suponen (Delgado Ruiz, 2003: 14, 21), no nos sentimos incómodas al hacer nuestra la tipología que diferencia a los hijos de inmigrantes según su edad de llegada a la sociedad de residencia (o lugar de nacimiento en su defecto) haciendo uso, ahora sí, de cierta terminología numerológica que comprende a las generaciones *1*, *1.5* y *2*. La *generación 1* se caracteriza por su llegada al país de destino habiendo superado la primera infancia, es decir, después de haber cumplido los 6 años (DeBurman, 2005: 2; Suárez-Orozco et al., 2008: 4), con lo que reciben relativamente poca o incluso ninguna educación (formal y básica) en la sociedad de residencia. La *generación 1.5* estaría formada por aquellos que llegan a la sociedad de residencia cuando todavía son bebés o niños (Suárez-Orozco et al., 2008: 6) o, dicho con otras palabras, antes de haber comenzado a recibir la educación primaria obligatoria o de haber comenzado con la socialización escolar (Aparicio & Tornos, 2006: 24); así, hemos considerado oportuno fijar la edad de llegada para la *generación 1.5* entre los 0 y los 5 años⁹. Por último, con *generación 2* nos referimos a los nacidos en el país de destino (España en este caso) de padres extranjeros (DeBurman, 2005: 2; Aparicio & Tornos, 2006: 24, 145; Suárez-Orozco et al., 2008: 4), es decir, aquellos que bien podrían caracterizarse por haber recibido toda su

⁷ Para una comprensión más extensa de la legislación española sobre la atribución de la nacionalidad española a los hijos de extranjeros nacidos en España, ver Álvarez Rodríguez, Aurelia (2003) *Nacionalidad de los hijos de extranjeros nacidos en España. Regulación e interpretación jurisprudencial sobre un análisis de datos estadísticos de los nacidos en territorio español durante el periodo 1996-2002*. Madrid: Observatorio permanente de la inmigración.

⁸ Estas representaciones y connotaciones son expresadas con gran acierto por Aparicio & Tornos (2006: 21) cuando afirman que utilizar la expresión *segundas generaciones* “equivale a desconectar a la denominación *inmigrante* de su raíz activa y objetiva (el emigrar físico), para reconectarla subrepticamente con la pertenencia pasiva a un supuesto estamento social nuevo, constituido en las sociedades de destino por quienes alguna vez llegaron, destinado a durar siempre y a reproducirse en su decadencia.”

⁹ Por el contrario, King et al (2006: 256) se refieren a la *generación 1.5* o *generación intermedia* como aquella que *emigra* tras haber comenzado su trayectoria escolar o antes de haber cumplido los 10 años.

educación en la sociedad de residencia, por no sufrir la *desorientación* propia ni la pérdida de relaciones sociales que supone dejar el país de origen para llegar al de destino, y por no tener que *aprender* y *ajustarse* a los matices culturales y a la etiqueta social de las sociedades de residencia (Suarez-Orozco et al., 2008: 4), pero que no por eso se encuentran exentos de la influencia familiar, ya que, al igual que la *generación 1* y la *generación 1.5*, la *generación 2* suele crecer en hogares donde las tradiciones culturales, lingüísticas y sociales, a pesar de fluctuar, mantienen algunas de las características distintivas que los inmigrantes llevan con ellos al país de destino y, por lo tanto, influyen en sus hijos (DeBurman, 2005: 2; Suárez Orozco et al., 2008: 4).¹⁰

2.2. Integración

El de integración es uno de esos conceptos en ciencias sociales que por manidos acaban difuminándose a la par que adquiriendo un carácter problemático (Westin, 2004: 3) ambiguo, controvertido e incluso caótico, dando lugar a más de cuarenta definiciones formales (Ager & Strang, 2004: 9). Creemos que en el campo de las migraciones, el concepto de *integración* necesita ser revisitado a la par que operacionalizado¹¹ para poder establecer, en el proceso de su reconstrucción, un referente ideológico-político común que guíe a la sociedad de acogida en la tarea de abordar la cuestión de la integración de las poblaciones inmigrantes. Proponemos pues des-estigmatizar el término partiendo para ello de la siguiente definición de *integración* (de las poblaciones inmigrantes) de Fonseca y Malheiros (2005: 3):

“[...] their integration trajectories [immigrant’s integration trajectories] are processes of creative adaptation to the local living conditions and to the collective and cooperative (re)construction of the territories in which they live, involving a process of mutual learning made cooperation and conflict, dialogue and exchange of know-how, experiences and cultural practices between individuals, social groups and ethnic communities that share the same geographic area. Therefore, it is possible to identify a successful integration process by the progressive convergence of immigrants’ living conditions to those of the native population and by the decrease in the level of ethnic stratification.”

¹⁰ En esta investigación, en el conjunto de la muestra que corresponde a los hijos de inmigrantes, la *generación 2* y la *generación 1.5* son menos numerosas que la *generación 1* debido a la reciente inmigración. Sin embargo, no por ello dejan de ofrecer patrones interesantes. Por otro lado, debido a este mismo hecho, hemos convenido oportuno crear dos grupos diferenciados dentro de la *generación 1* a saber, aquellos que llegaron entre los 6 y los 11 años y aquellos que llegaron entre los 12 y los 16 años.

¹¹ Nos referimos a que, tal y como apunta Lindo (2005: 12), “the first thing we should do, is bringing the concepts down in size, changing them to a format we can handle in research, and making them operational as tools we can use in answering the questions we find important to pose”.

Esta forma de entender la integración de las poblaciones inmigrantes establece que la integración es un proceso, una trayectoria, que va tomando forma en el tiempo a través de, por un lado, una adaptación (creativa) por parte de las poblaciones inmigrantes a las condiciones de vida locales pre-existentes, y, por otro lado, a través del influjo mutuo entre las poblaciones locales y las inmigrantes mediante la cooperación y el conflicto, el diálogo y el intercambio de modos de hacer, de ser y de estar en el mundo, de experiencias así como de prácticas culturales. Así, la crítica de Westin (2004: 4, 9) a la concepción tradicional del término *integración* como una propiedad y una tarea individuales, es decir, como un *trabajo* que el inmigrante y los miembros de las minorías étnicas deben llevar a cabo con el fin de *insertarse* en la sociedad mayoritaria, adquiere todo su sentido y legitimidad, ya que la integración ha de ser entendida, esencialmente, como un concepto sistémico: es la sociedad, el sistema en su conjunto, el que está (o no) integrado, gozando así, de cohesión social.

Otro aspecto a resaltar de esta definición es que delimita el espacio (físico) en el que se desarrollaría el proceso de integración, es decir, el área geográfica compartida por los actores sociales y que serviría a su vez como unidad de análisis. Así, tal y como señalan Fonseca y Malheiros (2005), es posible identificar un proceso de integración exitoso a través de la progresiva convergencia de las condiciones de vida de las poblaciones inmigrantes hacia las condiciones de vida de las poblaciones locales que viven en un mismo territorio; un proceso de integración que, dicho con otras palabras, se haría visible a través de la disminución de la estratificación socioeconómica en base a claves de tipo étnico¹². En este sentido, Ager & Strang (2004: 9) ofrecen la siguiente definición de *integración*:

“An individual or group is integrated in society when they: [1] achieve public outcomes within employment, housing, education, health etc. which are equivalent to those achieved within the wider host communities, and [2] are in active relationship with members of their ethnic or national community, wider host communities and relevant services and functions of the state, in a manner consistent with shared notions of nationhood and citizenship in that society.”¹³

¹² Tal y como apuntaba Adela Cortina en el V Congreso sobre la Inmigración en España que tuvo lugar en Valencia en marzo del 2007, la *integración real* tiene que pasar porque las poblaciones inmigrantes se distribuyan por la estructura social y económica de una forma análoga a las poblaciones locales.

¹³ Ager & Strang (2004) identifican diez dimensiones para medir los procesos de integración: *derechos y ciudadanía* (como dimensión fundamental); *conocimientos lingüísticos y culturales y seguridad y estabilidad* (como dimensiones facilitadoras); *conexiones y vínculos sociales dentro de una comunidad, con miembros de otras comunidades y con las instituciones* (como expresiones del capital social); *empleo, vivienda, educación y salud* (como marcadores y medios para la integración).

2.3. Niveles y dimensiones de la integración (de los hijos de inmigrantes)

Dado que la integración de los inmigrantes es un proceso complejo e interactivo que implica a los individuos, a los grupos así como a las instituciones, su análisis también ha de adoptar un carácter multifacético. En la tabla 1 queda reflejado cómo se entiende aquí la integración y desde qué puntos de arranque se va a pensar y trabajar la integración de los hijos de inmigrantes.

Se observa que, por un lado, la integración se desdobra generando dos dimensiones: una material y otra simbólica. La **dimensión material** de la integración hace referencia a los aspectos más objetivos y que ofrecen cierta percepción de tangibilidad, que en el caso de los hijos de inmigrantes bien podría concretarse en sus rendimientos y resultados escolares (sin olvidar los recursos de los que disponen para llevar a cabo sus carreras educativas) que son, a su vez, un indicador fundamental de la futura integración del individuo en el mercado laboral. Así, se parte del convencimiento de que la integración material de los hijos de inmigrantes es, básicamente, una *posibilidad de competición y de acceso en igualdad de condiciones a los alumnos de origen local a puestos de trabajo distribuidos de manera normalizada en todas las categorías (distribución vertical) y en todos los sectores (distribución horizontal) laborales*. La otra **dimensión** de la integración, la **simbólica**, es aquella relacionada con los aspectos intangibles y subjetivos del proceso que supone la integración, que en el caso de los hijos de inmigrantes lleva a preguntarse por *los caminos seguidos por los individuos en la construcción de sus identidades etnoculturales, por un lado, y de sus identidades como estudiantes, por otro, así como sus proyecciones de futuro en relación tanto con su vida profesional como personal*. Cabe decir, no obstante, que la integración, al igual que la exclusión, nunca es puramente material ni puramente simbólica, sino que ambas suelen acompañarse irremediabilmente; de ahí la importancia de tomar lo material y lo simbólico en conjunto, ya que, tal y como afirma Rosemary Crompton (1997: 17), las estructuras sistemáticas de la desigualdad están caracterizadas por una desigual distribución de las recompensas tanto materiales, que operan a través de las estructuras persistentes de desigualdad económica y social, como simbólicas, que actúan a través de la construcción de sistemas de significados que persiguen tanto explicar como justificar la desigual distribución de los recursos sociales.

Tabla 1. Los niveles y las dimensiones de la integración de los hijos de inmigrantes

INTEGRACIÓN		NIVELES		
		MACRO (el estado-nación)	MESO (la institución / escuela)	MICRO (el individuo / hijo de inmigrantes)
DIMENSIONES	MATERIAL	Políticas de control e integración de las poblaciones inmigrantes	Racismo Institucional Selección escolar por origen etnocultural y de clase (estratificación social)	Rendimiento y resultados escolares y recursos para la educación
	SIMBÓLICA	Legitimación del estado-nación (identidad nacional) Construcción del <i>extraño/ inmigrante</i>	Legitimación de la escuela y del currículum modernos Construcción del <i>alumno inmigrante</i>	Identidad etnocultural y de estudiante y proyección de futuro

Por otro lado, a la hora de estudiar la integración de los hijos de inmigrantes, se hará teniendo en cuenta que existen diferentes niveles en los que analizar los procesos de integración. Así, se identifican tres niveles de análisis: el *macro*, el *medio* o *meso* y el *micro*, niveles que, en la línea de lo propuesto por Barth (1994: 20), distinguimos para operacionalizar el objeto (sujetos) de investigación e iluminar mejor sus interconexiones, así como para ampliar el foco y ofrecer una perspectiva pretendidamente global y extensa que ilumine *otros fenómenos* que también influyen en *mi fenómeno*. El **nivel macro** queda representado por el estado-nación, que es el encargado de elaborar las políticas de control de flujos migratorios, de gestión de la

pluralidad y de integración de las poblaciones inmigrantes (dimensión material), así como de poner en marcha los grandes discursos sobre la auto-comprensión nacional (dimensión identitaria). Los marcos jurídico-políticos y simbólicos para la ciudadanía y la extranjería se tejen en este nivel que configura muchos de los aspectos de nuestra vida cotidiana, ya que se trata de políticas y de burocracias estatales que alojan los derechos y los impedimentos para la pertenencia nacional, cuyas ideologías se articulan e imponen en el nivel medio influyendo a su vez en las oportunidades y la formación de las identidades de los individuos (Barth, 1994: 20-21). El **nivel medio**, nivel en el que las macro-prácticas de los estados-nación y las micro-experiencias de los individuos se encuentran (Faist, 2010: 60), queda representado por la escuela como institución, en el sentido que tiene la función de socializar así como la “capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden” (Dubet, 2008: 217). En este caso, hablar del nivel medio es, pues, hablar de la escuela, “el lugar de la concreción de los modelos ideológicos y la ejecutora de las políticas específicas al respecto”, así como la “encargada de que sus educandos se desarrollen” con *normalidad* (Juliano, 2002: 491). Por último, el **nivel micro** es aquel que se centra en las experiencias de los individuos en cuanto resultados de las prácticas sociales que son guiadas por el nivel macro y que se desarrollan en el escenario del nivel medio, con un especial énfasis en la formación de identidades, que resultará en experiencias de auto-identificación y de aceptación o rechazo de los símbolos y afiliaciones sociales constitutivos de la identidad en general y de la identidad étnica en particular (Barth: 1994: 21).

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Preguntas de investigación

Esta investigación nace de la necesidad de dar respuesta a la pregunta principal de cómo se están desarrollando los procesos de integración de los hijos de inmigrantes en Bilbao tanto en términos materiales (*¿existe una igualdad de oportunidades educativas entre los hijos de inmigrantes y los autóctonos?*) como identitarios (*¿construyen los hijos de inmigrantes identidades híbridas o, por el contrario, escogen entre los dos supuestos mundos?*).

3.2. Objetivos

El **objetivo general** de este trabajo de investigación reside en analizar y conocer la integración tanto material como identitaria de los hijos de inmigrantes (que residen/que acuden a escuelas) en Bilbao a través del estudio de sus trayectorias, resultados y recursos escolares, de la formación/construcción de sus identidades etnoculturales y de estudiante, así como de sus proyecciones de futuro, para finalmente proponer estrategias y vías de empoderamiento y de optimización de su agencia.

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

- 1- Elaborar un perfil sociodemográfico de los hijos de inmigrantes en Bilbao.
- 2- Realizar un análisis comparativo de las trayectorias y los resultados escolares de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao, para valorar la existencia de una desigualdad en los resultados escolares por motivos de origen.
- 3- Establecer un análisis comparativo de los recursos (privados e institucionales) para la educación/formación de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao.
- 4- Desarrollar un análisis comparativo de las relaciones intrafamiliares/intergeneracionales de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao.
- 5- Conocer la formación y el estatus de las identidades etnoculturales de los hijos de inmigrantes en Bilbao así como la transmisión familiar de las mismas.
- 6- Elaborar un análisis comparativo de las adscripciones identitarias (particular, local, regional, nacional, continental y global), de la identidad de estudiante y de las proyecciones de futuro (profesional, residencial y social) de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao.

3.3. Hipótesis

Se problematiza a los hijos de inmigrantes a través de los discursos oficiales y como consecuencia (inevitable) de la construcción nacional y de la legitimación de la escuela moderna, pero los hijos de inmigrantes no son un problema por defecto, sino una *nueva realidad social* sin perjuicio de que en algunos casos puedan, también, conformar una categoría o grupo social específico con necesidades políticas y de intervención diferenciadas.

3.4. Lugar, foco y alcance de la investigación

La perspectiva privilegiada que ha prevalecido durante este trabajo de investigación ha sido la sociología, que es el **lugar** desde el que se ha pensado, diseñado y ejecutado este estudio, con un espacio amplio dedicado a la sociología de la educación. Adicionalmente, han tenido cabida disciplinas afines como la antropología, la pedagogía, la filosofía política e incluso la psicología.

Este estudio nace también con una clara vocación comparativa sobre las realidades y experiencias de los hijos de inmigrantes y las de los autóctonos, dado que ambos grupos comparten tiempo/generación y espacio(s), con lo que la diferencia de resultados entre unos y otros permitirá distinguir las variables explicativas de situaciones surgidas como consecuencia de la experiencia migratoria (entendida ésta en un sentido amplio) de las que no lo son. No obstante, en la medida en que el principal grupo de interés son los hijos de inmigrantes, el **foco** ha sido orientado hacia este mismo grupo durante todo el proceso.

Finalmente, el **alcance** de esta investigación queda fijado como local (la ciudad de Bilbao) en cuanto al espacio y como seccional (curso 2009-2010) en cuanto al tiempo.

4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se ha desarrollado a lo largo de tres fases principales si atendemos a la metodología seguida en cada una de ellas: fase documental (estado de la cuestión), fase empírica (operacionalización y recogida de datos) y fase analítica (análisis de datos y conclusiones).

4.1. Fase documental

Revisión de fuentes primarias: Durante la fase documental y para la elaboración del estado de la cuestión, se ha llevado a cabo una lectura extensa de literatura (clásica y contemporánea) relacionada con el objeto de estudio y sus

contornos, así como una amplia exploración de investigaciones ya realizadas en los ámbitos norteamericano, europeo y español. Adicionalmente, no se han perdido de vista los marcos normativos relativos a la educación y escolarización (en general) de los hijos de inmigrantes (en particular).

Revisión de fuentes secundarias: Por otro lado, se ha procedido con un análisis de documentación relativa a la matriculación y la trayectoria escolar de los hijos de inmigrantes a través del estudio de estadísticas oficiales de la educación, proporcionadas en la mayoría de las ocasiones por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

4.2. Fase empírica

Esta fase se ha caracterizado fundamentalmente por la operacionalización del marco teórico con el fin de convertirlo en un instrumento útil para proceder con la recogida de datos empíricos para el análisis¹⁴. Para ello, se ha utilizado un procedimiento que ha consistido en pasar de lo abstracto a lo concreto hasta conseguir dimensiones, sub-dimensiones e indicadores o ítems de análisis que responden a distintas temáticas y que han servido para la elaboración del diseño del cuestionario. El cuestionario¹⁵ aplicado ha constado de 201 preguntas/ítems repartidas en 5 bloques por este orden: “sobre ti”, “la escuela y las experiencias escolares”, “tu familia”, “tus amigos” y “más sobre ti”. Debido al carácter introductorio del primer bloque, sus preguntas son fundamentalmente de carácter sociodemográfico (personal y familiar). Las preguntas/ítems del segundo bloque se centran en las trayectorias, los resultados y los recursos escolares; en las *identidades como estudiantes* o la autopercepción que los encuestados tienen de sí mismos como alumnos también en comparación con los demás, y en la actitud mantenida frente a la educación y el sistema escolar. El tercer bloque explora las cuestiones relacionadas con el capital económico, cultural y social familiar y las relaciones intra-familiares e inter-generacionales en términos de desplazamiento de la autoridad y brecha generacional. Las preguntas del cuarto bloque se centran en el

¹⁴ En el ANEXO I se presenta, en forma de esquema, el trabajo de operacionalización que se ha realizado.

¹⁵ El cuestionario se encuentra en el ANEXO II. A pesar de que se ha pasado el mismo cuestionario tanto a hijos de inmigrantes como a autóctonos, para este último grupo las preguntas relacionadas con las experiencias migratorias y sus consecuencias han sido eliminadas.

grupo de iguales, en concreto en sus perfiles escolares y en las pautas y preferencias que siguen en sus relaciones y opciones sociales. El último bloque sirve para explorar espacios más personales relacionados sobre todo con la identidad etnocultural (tanto interna como externa), las proyecciones de futuro y las adscripciones identitarias por niveles de los encuestados. En el cuestionario también se incluyen algunas preguntas abiertas que no serán tratadas de manera cuantitativa sino cualitativa en un intento de comprender las experiencias de los sujetos encuestados de manera más exhaustiva. Por otro lado, cabe señalar que algunas de las preguntas del cuestionario han sido eliminadas para el caso de los autóctonos, dada la inaplicabilidad de las mismas para estos casos. Con el fin de elaborar un juicio crítico del cuestionario, éste ha sido respondido a modo de prueba por un alumno de origen inmigrante contactado a través de redes informales, lo que ha servido para examinar su adecuación en cuanto a la extensión y la propias preguntas.

Tras la elaboración del cuestionario se ha procedido a la selección de la muestra y al trabajo de campo o recogida de datos. En lo que respecta a la selección de la muestra, primero se ha procedido a delimitar el ámbito y establecer las condiciones o requisitos de la muestra en lo que respecta a su localización (escuelas públicas, concertadas y privadas de Bilbao) y a su edad (se ha fijado el intervalo de edad de 14-16 años debido a que la adolescencia intermedia¹⁶ es un momento clave en la formación de identidades, con lo que el cuestionario ha sido dirigido a alumnos en el último ciclo de Educación Secundaria Obligatoria¹⁷). En un segundo momento, se ha definido el universo para la selección de la muestra como *alumnado de 3º y 4º de la ESO*

¹⁶ No existe un consenso entre los especialistas sobre cuál es el comienzo y, sobre todo, sobre cuál es el fin de la adolescencia. El uso común de la palabra *adolescencia* suele reservarse para los años comprendidos entre los 12-13 años hasta los 17-18 (a partir de esta edad se utiliza con preferencia la denominación *juventud*, aunque algunos también hablan de *post-adolescencia*). En psicología, y siguiendo los apuntes de *Psicología del Desarrollo Humano* del profesor Enrique Pallarés Molíns, pueden distinguirse tres etapas dentro del periodo que conocemos como adolescencia: a) adolescencia primera o temprana (es la etapa que va desde los 11-12 años hasta los 14-15 y cuya característica principal reside en los cambios biológicos y las consecuencias psicológicas y sociales de estos cambios que empiezan a manifestarse); b) adolescencia intermedia (abarca el periodo entre los 14-15 años y los 18-19, años en los que todo lo relacionado con el desarrollo de la autonomía y de la identidad, así como con las relaciones grupales e intersexuales adquiere un puesto relevante), y c) adolescencia tardía o juventud (corresponde a la etapa que va desde los 18-19 años hasta los 22-24 o algo más, según sea el retraso en adquirir los roles adultos).

¹⁷ La ESO o Educación Secundaria Obligatoria es el periodo por el cual el alumno completa su educación básica obligatoria. Consta de cuatro cursos que, normalmente, el alumno cursa desde que tiene 12 años hasta que tiene 16.

matriculados en centros escolares públicos, concertados y privados de Bilbao para el curso 2009-2010.

Las estadísticas del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco han sido cruciales para determinar y conocer el universo. La tabla 2 muestra el volumen de alumnado matriculado en 3º y 4º de la ESO en Bilbao por sexo/género y por número de aulas. Por un lado, se ve que la relación porcentual entre hombres y mujeres es proporcional si bien hay una ligera mayor proporción de mujeres que de hombres (50'7% frente a 49'3%). Por otro lado, si el total de alumnos es de 4.874 (el universo) y el total de aulas 263, de ello se deduce que la media de alumnos por aula es de 17'62.

Tabla 2. Alumnado de 3º y 4º ESO según sexo/género, número de aulas y número de alumnos por aula. Red pública, concertada y privada de Bilbao. Curso 2009-2010

	Alumnos	Mujeres (%)	Hombres (%)	Aulas	Alumnos/aula ¹⁸
3º ESO	2.494	49'6	50'4	128	19'48
4º ESO	2.380	51'8	48'2	135	18'53
Total	4.874	50'7	49'3	263	17'62

FUENTE: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

La tabla 3 indica que de los 4.874 alumnos matriculados en 3º y 4º de la ESO en Bilbao, 4.261 (87'42%) son de nacionalidad española y 613 (12'58%) de nacionalidad extranjera¹⁹, siendo la diferencia de los porcentajes entre alumnos españoles y alumnos extranjeros algo menor en 3º de la ESO (86'53% de alumnos españoles frente a 13'47% de alumnos extranjeros) que en 4º de la ESO (88'36% de alumnos españoles y 11'64% de alumnos extranjeros).

Tabla 3. Alumnado 3º y 4º ESO según nacionalidad/origen. Red pública, concertada y privada de Bilbao. Curso 2009-2010

	Extranjeros (%)	Españoles (%)	Total
3º ESO	13'47	86'53	2.494
4º ESO	11'64	88'36	2.380
Total	12'58	87'42	4.874

FUENTE: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

¹⁸ Cálculo propio.

¹⁹ Cabe señalar que, en este caso, las estadísticas oficiales dan cuenta de los alumnos extranjeros (categoría jurídica) y no de los alumnos de origen inmigrante (categoría sociológica).

La tabla 4 muestra la distribución por curso y por sexo/género de los 613 alumnos con nacionalidad extranjera matriculados en centros públicos y concertados de Bilbao: De los 613 alumnos extranjeros, 307 (50'1%) son mujeres y 306 (49'89%) hombres, 336 (54'8%) están matriculados en 3º de la ESO y 277 (45'2%) en 4º de la ESO.

Tabla 4. Alumnado con nacionalidad extranjera 3º y 4º ESO según sexo/género. Red pública, concertada y privada de Bilbao. Curso 2009-2010

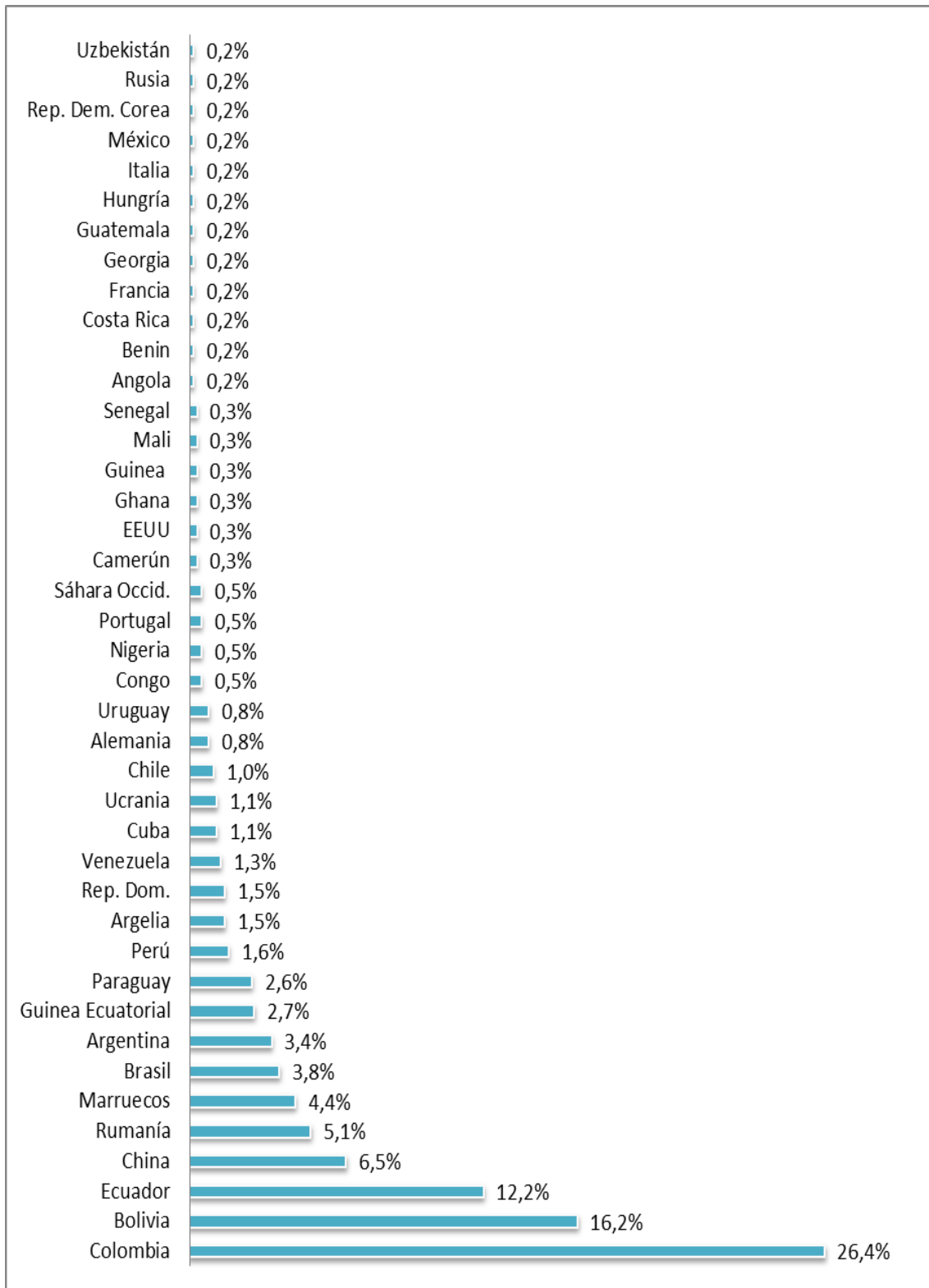
	Mujeres (%)	Hombres (%)	Total
3º ESO	48'2	51'8	336
4º ESO	52'3	47'7	277
Total	50'1	49'89	613

FUENTE: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

En el gráfico 1 se expone la distribución por nacionalidad de los alumnos extranjeros²⁰ de 3º y 4º de la ESO matriculados en centros públicos, concertados y privados de Bilbao. Con 162 individuos y un 26'4% sobre el total, el grupo de los colombianos es el más abundante dentro del universo. Los bolivianos y los ecuatorianos constituyen el segundo y tercer grupo más numeroso por nacionalidad: los bolivianos con 99 sujetos (16'2%) y los ecuatorianos con 75 (12'2%). En total, estos tres grupos nacionales latinoamericanos suman 336 sujetos, superando el 50% del universo (54'8%). Hay al menos siete grupos nacionales que sobresalen con respecto al resto, estos son, de mayor a menor: chinos (40 sujetos, 6'5%), rumanos (31 individuos, 5'1%), marroquíes (27 casos, 4'4%), brasileños (23 sujetos, 3'8%), argentinos (21 individuos, 3'4%), guineanos ecuatoriales (17 casos, 2'7%) y paraguayos (16 sujetos, 2'6%). Los (antiguos) nexos coloniales quedan patentes en esta distribución por nacionalidades del alumnado de 3º y 4º de la ESO.

²⁰ La *n* para los gráficos 1 y 2 es de 613.

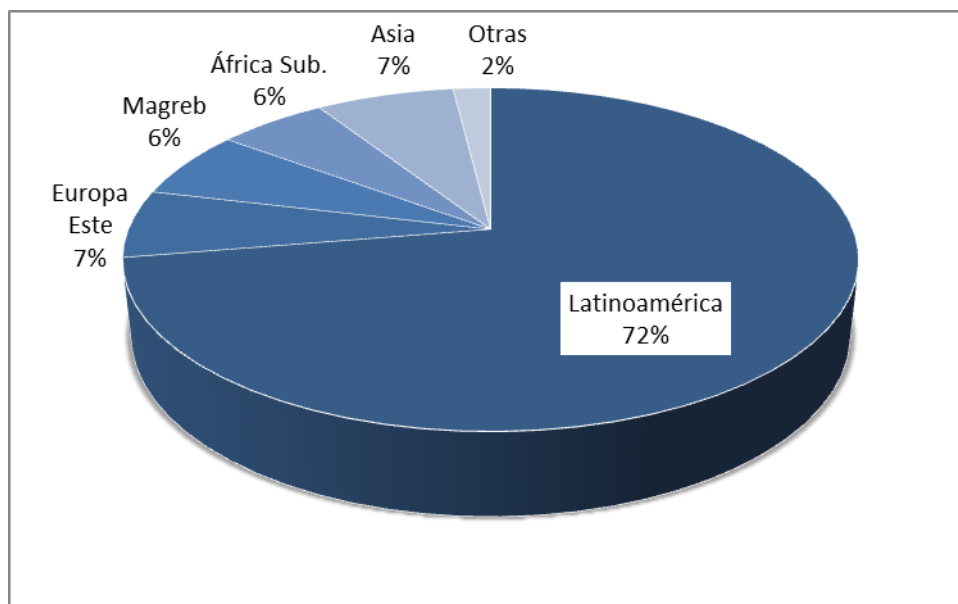
Gráfico 1. Nacionalidad alumnado extranjero 3º y 4º de la ESO. Bilbao 2009-2010



FUENTE: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Agrupados por áreas de origen, la distribución del universo queda como se muestra a continuación en el gráfico 2. El grupo de los latinoamericanos es el más significativo llegando a alcanzar un 72% sobre el total de los alumnos extranjeros matriculados en 3º y 4º de la ESO en escuelas de Bilbao. Le siguen el grupo de los *européos del este* (Rumanía, Hungría y Ucrania) y de los asiáticos, ambos con un porcentaje del 7% sobre el total, y el de los magrebíes y africanos subsaharianos con un 6% para ambos casos. El 2% restante hace referencia a los alumnos extranjeros comunitarios (excluyendo a Rumanía y Hungría) y a los estadounidenses.

Gráfico 2. Área de origen de los alumnos extranjeros 3º y 4º ESO. Bilbao 2009-2010



FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Así, con un universo finito de $N=4.874$, para p/q igual a 50/50, el nivel de confianza del 99% y el margen de error del 3%, el resultado de la muestra (n), ha sido de 370 (369'73). Si en cada aula se encuentran de media 17'62 alumnos, para llegar a los 370 alumnos necesarios para completar la muestra, habrá que trabajar en 21 aulas distintas.

En cuanto al trabajo de campo, éste ha tenido lugar durante el curso escolar 2009-2010, en concreto durante los meses que van desde octubre hasta diciembre del año 2009 y desde marzo hasta mayo del año 2010. En total, tal y como muestra la tabla

5, se ha llegado a 372 casos, de los cuales 167 son hijos de inmigrantes y 205 autóctonos. Estos 372 casos se han repartido en 10 centros escolares²¹, 16 grupos y 25 aulas. De los 10 centros escolares que han colaborado con la investigación, 4 son de titularidad pública y 6 de titularidad concertada²². Un 27'15% (101) del total de la muestra se ha conseguido en centros escolares públicos y un 72'85% (271) en centros concertados.

Tabla 5. Distribución de la muestra por tipo de centro y origen

	Hijos de inmigrantes (%)	Autóctonos (%)	Total
Red Pública	47'5	52'5	101
Red Concertada	45'5	54'5	271
Total	44'9	55'1	372

A continuación se realiza una breve descripción de la muestra en cuanto al origen, sexo/género y edad. Tal y como puede observarse en la tabla 6, un 44'9% del total de casos que configuran la muestra corresponde a hijos de inmigrantes y un 55'1% a autóctonos. Las mujeres se distribuyen según el origen prácticamente de manera simétrica: un 50'7% son hijas de inmigrantes y el 49'3% restante hijas de autóctonos. Existe, por el contrario, un menor número de hombres de origen inmigrante que de origen autóctono (41'3% frente a 58'7%).

Tabla 6. Distribución de la muestra por sexo/género y origen

	Hijos de inmigrantes (%)	Autóctonos (%)	Total
Mujeres	50'7	49'3	142
Hombres	41'3	58'7	230 ²³
Total	44'9	55'1	372

La media de edad tanto de hijos de inmigrantes como de autóctonos y de la muestra en conjunto, se mantiene en torno a los 15'2 años. Del gráfico 3 se extrae que la distribución de los sujetos en los distintos grupos de edad no varía significativamente

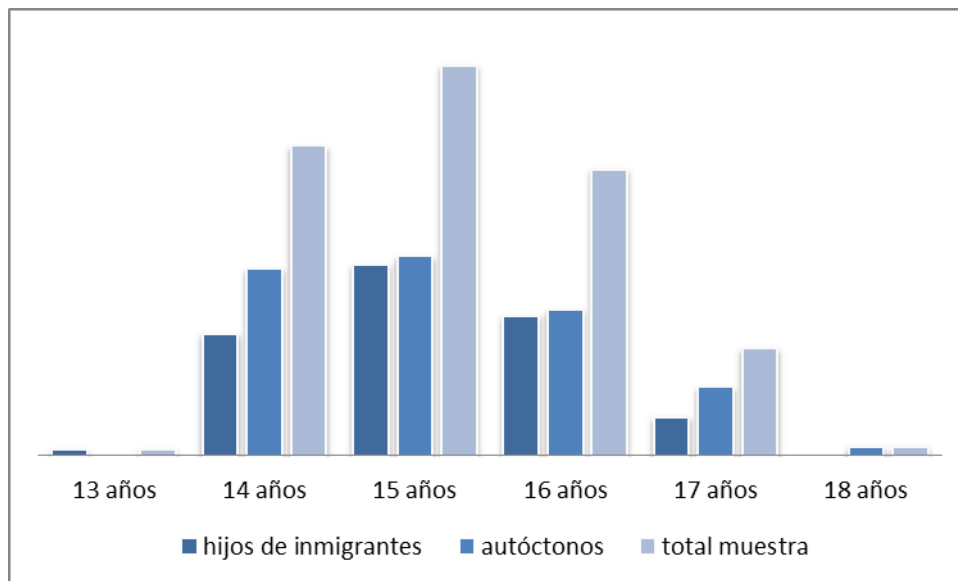
²¹ Por zonas, tres de los centros están ubicados en Casco Viejo, dos en Urizarri, dos en Txurdinaga, uno en Rekalde, uno en Deusto y uno en Abando. Ha habido, por lo tanto, representación de todas las zonas.

²² De estos 10 centros escolares, 4 tienen menos de un 10% de alumnado de origen inmigrante, 1 un 18'4%, 2 un 35'3% y 1 de los centros un 65%.

²³ En la muestra, el porcentaje de hombres es superior al de mujeres con un 61'8% frente a un 38'2%. Tras haber consultado el porcentaje de hombres y de mujeres en 3º y 4º de la ESO en los centros en los que se ha desarrollado el trabajo de campo, se ha comprobado que estos porcentajes corresponden con los de la muestra: tomando los centros en conjunto, la proporción de hombres es de 60'3% frente a 39'7% de mujeres.

por origen: el principal grupo de edad, en el que quedan englobados 64 hijos de inmigrantes (38'3% con respecto al total de hijos de inmigrantes), 67 autóctonos (32'7% con respecto al total de autóctonos) y, en definitiva, 131 sujetos (35'2% del total de la muestra), es el de 15 años. Le siguen el grupo de edad de 16 años en el caso de los hijos de inmigrantes con 47 sujetos (28'1%) y el grupo de edad de 14 años en el de los autóctonos con 63 individuos (30'7%).

Gráfico 3. Edad de la muestra por origen



4.3. Fase analítica

La tarea fundamental a lo largo de la fase analítica han consistido en cumplir con los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación mediante la aplicación de técnicas tanto de carácter cuantitativo (a través del programa informático Statistical Package for Social Science) como cualitativo (interpretando algunas de las respuestas dadas por los encuestados). Los resultados del análisis de campo han sido cotejados con la documentación trabajada a lo de la fase documental para finalmente llegar a las conclusiones del trabajo de investigación.

5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Para entender cómo las grandes decisiones afectan a la manera en la que los ciudadanos y los extranjeros (inmigrantes) interactúan y se piensan los unos a los otros, también dentro de la escuela, el primer capítulo se centra en estudiar la forma en la que el estado-nación, en tanto en cuanto agente macro, ha gestionado la pluralidad cultural, construyendo para ello identidad nacional, creando las categorías jurídicas del *ciudadano* y del *extranjero* así como la categoría sociológica del *inmigrante*, e institucionalizando la educación en clave conservadora y monocultural. A lo largo del segundo capítulo se da cuenta de un tipo de escuela moderna que, lejos de constituirse como agencia transformadora, ha estado tradicionalmente al servicio de la conservación y la estratificación socioeconómicas así como impregnada de cierto espíritu nacionalista; adicionalmente, se valora la responsabilidad de la escuela con respecto a la integración de los hijos de inmigrantes. El tercer capítulo refleja las trayectorias, los resultados y los recursos escolares de los hijos e hijas de inmigrantes que han participado en esta investigación, con un apartado inicial dedicado el perfil sociodemográfico de los mismos que ayude a comprender mejor quienes son estos jóvenes en relación con su origen, su edad de llegada y sus estructuras familiares. El cuarto capítulo trata de dar respuesta a las cuestiones relacionadas con la identidad de los hijos de inmigrantes bien en relación con la formación de su identidad étnica, bien en lo que respecta a las relaciones familiares y las estructuras materiales y simbólicas que operan en el conjunto de la sociedad de residencia. Así, los siguientes tres capítulos sirven para describir los resultados de los hijos de inmigrantes en Bilbao referidos a estas cuestiones: en el quinto capítulo se presentan los resultados relativos a su identidad etnocultural tanto interna como externa; a lo largo del sexto capítulo se analizan las relaciones familiares de los hijos de inmigrantes y también las de los autóctonos, y el séptimo capítulo sirve para mostrar los resultados relativos a sus adscripciones identitarias, su identidad de estudiante y sus proyecciones de futuro. Finalmente, las conclusiones de esta investigación estarán orientadas hacia la agencia que podemos encontrar en nuestros sujetos de investigación, a pesar de la ambivalencia de las sociedades en las que han de integrarse y a pesar también de la supuesta alienación a la que podrían estar sujetos.

CAPÍTULO 1.

A PROPÓSITO DE ALGUNAS FRONTERAS: EL ESTADO-NACIÓN, EL EXTRANJERO Y LA ESCUELA MODERNA

“El pueblo, la nación [...] a lo largo de dos siglos, han sido un mecanismo altamente eficaz para eliminar la disidencia, para condenar, en nombre de otra trascendencia inventada, cualquier forma de discrepancia productiva y creativa.”
(Patxi Lanceros, *Política mente. De la revolución a la globalización*)

1.1. INTRODUCCIÓN

La construcción de un estado-nación es, por definición, un proceso de cierres con respecto al exterior y de exclusiones con respecto al interior. En este sentido, dirá Baumann (2001: 57-58) que la ideología de un estado-nación dado no es compartida por todos los grupos etnoculturales que lo configuran sino que es “la ideología de una o de unas pocas categorías étnicas privilegiadas dentro de un estado” que sirve para discriminar “a otras categorías étnicas dentro del mismo estado” a las que “la burocracia estatal clasifica en grupos y a las que luego denomina o, mejor, convierte, en minorías”. Así, se entiende que la integración de las poblaciones inmigrantes suponga un desafío para el nacionalismo, uno de los pilares ideológicos sobre los que se ha asentado el estado-nación moderno, ya que, en no pocas ocasiones, estas *nuevas minorías* piden reconocimiento y plantean preguntas que cuestionan la relación clásica entre el estado, la cultura y la etnicidad.

Como se demuestra a lo largo del segundo apartado de este capítulo, la estrategia principal seguida por el estado nacional para cumplir con la tarea de homogeneizar a su(s) población(es) ha consistido en dotarse de identidad nacional así como en construir la figura del *extranjero*, categoría que se encuentra en oposición a la de *ciudadano*. Aún más, todavía hoy, y tal vez más que nunca, los estados-nación cumplen con una de las funciones para la que fueron pensados, a saber, enfrentar el problema de los extraños o los inmigrantes, siendo los ciudadanos (nacionales) y los inmigrantes los verdaderos protagonistas del juego político multicultural contemporáneo. En este punto, nos gustaría ensalzar la figura del inmigrante como verdadero humanista frente a las maquinarias simbólicas y jurídico-políticas de los estados-nación y sus fronteras; aquel

que por ser diferente, por ser *el otro*, sufrirá las consecuencias de la exclusión no sólo política sino simbólica y socioeconómica.

Para constituirse como tal, el estado-nación ha tenido que hacer frente a la heterogeneidad de los grupos de población contenidos dentro de su territorio, en otras palabras, al fenómeno de la pluralidad y diversidad de realidades socioculturales así como de demandas y exigencias de reconocimiento de las mismas. No obstante, no todos los países han experimentado este proceso de construcción nacional de la misma forma, dando lugar así a diferentes versiones de la auto-comprensión nacional y, posteriormente, a diferentes políticas de control y de integración de las poblaciones inmigrantes que, en algunos casos, han hecho posible lo que hoy conocemos como *modelos de integración*. Aquí, en concreto, en el tercer apartado, se analizan los casos de Francia, Gran Bretaña, Alemania y España, este último como ejemplo de país de la cuenca Mediterránea que, al haber pasado de ser *emisor a receptor* de inmigrantes en relativamente poco tiempo, cuenta con una corta experiencia en el terreno de la recepción de flujos migratorios y de la integración de las poblaciones inmigrantes.

Dado que la relación histórica más común mantenida entre el estado-nación y la cultura ha sido de carácter monocultural y esencialista (monocultural porque cada estado nacional ha estado representado por una cultura en concreto, y esencialista porque la cultura es imaginada como un elemento que se posee más que como un proceso que se moldea), cabe preguntarse pues por la forma en la que la *monoculturalidad* del estado afecta a los procesos educativos formales: ¿Es la escuela la institución *aliada* del estado-nación para generar *demos nacional*? ¿En qué consiste el etnocentrismo escolar, a qué se debe y cómo se manifiesta? ¿Por qué, desde posturas críticas, se denuncia el etnocentrismo escolar? En definitiva, se trata de comprender la lógica sociocultural de la institucionalización de la educación formal así como su posterior crítica. Por eso, a lo largo del cuarto apartado de este capítulo, desde una perspectiva sociocultural, se profundiza en la institucionalización de la educación y se trata de comprender la relación histórica mantenida entre la institución escolar, el estado-nación y la cultura mediante la revisión de dos aspectos fundamentales relacionados con la complicidad existente entre la auto-comprensión nacional y la

institución escolar: a) los fundamentos histórico-ideológicos de la escuela moderna (modernidad, capitalismo y nacionalismo), con el objetivo de entender/demostrar que la escuela es una institución para la formación de individuos de acuerdo a los principios modernos de *la razón científica y el progreso*, que la escuela asegura la reproducción de la cualificación diversificada de la fuerza de trabajo y que, en definitiva, la escuela se sitúa bajo el control y la dirección del estado-nación; y b) el marcado etnocentrismo de la cultura y el currículum escolar modernos así como la posterior crítica al proyecto educativo moderno, dado que fue diseñado pensando en un tipo de alumnado específico (varones *blancos* y de clase media) y culturalmente homogéneo; una concepción de la educación que genera consecuencias perversas en lo que respecta al acomodo y promoción de las minorías sociales y etnoculturales. Tal y como afirma Sunier (2009), si bien la importancia de la educación pública ha sido largamente reconocida, es desde la llegada e incorporación de los hijos de inmigrantes a las escuelas en Europa occidental cuando la educación se convierte en uno de los instrumentos más cruciales de las políticas de integración nacional.

1.2. EJES IDEOLÓGICOS E IDENTITARIOS DEL ESTADO-NACIÓN MODERNO:

La construcción del estado-nación europeo es un proceso histórico con luces pero también con sombras. Si bien el estado-nación moderno nace gracias a un nuevo imaginario en lo que respecta a la relación entre gobernantes y gobernados, imaginario que se materializa, en gran medida, tras la instauración de la igualdad formal entre ciudadanos, sus intentos por homogeneizar a las poblaciones que se extienden a lo largo de su territorio han engendrado cierta hostilidad hacia la diferencia que todavía hoy sigue vigente. Como habrá ocasión de comprobar a continuación, el afianzamiento de la identidad nacional, que cada estado-nación construye para poder así sostener su maquinaria político-jurídica, es fundamentalmente posible gracias a la homogeneización de los diversos grupos de población y a su proceso complementario, es decir, a la identificación y descripción de todo aquello que no pertenece a la propia comunidad étnica y/o política como ajeno y diferente, como *lo otro* que finalmente acaba por ser identificado con las figuras del extranjero y del inmigrante o extraño.

1.2.1. El estado-nación moderno y la identidad nacional

Existe un aspecto positivo fundamental a subrayar en cuanto a lo que supuso la creación de los estados-nación europeos para las poblaciones que ocupaban su territorio: y es que era precisamente de los gobernados, y sólo de los gobernados ya convertidos en ciudadanos, de quien en teoría se pretendía¹ que emanase el poder para escoger a sus gobernantes a través del ejercicio de la voluntad y la soberanía populares y del contrato social, instaurando así el principio democrático de la igualdad y la participación social.² No se pretende aquí, pues, restar legitimidad y valor a este cambio tan crucial que daba en parte comienzo a la historia moderna, ya que, tal y como afirma Colom González (2001: 12), “después de todo, el estado nacional ha proporcionado la apoyatura histórica sobre la que se ha conjugado el postulado estructural del estado de derecho con el imperativo democrático de la participación cívica”. No obstante, es preciso detenerse en un aspecto fundamental para el debate que nos ocupa, y es que a la vez que se otorgaba una igualdad formal a una parte de la población, se extendía sobre la misma un manto de homogeneización forzada en forma de identidad nacional, dado que la estructura político-jurídica que se estaba construyendo de acuerdo con la nueva forma de gobierno deseada necesitaba un cuerpo al que sostener, o, mejor dicho, necesitaba un cuerpo que la sostuviera, un cuerpo que más tarde se convertiría en *pueblo* y en *nación*.

En sus orígenes, el termino latino *natio* fue empleado en Roma para designar a los grupos de forasteros originarios de una misma región. Más tarde, en los concilios eclesiásticos de la Alta Edad Media y en el contexto de la Universidad de París, surge la

¹ Digo *en teoría se pretendía* porque estoy de acuerdo con Sartori (2003: 41) cuando afirma que el “poder del pueblo [...] es sólo una expresión elíptica. En estos términos, el procedimiento político queda suspendido en la mitad del espacio: el poder se ejerce sobre un destinatario, el gobierno supone que hay gobernados. Poder popular ¿sobre quién? La fórmula se debe desarrollar por extensión de la siguiente manera: democracia es poder del pueblo sobre el pueblo, gobierno del pueblo sobre sí mismo. Pero en tal caso, el problema asume una representación totalmente diferente: lo que cuenta al final, más que la “ida”, es el “regreso” del poder. Si este trayecto no es vigilado, si en el proceso de transmisión del poder los controlados se sustraen del poder de los controladores, el gobierno *sobre* el pueblo corre el riesgo de no tener ninguna relación con el gobierno *del* pueblo.” Pero este es ya otro tema...

² No debe olvidarse, no obstante, que el estatus de ciudadano no fue otorgado por igual a todos los grupos de población de cada estado-nación, sino que “los protagonistas del siglo XIX se atuvieron a la idea [...] de que sólo aquellos que hubieran demostrado ser ante todo ciudadanos responsables (mediante el pago de impuestos, el logro de un *status* educativo o profesional, etc.) podrían acceder a la participación” (Offe & Preuß, 1990: 61). A través de luchas prolongadas en el tiempo, colectivos como el de los no propietarios, las mujeres y las minorías étnicas han podido tener acceso al preciado título de la ciudadanía.

idea de *nación* como *comunidad de opinión* (Colom González, 2001: 22). Posteriormente, en la Edad Media y en la temprana moderna Europa, se encuentran algunos autores escribiendo sobre la *natio* y las *naciones*, siendo este el caso de William de Malmesbury, quien en 1140 en su obra *Deeds of the King of the English*³ expresa una clara idea de la unidad política y cultural de una nación llamada Inglaterra (Berger, 2007b: 30). No obstante, fue la Reforma Protestante la que finalmente abrió el espacio para la posterior irrupción del principio de las nacionalidades. Con el principio *cuius regio eius religio*, una expresión en latín que significa que la confesión religiosa del rey se aplica a todos los ciudadanos de su territorio, y que puede ser considerada como una declaración de la noción de *religión de estado*, quedaba establecida la relación formal entre la legitimidad política y la adscripción religiosa (Colom González, 2001: 22-23). Es más, las narrativas nacionales se convirtieron en un instrumento eficaz para derrotar las intenciones universalistas de la Contra-Reforma y legitimar así la construcción de las naciones protestantes (Berger, 2007b: 31). Más adelante, durante las pugnas de poder entre la corona y el parlamento inglés, se fragua la definitiva cristalización política de la nación, cuando la idea de “nación vino a designar por primera vez a aquellos con quienes el soberano debía pactar para ejercer su dominio legítimo: una grey de creyentes catequizada en lengua vernácula y reafirmada en su autonomía religiosa y cultural frente a Roma y el latín litúrgico” (Colom González, 2001: 22-23).

Pero para entender la nación tal y como la conocemos hoy en día, es preciso revisar el concepto de *estado* así como la combinación de ambos, de la que se obtienen el término y el concepto de *estado-nación*, que, tal y como afirma Baumann (2001: 44), “combina la nación, un concepto alentador y calurosamente emocional con la más distante y fría realidad del estado”. Un estado puede ser definido como *una forma de gobierno centralizado que posee o reivindica una soberanía territorial y que posee o reivindica un monopolio de la fuerza coercitiva dentro de ese territorio* (Colom González, 2001: 12). Podría añadirse que el tipo de estado que en la modernidad temprana se comenzó a dibujar, el estado liberal, en contraposición a su predecesor, el estado absoluto, exigía que el poder fuese concentrado en manos de la población que ocupaba el territorio de cada estado en cuestión. Bien, pues tal y como nos recuerda

³ Traducido al castellano: *Hazañas del Rey de los ingleses*.

Lanceros (2005)⁴, fue precisamente la tarea de *depositar* el poder en la población la que hizo a *los teóricos de la nación* percatarse de que era necesario generar entre su población un sentimiento de unión, de pertenencia común para poder delegar en ella *con seguridad* la responsabilidad política individual que exige toda democracia, y como esta unión no existía por sí misma, tuvo que ser construida. Esta necesidad de homogeneizar a la población, de crear un *demos nacional*, era debida a que la potencial confrontación de voluntades y de intereses de los distintos grupos que ocupaban el territorio de los nuevos estados en construcción no era en absoluto deseada en tanto en cuanto era percibida como una amenaza a la centralización del poder conquistado.

Para que el *demos nacional* resultara creíble y legítimo, necesitaba de un *ethos* al compás, es decir, necesitaba cargarse de significado, o, lo que es lo mismo, necesitaba crear una posibilidad de identificación y adscripción gracias a la cual la población del estado en construcción pudiera sentirse parte de un mismo cuerpo primero étnico y después político. Es lo que, en otras palabras, conocemos como *identidad nacional*, una construcción que, cabe decir, no siempre ha producido los resultados deseados. Pronto todos los *teóricos de la nación* estuvieron de acuerdo en que, para controlar presente y futuro, sus naciones tenían que poder acreditar y narrar pasado (Colom González, 2001: 27; Lanceros, 2005: 90-92; Berger 2007a, 2007b). De este modo, la tarea de generar una historia nacional común, llevada a cabo fundamentalmente por la historiografía del siglo XIX⁵, cobró una especial importancia en todo este proceso de construcción nacional. De hecho, la creación de una conciencia histórico-nacional era vista como una de las condiciones más importantes para engendrar identidad nacional, hasta el punto de que la mayoría de los estados-nación europeos fueron contruidos en base a asunciones sobre su longevidad, es decir, cuanta más larga (vieja) su historia, más respetable, digna de

⁴ He encontrado algunas de las páginas más lúcidas e inspiradoras sobre esta cuestión a lo largo del capítulo segundo titulado “La cabeza del rey. Dos modelos y un error” (pp.79-106) de la obra de Patxi Lanceros *Política mente. De la Revolución a la Globalización*.

⁵ A pesar de que, en algunos casos, las narraciones históricas sobre la nación se remontan a la Edad Media, al Humanismo europeo y a la Reforma Protestante, es a lo largo de los siglos XVIII y XIX, concretamente en el período histórico que va desde 1750 hasta 1850, cuando el principio nacional adquiere todo su peso por encima de *sus rivales* (religión, principio dinástico, feudalismo, etc.). Durante los cien años posteriores (1850-1950), el estado-nación dominará las construcciones de la identidad así como la historiografía, de forma que a partir de la década de los años setenta del siglo XX, muchos sub-grupos sociales descubrirán en la historia un arma poderosa para legitimar sus objetivos así como para obtener legitimidad política dentro del contexto del estado-nación. (Berger 2007a, 2007b)

orgullo y auténtica sería su nación (Berger 2007a, 2007b). En este sentido, Anderson (1983: 29) da cuenta de la contradicción que supone que mientras los estados nacionales son reconocidos como un nuevo fenómeno, “las naciones a las que dan una expresión política”, sin embargo, “presumen siempre de un pasado inmemorial”, y, aún más, “miran un futuro ilimitado”.

Adicionalmente, el éxito de cualquier identidad nacional reside en los *méritos* del *nacionalismo étnico*⁶, mediante el cual se desvirtúan las propiedades de la nación, que en lugar de ser comprendida como un organismo adherido en torno a unos derechos compartidos, es concebida como el resultado de la convergencia de ciertos rasgos prepolíticos tales como la lengua, la raza, la religión, las costumbres y las tradiciones (Colom González, 2001: 24). Es lo que Berger (2007a: 1) denomina “eticización de la nación y su sacralización”, o “las raíces culturales del nacionalismo” según Anderson (1983: 25). Así, el nacionalismo étnico busca eliminar las diferencias étnicas existentes entre los grupos de población de cada estado-nación, y lo hace mediante la construcción de una nueva categoría a la que Baumann (2001: 45-46) denomina *super-etnia*, que se concreta en el gentilicio de cada estado-nación dado, a saber, *francés*, *español*, *británico*, etc. Siendo esto así, la lógica de la *super-etnia*⁷ pasa a ser análoga a la de cualquier etnia, es decir, que la *super-etnia* se adjudica una (supuesta) cultura concreta y completa para finalmente derivar en la idea de que el objetivo último de una identidad

⁶ La idea de un *nacionalismo étnico* podría diferenciarse de la de un *nacionalismo cívico*, construido en torno a una comunidad política y no tanto en torno a una comunidad étnica. Para Berger (2007a: 23), resulta imposible mantener la dicotomía entre nacionalismo étnico (Alemania) y nacionalismo cívico (Francia y EEUU), ya que todas las narrativas nacionales contienen, en mayor o menor medida, elementos de ambas tradiciones. Tal y como afirma Colom González (2001: 14-15), “la tendencia a contraponer un *nacionalismo cívico* supuestamente benigno y afrancesado frente a un maligno y germanizante *nacionalismo étnico* sólo se puede sostener a costa de pasar por alto la confluencia más que accidental de ambos en la elaboración de sus respectivas historiográficas patrias a finales del siglo XIX. Un análisis más detallado demostraría, por el contrario, que la militancia nacionalista de historiadores como Jules Michelet o Hippolyte Taine no fue inferior a la de Leopold Ranke o Heinrich von Treitschke y que la retórica alemana sobre «el suelo y la sangre» encontró correspondencia en un patriotismo francés encadenado sentimentalmente a «la tierra y los muertos»”. Siendo esto así, el nacionalismo sigue mostrándose como una formulación del *demos* que hunde sus raíces en una representación básicamente étnica del cuerpo nacional.

⁷ Decimos *super-etnia* pero podríamos estar diciendo *raza*, ya que con el advenimiento del darwinismo social en Europa a finales del siglo XIX, a la equiparación de *nación* y *etnia* (o *super-etnia*) le seguirán los intentos por categorizar los estados-nación europeos en torno a supuestas afinidades raciales (Berger, 2007a: 20).

étnica dada es convertirse en una nación creadora de un estado (Baumann, 2001: 73)⁸. Junto con esto, y por si no fuera poco, cada nación o *super-etnia* se reviste de una misión civilizadora, es decir, una suerte de creencia por la cual los valores particulares inherentes a la nación deben ser extendidos a lo largo del mundo (Berger, 2007a: 23), algo que serviría como legitimación de tipo ética al periodo histórico de la colonización.

En la interacción conflictiva de las narraciones locales, regionales, nacionales y transnacionales, y sobre otro tipo de alianzas territoriales y no-territoriales (Berger 2007a, 2007b) nace la nación moderna, que para Baumann (2001: 44) no es más que “uno o varios grupos étnicos cuyos miembros creen, o en cierto modo les inducen a creer, que poseen un estado, es decir, que acarrean una responsabilidad especial por ello”, todo ello “fruto de una auténtica revolución intelectual: la de purgar al *pueblo* de su sentido derogatorio de *plebe* para investirlo con la idea de la soberanía e identificarlo con la *nación* elevada al rango supremo de la lealtad política” (Colom González, 2001: 21-22).

Lo cierto es que el nacionalismo, al igual que la figura del estado-nación, ha resultado ser un arma de doble filo, ya que es una fuerza capaz de, al mismo tiempo, formar y deformar, construir y destruir cohesión social. Y, tal y como apunta Colom González (2001: 21), no se trata de un fenómeno “superado por la dinámica de la modernización en el camino hacia una cultura cosmopolita y una política global”, sino que se trata más bien de “una constante histórica que vendría repitiéndose desde la revolución francesa” hasta el punto de que, para Lanceros (2005: 92), “todavía hoy consideramos que la nación es elemento esencial para la constitución de la identidad (individual y colectiva)”.

⁸ En este sentido, Montoya (2005: 279) afirma que la identidad étnica “suele derivar hacia la nacional cuando la creencia en la ancestralidad común desemboca en la reclamación del poder político (el estado soberano) para proteger el territorio y la cultura que la definen”. Precisamente, esta es una de las premisas básicas y más importantes, sino la más importante, del nacionalismo: el derecho de cualquier pueblo o nación a formar un estado propio.

1.2.2. El estado-nación moderno y el inmigrante como extraño

Velasco (1997: 346) recuerda que, a pesar de que la figura del extranjero haya acompañado al ser humano desde sus orígenes, “la condición de extranjero, tal como se ha definido en nuestras sociedades modernas, tiene su explicación en un proceso histórico de construcción de naciones-estado”. Inevitablemente y junto con la adquisición de la propia conciencia, la *nación* procede con el ejercicio de diferenciarse de otras naciones, y el esquema que una nación se aplica a sí misma funciona también en el momento de la comprensión de *otros pueblos* (Montoya, 2005: 281-282). Lo cierto es que si bien el nuevo imaginario surgido tras las revoluciones liberales decimonónicas pretendía ser igualitarista e universalista en sus orígenes, progresivamente fue imponiéndose un particularismo que reafirmaba una “diferencia conceptual entre los individuos propios y extraños al estado” (Ruiz Vieytez, 2005: 111). Así, en el momento de la creación de los estados-nación, se oficializan las *diferencias* entre naciones y se materializan de forma jurídica mediante la distinción entre las figuras del *ciudadano* y del *extranjero*, a saber, entre aquel que posee y aquel que no posee la nacionalidad del estado-nación en el que se encuentra y que, por lo tanto, no forma parte del cuerpo político del mismo.

Interesantemente, el binomio conceptual pasa a ser trinomio con la incorporación del concepto sociológico del *inmigrante*. Dirá Bauman (1990: 143-150) que el binomio *amigos/enemigos* (equivalente al binomio *ciudadanos/extranjeros*) es una de las muchas oposiciones con las que el ser humano trata de sistematizar y comprender aquello que le rodea: separa lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo, la belleza de la fealdad, lo adecuado de lo inadecuado, lo correcto de lo incorrecto, lo propio de lo impropio, etc. Así, una vez que esta oposición ha sido construida, resulta relativamente fácil distinguir entre un amigo y un enemigo: amigos y enemigos son conceptualmente opuestos. Esta distinción, que no hay que olvidar es construida por los amigos en cuanto tales, es decir, por aquellos que en su propio escenario controlan las definiciones, hace que el mundo resulte legible y comprensible. Cuando los papeles están (bien) distribuidos, amigos y enemigos pueden relacionarse con seguridad desde sus respectivas posiciones, puesto que, ya sea como *amigo* o como *enemigo*, éstas serán

las dos únicas formas en las que *el yo* (identidad) y *el otro* (alteridad) puedan reconocerse mutuamente así como ser admitidos dentro de los mundos de vida respectivos y permanecer relevantes. En un segundo momento, no obstante, el *extraño* entra en escena provocando que los cimientos del binomio *amigos/enemigos* que conocíamos se tambaleen fundamentalmente debido a que el extraño es inclasificable en tanto en cuanto no podemos posicionarlo dentro de la categorización que habíamos construido para dar cuenta de nuestro mundo: no sabemos quién es, no le conocemos porque no es un amigo pero tampoco un enemigo, ya que, de hecho, se encuentra entre nosotros. Tal y como, ya antes de Bauman (1990), expresó Simmel (1977):

“El extranjero a quien vamos a referirnos no es el nómada migrador [...] no es el que viene hoy y se va mañana; es, por decirlo así, el emigrante en potencia, que, aunque se haya detenido, no se ha asentado completamente⁹. Se ha fijado dentro de un determinado círculo espacial [...] pero su posición dentro de él depende esencialmente de que no pertenece a él desde siempre, de que trae al círculo cualidades que no proceden ni pueden proceder del círculo. La unión entre la proximidad y el alejamiento, que se contiene en todas las relaciones humanas, ha tomado aquí una forma que pudiera sintetizarse de este modo: la distancia, dentro de la relación, significa que el próximo está lejano, pero el ser extranjero significa que el lejano está próximo.”

En el momento en el que el extraño entra en el espacio de los amigos, al traspasar la línea divisoria que separa el territorio de lo propio y de lo impropio, rompe con el orden conocido hasta entonces. A diferencia de los enemigos, aquellos que se mantienen topográficamente lejos y como consecuencia aquellos con los que la convivencia no resulta necesaria, los extraños ocupan el espacio tradicionalmente reservado para los amigos pero sin compartir ciertas características (ya sean reales o imaginadas) con éstos. Los extraños se mantienen físicamente cerca pero simbólicamente lejos; el extraño trae al centro del círculo de proximidad el tipo de diferencia y *otredad* que son anticipadas y toleradas sólo en la distancia (Bauman, 1990). El inmigrante (el extraño) se presenta así como el extranjero (el enemigo) que entra en contacto y que ocupa el espacio físico y simbólico de los ciudadanos nacionales (los amigos) de un estado-nación durante un periodo prolongado y en la mayoría de los casos indefinido. Aún más, a pesar de lo humano, dirá Simmel (1997:721), el

⁹ El propio término *inmigrante* da cuenta de esta potencialidad percibida en la medida en que, en tanto en cuanto “participio activo o de presente” que evoca movimiento actual, se niega a la persona inmigrada (“participio pasado o pasivo”) la opción (real o imaginaria) de dejar de desplazarse y por lo tanto de asentarse (Delgado Ruiz, 2003: 21).

inmigrante es percibido más por lo que no reconocemos de nosotros en él que por la igualdad general (humana) que nos identifica, sobredimensionando las diferencias y haciendo que “a los extranjeros no se les sient[a] propiamente como individuos sino como extranjeros de un tipo determinado”.

Y así se explica la condición, el estigma, de ser un *inmigrante*, de su exclusión material y también simbólica: material porque “el término inmigrante no se aplica nunca a empleados cualificados procedentes de países ricos” (Delgado Ruiz, 2003: 14), y simbólica porque “el inmigrante lo es asimismo en el plano cultural, puesto que procede de una sociedad menos modernizada”, sin olvidar que el inmigrante es generalmente asociado con “con toda clase de amenazas para la integridad y la seguridad de la sociedad que le acoge” (Ibid.: 15). Así, tal y como señala Vicente Torrado (2008: 29):

“La persona a la que llamamos inmigrante no es una figura objetiva, sino más bien un personaje imaginario, un producto social [...] como un estigma, por ser un intruso, que procede de otro lugar más pobre y atrasado (ahora generalmente del extranjero), y que va a ocupar por ello un lugar inferior en el sistema de estratificación social [...] Con todo, no todas las personas inmigrantes van a ser igualmente consideradas [...] unas van a ser mejor aceptadas que otras; bien sea, por ejemplo, por su condición jurídica (regular frente a irregular), o por su origen y cultura (que en algunos casos van a ser percibidos como más próximos desde la sociedad de acogida, como es el caso de la inmigración latinoamericana frente a la marroquí.”

1.3. LOS ESTADOS-NACIÓN EUROPEOS Y LA INMIGRACIÓN: POLÍTICAS DE CONTROL Y DE INTEGRACIÓN

Por todos es sabido que la migración es un hecho constante en la historia y que el humano tiende a desplazarse más allá de sus fronteras habituales (IOÉ, 1999). Bajo esta perspectiva, se entiende que ni el desplazamiento de personas ni la recepción de flujos migratorios sean nuevas realidades que afecten de manera exclusiva a los países altamente industrializados. No obstante, mediante el análisis de la historia reciente de algunos de los países occidentales más paradigmáticos en el terreno de las llamadas *políticas de inmigración*¹⁰, las siguientes páginas centran su atención en conocer cómo

¹⁰ Las políticas de inmigración se dividen en *políticas de control de los flujos migratorios*, aquellas que regulan la autorización de los inmigrantes en el territorio, y *políticas de integración de poblaciones inmigrantes*, aquellas que gestionan los procesos de integración de las poblaciones inmigrantes en el conjunto de la sociedad.

parte de la Europa contemporánea responde a la inmigración y a los retos que ésta plantea.

En términos de modelos y tipologías, la experiencia europea es distinta de la americana. Los países formados contemporáneamente como consecuencia de la colonización y la emigración se caracterizan por la fusión cultural o *melting pot*, es decir, un modelo que aboga por la creación de una cultura nueva a partir de las aportaciones de todos los grupos culturales contenidos dentro de ese territorio que, consecuentemente, abandonarían sus culturas de origen para pasar a adoptar la nueva cultura surgida como parte de su proceso de incorporación a la nueva sociedad de destino (Malgesini & Giménez, 2000: 201-205). Por su parte, Europa es conocida en este terreno por tres modelos tradicionales de integración o gestión de la pluralidad: *modelo anglosajón multiculturalista*, *modelo francés asimilacionista* y *modelo alemán o de ius sanguinis*. Para poder comprender estas discrepancias, es preciso caer en la cuenta de que cada uno de estos estados-nación tiene una concepción filosófica propia sobre su propia historia, así como sus respectivos mitos sobre la ciudadanía y la unidad nacional.

Con la Revolución Francesa y la proclamación de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* aprobada en el año 1789, Francia se auto-proclama tierra de la igualdad, la fraternidad y la libertad, dando lugar así a un tipo de nación universalista guiada por los valores de la Ilustración. La nación francesa se presenta al resto del mundo como una comunidad política abierta a todo aquel dispuesto a asumir su condición de ciudadano francés y dispuesto también a comulgar con el ideal republicano, dinámica en la que no caben discriminaciones por razones de origen o religión (Velasco, 1997; 2003). Frente a este tipo de nación universalista se sitúa un tipo de nación particularista basada en imperativos de pertenencia de carácter étnico y pegado a la tradición y a la historia como es el caso de Alemania, que siguiendo un modelo de *ius sanguinis* limita el acceso de las poblaciones inmigrantes a la comunidad política siguiendo un discurso nacionalista de raíz etnocultural. Esta distinción, no obstante, resulta un tanto problemática, ya que el caso francés es un claro ejemplo de la contradicción que supone conjugar las dinámicas universalista y particularista en la

formulación del *demos nacional*: y es que en Francia, a la vez que se evocan los valores universales del ideal republicano, se construye una nación basada en un patriotismo y un orgullo nacional que acabará por desembocar en un rechazo generalizado hacia todo lo no francés. La lógica del patriotismo, a pesar de la aparente moralidad que justifica su condición igualitaria en el interior, es desigualitaria, hasta ser colonialista y esclavista, con los extranjeros (Velasco, 1997). En particular, esta carga de exclusión recae sobre el inmigrante, sujeto sobre el que confluyen los peores efectos de todas las lógicas excluyentes de nuestras sociedades modernas (Velasco, 2003). De esta manera, durante la III República, así como tras la Primera Guerra Mundial y posteriormente con la colonización, se radicaliza la auto-comprensión nacional francesa. Este hecho se manifiesta en unas políticas de integración excluyentes que, a pesar de proceder con la naturalización de parte de la población inmigrante, lo hace mediante un proceso muy selectivo que en ningún caso desemboca en una inclusión igualitaria de los nuevos franceses, ya que se distingue claramente entre los *verdaderos franceses* y los *franceses de papel*. Esta comprensión del *demos nacional* francés, dirá Velasco (1997), no ha hecho sino perfeccionarse hasta nuestros días. Tras la Segunda Guerra Mundial, y de forma análoga a lo que sucede en gran parte del resto de Europa, surge la necesidad de reconstruir el país y con ella una demanda de mano de obra extranjera, con lo que la inmigración aumenta en número. Aquí, el mercado será el agente social principal en regular el proceso de incorporación de los trabajadores inmigrantes a la sociedad francesa, que acabarán por insertarse en los estratos socioeconómicos más bajos, realizando los trabajos que los franceses desprecian y viviendo en las áreas deprimidas de las grandes ciudades¹¹ (Ibid.). La exclusión, una vez más, es simbólica a la vez que material. Más tarde, durante las décadas de 1970 y 1980, mientras la izquierda política denuncia la situación de exclusión que sufren las poblaciones de origen inmigrante en Francia, el discurso sobre la inmigración de la derecha sigue las directrices del nacionalismo más excluyente por un lado, y del más genuino racismo cultural por

¹¹ Tal y como recuerda Ridao (2005: 24), existe una “contradicción fundamental sobre la que se desarrolló la estructura institucional derivada de la Revolución Francesa, en la que se veían forzados a coexistir un cuerpo político basado en la igualdad ante la ley y una sociedad basada en la desigualdad del sistema de clases.”

otro¹². Bajo el argumento de que la inmigración musulmana supone una amenaza para el equilibrio étnico y cultural necesario para garantizar la asimilación y la cohesión sociales, el gobierno impone medidas restrictivas a la entrada de los *newcomers* y a la naturalización de los *oldcomers*. En el terreno de lo simbólico, se cargan las tintas contra la tradición religiosa de la inmigración colonial magrebí y se defiende que los inmigrantes norteafricanos son diferentes e, incluso, hostiles a la cultura y al estado francés y, por lo tanto, inasimilables. Como consecuencia, en Francia, se equipara la inmigración con una maldición social problematizando, especialmente, la identidad de los hijos de inmigrantes musulmanes (Naïr, 2005), con lo que ni el inmigrante magrebí ni sus descendientes han podido dejar de ser *el otro* (Velasco, 1997).

Otros países europeos también se han mostrado incapaces de responder de manera adecuada al reto de la inclusión de las poblaciones inmigrantes. La experiencia británica en el terreno de las políticas migratorias difiere de la francesa, a pesar de las similitudes entre ambos estados-nación en lo que respecta a su pasado colonial y a su condición de *viejas naciones europeas*. Explica Favell (1998) que el sistema británico se caracteriza por un liberalismo pragmático y evolucionista que huye de las grandes filosofías, de las concepciones *a priori* y de las revoluciones, y que comprende el cambio y el progreso sociales como inherentes a la propia historia. Dentro de este marco ideológico, la lucha de las minorías étnicas por conseguir la igualdad y la plena participación en la sociedad británica, son consideradas como análogas a aquellas llevadas a cabo en el pasado por las mujeres y las clases trabajadoras, y, en previsión de las experiencias ya conocidas, se cree que en *la inclusión natural* de las minorías étnicas en el conjunto de la sociedad. Tanto es así, que desde la Segunda Guerra Mundial en adelante, ha existido un claro consenso entre la izquierda y la derecha británicas en el terreno de las políticas de inmigración así como sobre la auto-comprensión de Gran Bretaña como una sociedad multicultural y multiétnica. Tras la Segunda Guerra Mundial y durante un periodo de aproximadamente veinte años, Gran Bretaña mantiene las puertas abiertas a la inmigración procedente de los países de la Commonwealth, si bien el cambio se produce a principios de la década de 1960, cuando en 1958 tienen

¹² El racismo cultural o nuevo racismo es aquel que afirma que las culturas no deben relacionarse entre sí (y mucho menos mezclarse) puesto que las diferencias entre ellas son tan grandes que la convivencia resultaría prácticamente imposible. (Malgesini y Giménez, 2000: 305-309)

lugar los primeros disturbios raciales orquestados por grupos de extremistas ingleses contra población inmigrante. En el año 1962, el gobierno reacciona a estas agresiones racistas creando la *Commonwealth Immigration Act*, una ley que, por primera vez, establece restricciones a la entrada de flujos migratorios provenientes de países de la Commonwealth a la vez que manifiesta una preferencia por inmigrantes *blancos* sobre *negros* (Ibid.). De esta manera, a principios de la década de 1970, los inmigrantes que se encuentran dentro del país pasan a ser considerados como minorías étnicas ya asentadas con lo que se descuidan las cuestiones relacionadas con su integración y el énfasis se pone, a partir de entonces, en las relaciones interétnicas y en el *equilibrio entre culturas*. Queda patente que este equilibrio no llega a conseguirse cuando a finales de la década de 1970 así como durante la década de 1980 las tensiones entre las minorías étnicas y la población mayoritaria continúan, dando lugar a disturbios en Toxten, Brixton y Southall en el año 1981, y en Handsworth y Birmingham en el año 1985. En el verano del 2001, vuelven las tensiones interraciales a las calles de Gran Bretaña: en Bradford, jóvenes ingleses de origen pakistaní se enfrentan a jóvenes ingleses del Frente Nacional primero, y a la policía después, causando destrozos valorados en aproximadamente siete millones de libras. Lo cierto es que, tal y como sucede en Francia, en Gran Bretaña la inmigración musulmana es vista como una amenaza a la identidad nacional sobre todo por parte de la derecha política, mientras que los inmigrantes musulmanes (en su mayoría procedentes de países asiáticos) y sus descendientes son objeto de desventajas socioeconómicas en relación a otros grupos asiáticos no musulmanes, presentando altas tasas de desempleo y de segregación espacial en áreas urbanas deprimidas (Ibid.). Tras los disturbios de 2001, y tal vez a causa de ellos, el gobierno británico publica en febrero del 2002 un documento en el que, a pesar de que se deja ver la persistencia de la *obsesión* por el control de las fronteras (no en vano, el documento lleva por título *Secure Borders, Safe Haven*¹³), se introducen algunos cambios significativos en las políticas de integración, y se reconoce la importancia de una adecuada gestión de las mismas: Se subraya el valor de la integración, se reconoce la necesidad de mantener una identidad nacional y un sentido de pertenencia fuertes y se reconoce también que los inmigrantes han de cumplir con ciertas obligaciones que faciliten su integración. Se ligan las nociones de *ciudadanía, inmigración, asilo e inclusión social* y se subraya la

¹³ *Secure Borders, Safe Haven* puede traducirse como *Fronteras firmes, refugio seguro*.

importancia de llevar a cabo una política comprensiva y coherente con todas ellas. Por último, cabe decir que en este documento se reflexiona y se refuerza la noción de ciudadanía británica. Como consecuencia, las medidas adquiridas por el gobierno británico ante la cuestión de la fractura social y la integración de las minorías étnicas en los últimos tiempos ha resultado ser de corte asimilacionista (Lindo, 2005: 10), con lo que, de forma similar a lo que está sucediendo en otros países europeos multiculturales y tradicionalmente respetuosos con la diferencia, se comienzan a imponer cursos de ciudadanía y de idioma del país de *acogida* dirigidos a inmigrantes. Lo cierto es que al modelo de integración británico no le han faltado críticas: desde aquellos postulados que afirman que la protección de las minorías sólo es posible en tanto en cuanto la mayoría la concede en un acto paternalista de generosidad o compasión, hasta las críticas al sistema político británico (y por extensión al multiculturalismo) como modelo de integración que fomenta la separación y la competencia entre minorías étnicas (Baumann, 2001: 151-152). El énfasis puesto por parte de las políticas británicas en nociones como *relaciones interraciales*, *minorías étnicas*, *tolerancia cultural*, etc. choca con la manera francesa de ver las cosas: Francia cuestiona el sistema británico de integración de las poblaciones inmigrantes en la medida en que cree que éste perpetúa las diferencias (y por lo tanto las desigualdades), que está obsesionado con la raza (y por lo tanto alienta el racismo) y que es liberal en exceso (no construye una identidad pública/nacional lo suficientemente clara ni impone obligaciones a los recién llegados¹⁴). Por su parte, los británicos observan el sistema francés como cruel en tanto en cuanto asimilacionista, intolerante y excluyente (Favell, 1998: 94-100).

Al igual que en otros países europeos, los primeros flujos migratorios significativos llegan a Alemania tras la Segunda Guerra Mundial. Más tarde, con el *boom* económico de la década de los cincuenta, Alemania vuelve a necesitar mano de obra y, a lo largo de las décadas de 1950 y 1960, recluta trabajadores extranjeros en Italia, Grecia, España, Turquía, Marruecos, Portugal, Túnez y Yugoslavia. Estos inmigrantes serán catalogados como *trabajadores invitados*, lo que según Raoufi (1981: 113) constituye un eufemismo que expresa, por un lado, el derecho de estos trabajadores a integrarse mientras que, por otro lado, son tratados por el gobierno alemán como

¹⁴ Algo, que por otro lado, el gobierno británico acaba por reconocer.

meros objetos cuyo destino se encuentra determinado por las fluctuaciones económicas y la necesidad de mano de obra del país. En este periodo, los trabajadores inmigrantes son incluidos en el sistema de seguridad social alemán, que desde entonces no distingue entre ciudadanos alemanes y extranjeros (Borkert & Bosswick, 2007). Más adelante, como consecuencia de la crisis del petróleo de 1973, el gobierno alemán detiene el reclutamiento de trabajadores extranjeros y, a lo largo de las décadas de 1970 y 1980, promueve el retorno voluntario de los trabajadores extranjeros ofreciéndose a pagar parte de sus pensiones de jubilación alemanas en caso de que éstos se asienten definitivamente en sus países de origen. Simbólicamente, el mensaje del gobierno alemán queda claro: el retorno es preferible a la integración (Ibid). No obstante, el retorno no fue masivo tal y como esperaba la administración alemana, y lo que es más, la mayoría de los *trabajadores invitados* se establecieron formando sus propias familias (Raoufi, 1981: 113); de hecho, a partir de este momento, la reunificación familiar y la petición de asilo pasaron a ser los únicos medios legales de entrada en el país (Borkert & Bosswick, 2007). Lo cierto es que las condiciones de vida de las poblaciones inmigrantes en Alemania en la década de 1980 eran problemáticas tanto material como simbólicamente: los *trabajadores invitados* ocupaban los puestos de trabajo peor pagados que los alemanes rechazaban y sus viviendas resultaban ser demasiado a menudo precarias; en el terreno de lo simbólico, los inmigrantes eran percibidos por los alemanes como inferiores, y todavía en esta década no se habían retirado todos los letreros de los lugares públicos en los que se prohibía la entrada a extranjeros (Raoufi, 1981: 114-115). Así, con el racismo campando a sus anchas en Alemania, en la campaña electoral del año 1986 prevalece el discurso nacionalista así como la instrumentalización política de la inmigración entre el partido conservador, que declara que la inmigración constituye una seria amenaza para la identidad nacional alemana, mientras en ese mismo año aumentan las agresiones a extranjeros (Borkert & Bosswick, 2007). Por primera vez, en el año 1991, se introduce el *ius domicilii* según el cual se contempla y se regula la adquisición de la ciudadanía de forma similar al resto de los países europeos, aunque con grandes restricciones. Más adelante, en el año 1998, el gobierno pone en marcha por primera vez el *ius soli* para los hijos de extranjeros y reduce de quince a ocho años el periodo de residencia previo necesario para adquirir la nacionalidad. Junto con estas medidas, la intención original es la de aceptar la doble

nacionalidad para los hijos de inmigrantes, pero la campaña en contra de la doble nacionalidad promovida por el partido conservador provoca que se acabe por retirar el derecho a la doble nacionalidad para los hijos de inmigrantes y por exigir, a aquellos que quieran naturalizarse en suelo alemán, que rechacen la nacionalidad del país de origen de sus padres antes de cumplir los veintitrés años. Finalmente, en el año 2005, entra en vigor una nueva ley que limita los numerosos títulos de residencia a dos (el de residencia temporal y el de residencia permanente) y que ofrece cursos de integración tanto a los *newcomers* como a los *oldcomers* que pudieran necesitarlo. Lo cierto es que, de manera análoga al caso español, en Alemania, la integración de los trabajadores extranjeros y de sus descendientes ha sido una tarea desempeñada en gran parte por las comunidades e instituciones locales de asistencia social así como por las administraciones locales. Fundamentalmente durante la década de 1990, estas entidades han sido las encargadas de proporcionar programas para la integración a los hijos de inmigrantes: desde asesoramiento social y pedagógico, asesoramiento sobre drogodependencias y asesoramiento escolar, hasta apoyo a jóvenes delincuentes, pasando por asistencia sanitaria, apoyo en la transición al mercado de trabajo y aprendizaje del idioma. Gracias a estos recursos y a los esfuerzos realizados a escala local para la integración de los hijos de inmigrantes, a diferencia de Francia y Gran Bretaña, Alemania no ha conocido grandes protestas ni disturbios en sus calles (Ibid.).

El rápido crecimiento económico de las últimas décadas, la consolidación de mercados de trabajo segmentados, el peso relativo de la economía informal en ciertos sectores y la proximidad geográfica y los vínculos históricos con ciertos países potencialmente expulsores de población, son algunos de los factores que para López Sala (2001: 306-307) habrían propiciado la transformación de los países del sur de Europa en destino migratorio. Por su parte, la administración española ha estado más ocupada en responder a las exigencias coyunturales y de atención primaria, que en construir o seguir un modelo de integración. En el contexto español, ha existido una improvisación constante ante un hecho complejo como es el de la inmigración (Velasco, 2003). Ejemplo de ello es la corta pero intensa historia del derecho de extranjería español, y más concretamente, los múltiples procesos de regularización llevados a cabo

en los últimos veinte años¹⁵. La falta de experiencia y las escasas dimensiones del aparato administrativo encargado de la planificación, regulación y gestión interna de la inmigración, explicarían el hecho de que, desde finales de la década de 1980, diferentes organizaciones de la sociedad civil (sindicatos, ONGs religiosas y laicas y las organizaciones de inmigrantes) se hayan transformado en actores fundamentales, cuya movilización se ha centrado en acciones de carácter asistencial (suministrando servicios a inmigrantes) y acciones reivindicativas (criticando las actuaciones gubernamentales y exigiendo ciertos cambios en la política española así como participando activamente en el proceso de *policy-making*, sobre todo en el área de la integración social) (López Sala, 2001; Velasco, 2003). Otro rasgo característico de las políticas de inmigración españolas ha sido la alteración en la lógica tradicional de su formulación, ya que la inmigración se convierte en un tema de intervención pública antes de convertirse en un debate social. Tanto es esto así, que cuando en el año 1985 se aprueba la Ley de Derechos y Libertades de los Extranjeros en España, la población inmigrante no pasa de 25.000 y está integrada, en su mayoría, por ciudadanos de países *ricos* (López Sala, 2001: 307-308). Tal vez este *alarmismo* por parte de la administración española sea la causa de la *xenofobia institucional* que existe tanto en los círculos oficiales como en el debate público. La xenofobia institucional resulta posible porque “la aproximación al inmigrante se hace, sobre todo, desde la eventual amenaza que éste plantea al orden público”, con lo que la figura del inmigrante “se acaba abordando desde categorías relacionadas con la justicia y la delincuencia” (Velasco, 2003). Mediante esta manera de pulverizar al otro simbólicamente se acaba por construir un imaginario colectivo que dificulta el abordaje de la cuestión migratoria desde posiciones más moderadas y flexibles que también tengan en cuenta las virtualidades de la inmigración. Además, existen otros obstáculos de diverso tipo que explicarían porqué no se ha desarrollado ni implementado un modelo de integración en el territorio del estado-nación español, como son el gradual proceso de descentralización, transferencia y diversificación de competencias también en materia de inmigración, que ha resultado en una heterogeneidad de iniciativas y de planes de integración para cada Comunidad Autónoma (Gil Araujo, 2010: 119), y el hecho de que no haya existido un debate

¹⁵ Ver, por ejemplo, Blanca Ruiz López y Eduardo Ruiz Vieytez (2001) “Las políticas de inmigración: la legitimación de la exclusión”, en *Cuadernos Deusto de DDHH*, Bilbao: Universidad de Deusto.

público serio sobre la auto-comprensión de la ciudadanía y la nacionalidad españolas como el que ha existido en otros países como Alemania, Gran Bretaña o Francia (Velasco, 2003). Para López Sala (2001), mientras que la política de inmigración española pone gran parte de su énfasis en el desarrollo de instrumentos eficaces de control fronterizo, las políticas de integración tienen todavía poco peso específico, y el tratamiento político de la diversidad cultural ocasionada por los flujos migratorios es relegada a un segundo plano frente a necesidades consideradas más urgentes, como el acceso a los servicios sociales o la estabilidad legal de los inmigrantes. En definitiva, puede decirse que en el contexto español se habla más de contención de flujos migratorios y de procesos de regularización, que de cómo abordar la cuestión a largo plazo en sus dimensiones socioeconómica y cultural.

Es un *lugar común* de la experiencia europea que la emigración haya estado, y que todavía lo esté, marcada por el común denominador de las redes imperiales y los vínculos lingüísticos creados en la era de la colonización así como por la emigración desde las antiguas colonias a las respectivas ex-metrópolis (Lubeck, 2003: 115). Tras la Segunda Guerra Mundial, las posibilidades que las antiguas metrópolis ofrecían a algunos de los antiguos colonos hacía más atractiva la residencia en las mismas que en las viejas colonias. Por otro lado, los desplazamientos de las décadas de 1960 y 1970 estuvieron marcados por la escasez de mano de obra a la que muchos de los países del norte de Europa se vieron sujetos, debido a los elevados índices de desarrollo económico que el continente experimentó tras las dos guerras mundiales (Ibid.; Wieviorka, 2003: 177-178). Lo cierto es que aproximadamente hasta la década de 1980 existía la creencia generalizada, tanto por parte de los gobiernos de los respectivos países de acogida como por parte de los propios inmigrantes, que la estancia de éstos en suelo europeo sería temporal dado que obedecía a una coyuntura provocada por una necesidad puntual de mano de obra, y que, al terminar esta demanda, los *trabajadores invitados* abandonarían Europa para regresar a sus respectivos países de origen (Tibi, 2003: 62). Pero la dinámica a la que prácticamente todos los países europeos que han recibido flujos migratorios han respondido ha sido similar: recurrir primero a gran cantidad de trabajadores extranjeros como mano de obra temporal para verse obligados

a llevar a cabo políticas de reagrupación familiar después¹⁶. Por lo tanto, tal y como nos recuerda AlSayyad (2003: 30), “hace ya tiempo que la idea de que se trata de trabajadores destinados, tarde o temprano, a regresar a su país de origen resulta insostenible”. Lo cierto es que ha quedado demostrado, principalmente por la poderosa razón del tiempo que transcurre, que aquellos trabajadores que vinieron a Europa en los años sesenta y setenta del siglo XX han permanecido y se han establecido en sus respectivos países de *acogida*, y lo que es más relevante, que gracias a las políticas de reagrupación familiar, las familias (mujer e hijos principalmente) de aquellos *pioneros* han pasado igualmente a formar parte de la población de nuestras sociedades, disponiendo además de la nacionalidad de los respectivos estados-nación europeos en los que sus padres se establecieron. De esta manera, debido a los procesos de reagrupación familiar, la inmigración en Europa ha pasado de manifestarse a través de figuras masculinas trabajadoras que normalmente vivían solas en hostales o cuartos alquilados y que a pesar de que “se integraban socialmente desde el punto de vista de las relaciones laborales, en lo político y lo cultural permanecían al margen” (Wieviorka, 2003: 178), a adquirir la imagen de familias enteras.

1.4. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: LA ESCUELA, EL ESTADO Y LA CULTURA

Es Platón quien, a comienzos del siglo IV a.C., cuando la educación griega alcanzaba su forma más madura y definitiva, *descubre* “la importancia de la educación para el buen funcionamiento del estado” así como “el primero que logra entender el carácter reproductor de la educación” (García Fraile, 2004: 71-72). En efecto, para Platón, la educación debía servir para formar ciudadanos adaptados al estado, y los encargados de llevar a cabo la tarea de educar no podían ser otros que los mejores ciudadanos del estado. Así, Platón es considerado como “el primer teórico de la educación que diseña un sistema educativo al servicio del estado”, y uno “de los primeros que analiza y asigna la correcta inserción del sistema educativo en la

¹⁶ Este hecho podría aplicarse tanto a países con una vieja tradición en lo que se refiere a la recepción de flujos migratorios como a países de la cuenca mediterránea como España, Italia y Portugal, que han pasado de ser países emisores de inmigrantes a ser países receptores de inmigrantes.

estructura estatal” (Ibid.). Más adelante, tras el advenimiento de la modernidad, esta idea *platónica* que vincula *estado* y *educación* vuelve a estar en auge.

1.4.1. La escuela como agente de modernización, de mantenimiento del orden capitalista y de creación de *demos nacional*

Con el paso de sociedades rurales a sociedades urbanas y con la división social del trabajo, las familias y los grupos de parentesco dejan de disponer de todas las herramientas necesarias para la educación y socialización de sus hijos, con lo que el estado pasa a asumir las tareas pedagógicas que anteriormente eran llevadas a cabo en el contexto familiar (Juliano, 1996: 279). Es en este momento histórico cuando el estado (moderno) comienza a controlar, orientar y dirigir una parte de la educación y del sistema educativo a través de la política y la legislación educativas (García Fraile, 2004: 70).

Lo cierto es que la Modernidad¹⁷, encarnada en un proceso que, partiendo del cuestionamiento de las ideas y los valores tradicionales, busca instaurar un nuevo orden con la racionalidad científica como autoridad máxima (Lawton & Gordon, 2002), da lugar, en buena parte, a la educación formal tal y como la conocemos hoy en día. Explica Poblete (2006:61-64) que la modernidad, universalista pero también totalizante y hegemónica en la medida en que “abarca todas las instituciones bajo un discurso homogeneizador” y todos los espacios posibles de la vida del individuo, encuentra en la escuela una de las instituciones aliadas para llevar a cabo la tarea de validar su forma de hacer. Así, la escuela comienza a ser concebida y construida como “el espacio privilegiado para inculcar y promover en los individuos los conocimientos y actitudes” necesarios para su socialización y para el bien común del proyecto de la modernidad, es decir, como institución para la formación de individuos de acuerdo con los principios de *la razón científica* y *el progreso*. De esta forma, la acción educativa se entrega a la tarea

¹⁷ La Modernidad, definida por Velasco (2001: 68-76), “es un movimiento histórico-cultural caracterizado por el protagonismo del hombre moderno, que se convierte en el sujeto creador de la historia y de la sociedad y que lo hace a través de las revoluciones modernas más importantes”, como son: la revolución científica (caracterizada por una “explicación racional y «metódica» de la realidad”), la revolución política (que busca una sociedad de individuos libres e iguales), la revolución cultural (caracterizada por la Ilustración), la revolución económica (llevada a cabo por el *burgués moderno*) y la revolución técnica (que sustituye el trabajo agrario-artesanal por el industrial).

de promover “la formación de sujetos racionales, centrados y unitarios”, alejándolo “de las particularidades que se han hecho constitutivas de su vida” así como “de una visión estrecha impuesta por sus pasiones y su familia”, el entorno y la propia cultura.

Desde un punto de vista cívico-político, junto con la aparición del estado moderno, nace también lo que se conoce como *educación cívica*, es decir, aquella educación que convierte al *hombre* en *ciudadano* a través de su instrucción sobre las obligaciones de los hombres entre sí y de los hombres con el estado (García Fraile, 2004: 70). Desde una perspectiva socioeconómica, junto con la Revolución Industrial y el desarrollo del capitalismo industrial, se impone un tipo de educación clasista preocupada por integrar a los individuos en clases sociales. En su obra *El Capital*, Marx (2007)¹⁸ explica que la obligatoriedad de la educación hasta los 14 años fue promovida en el contexto inglés de la Revolución Industrial como medio para evitar la “atrofia intelectual producida artificialmente en los adolescentes que están en vías de formación, al convertirlos en simples máquinas productoras de plusvalías”. En efecto, el estado liberal inglés, con John Locke como máximo exponente, modela la educación como un instrumento de asignación e ubicación de los individuos en los roles y las estructuras sociales. Tal y como explica García Fraile (2004: 73), este tipo de educación clasista reserva una educación elitista, diferenciada, flexible e individualista para los primogénitos de las familias burguesas (triunfadoras de las revoluciones liberales), frente a una educación rígida y *de masas* destinada a las clases populares y limitada a la alfabetización mínima de las mismas antes de dedicarse a un oficio determinado¹⁹. El

¹⁸ Extracto de la obra *El Capital* (publicada inicialmente en 1867) “Trabajo de niños y escolarización”. Reproducido en Álvarez-Uría (2007) *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*, páginas 33-36.

¹⁹ Sobre la cuestión de *tener que educar a la clase obrera*, Lawton & Gordon (2002) recuerdan que junto con la Revolución Industrial, nace una clase trabajadora que necesita ser educada y domesticada además de obediente. Para Althusser (1970), el sistema escolar capitalista sería el encargado de llevar a cabo esta tarea y de asegurar, por lo tanto, la reproducción de la cualificación (diversificada) de la fuerza de trabajo. Althusser se pregunta qué es lo que se aprende en la escuela y cómo. A la primera pregunta responde que, por un lado, en la escuela se aprende a leer, a escribir, a contar y a comprender los elementos básicos de la cultura científica y literaria; y que, por otro lado, junto con el aprendizaje de las técnicas y del tipo de conocimiento básico, la escuela sirve para hacer aprender las reglas para un comportamiento adecuado según el puesto que cada uno *deba* ocupar en la división del trabajo, a saber, reglas de la moral, de la conciencia cívica y profesional, etc. Estas reglas, para Althusser, no representan más que el orden social establecido por la dominación de clases, que, además de reproducir la sumisión a las propias reglas, reproduce también la sumisión a la ideología dominante. Es decir, que para Althusser, la escuela es uno de los aparatos ideológicos del estado (los aparatos ideológicos del estado son aquellos que, a diferencia de los aparatos represivos del estado que se manifiestan a través de la violencia, adquieren forma de

currículum de este tipo de estado es, por lo tanto, “acorde con lo que será el capitalismo emergente y las nuevas necesidades económicas y sociales”, correspondencia que se materializa con el nacimiento “de la Didáctica moderna como disciplina para el desarrollo capitalista”, a saber, un tipo de didáctica que consta de un único método basado en el hábito y en la “repetición de actitudes y comportamientos, que lleva a la conformación del carácter desde edades tempranas y de forma metódica” (Ibid.: 74).

En coherencia con el proyecto cultural de la Ilustración, el deseo de diseñar un nuevo estado requería también de una organización política nueva así como de una educación y una cultura nuevas, de las que, a su vez, surgiría un tipo de *hombre* y de ciudadano nuevo, consciente, universal, solidario y listo para la transformación social y política. Aumenta la conciencia de la necesidad de la intervención del estado en la educación de los ciudadanos, volviendo a la idea *platónica* de que la educación es una cuestión fundamental del estado así como un derecho básico del ser humano. Estas ideas dieron lugar al germen de lo que actualmente se conoce como *educación pública*, es decir, una *escuela para todos*, gratuita (en ocasiones) y obligatoria (progresivamente) y que contempla la educación como un derecho universal, junto con un sistema educativo unificado, gestionado y controlado por el estado (García Fraile, 2004: 75-76). La educación se convierte así en una cuestión de estado, y es a partir de finales del siglo

instituciones distintas y especializadas: religión, escuela, familia, aparatos judiciales, políticos, sindicales y aparatos de información y culturales). Así, la tesis de Althusser es que la escuela es precisamente el aparato ideológico del estado dominante tras el advenimiento del capitalismo, situándose por detrás sólo del aparato ideológico político (el régimen democrático parlamentario basado en el sufragio universal y en la *lucha* entre partidos políticos). ¿Y cómo funciona la escuela como aparato ideológico del estado? Para Althusser, un aparato ideológico de estado ha de cumplir con su rol dominante de manera *silenciosa*, sin *levantar sospechas*. En concreto, explica este autor cómo la escuela toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales y les inculca, a través de nuevos y viejos métodos y durante muchos años (precisamente aquellos en los que el niño es más vulnerable) las técnicas y los conocimientos impregnados de ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) junto con la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). Los aparatos ideológicos del estado funcionan también a través de la represión; así la escuela, que se sirve de sus propios métodos para sancionar, excluir y seleccionar a los alumnos. En el transcurso de los años escolares, apunta Althusser, por medio de los mecanismos de estratificación y selección escolar, una masa enorme de niños será relegada a los puestos de producción (obreros y pequeños campesinos), una segunda parte de alumnos seguirá un tipo de instrucción destinada a convertirlos en pequeños y medianos ejecutivos, empleados, funcionarios y burgueses de todo tipo, y, finalmente, un tercer grupo de niños llegará a la cumbre convirtiéndose en agentes de explotación (capitalistas, directivos), de represión (militares, policías, políticos) y en profesionales de la intelectualidad. Para Althusser, estos mecanismos que producen resultados vitales para el mantenimiento del régimen capitalista, son recubiertos y disimulados por la ideología burguesa de la educación formal, que consiste en representar a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología y respetuoso con la conciencia y la libertad de sus alumnos.

XIX cuando la educación tiende, “no solamente en Francia, sino también en toda Europa, a situarse cada vez más directamente bajo el control y la dirección del estado” y a alejarse de “las condiciones locales o étnicas que la particularizaban en otros tiempos” (Durkheim, 2007²⁰: 96-97).

En este esquema de educación pública centralizada, la idea de *nación* adquiere un gran peso y la escuela se convierte en uno de los espacios sociales fundamentales para transmitir conciencia e identidad nacional así como para generar *demos nacional*. Emerge un tipo de educación que podría considerarse *nacional*, caracterizada por, tal y como apunta Durkheim (2007: 96-97), una educación propia y diferenciada para cada sociedad y pueblo “que puede servir para definirlo al mismo título que su organización moral, política y religiosa”. Durkheim cita como ejemplo el caso de la educación en Roma, que “pese a las diferencias que separaban al patriciado de la plebe”, tenía “por característica ser esencialmente romana”. Ya antes de Durkheim, en su obra *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, Jean-Jacques Rousseau aboga a favor del derecho de un estado a instaurar una escuela en la que se forme el carácter de los ciudadanos de manera que sus gustos y su moral lleguen a ser diferentes a los de otras naciones (Lawton & Gordon, 2002). Dicho con palabras de Collet (2007), que las escuelas buscan crear una comprensión común de la identidad nacional en el sentido de lo que es imaginado por el estado como expresiones legítimas de esa identidad nacional.

En definitiva, la educación nacional se caracteriza por crear símbolos y fiestas nacionales (García Fraile, 2004: 77) y por perseguir la finalidad de “conseguir buenos ciudadanos”, a saber, aquellos que priman “su identidad patriótica por encima de cualquier otra opción identitaria” (Juliano, 2002: 491)²¹. Si bien tal vez el *problema* sea

²⁰ Lección inaugural pronunciada por Émile Durkheim en la Sorbona en 1902. Reproducido en Álvarez-Uría, Fernando (2007) *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*, páginas 92-104.

²¹ Sin ir más lejos, el Consejo de Educación holandés publica en el año 2005 un informe sobre el estado de la educación en los Países Bajos, en el que recomendaba desarrollar un *canon cultural nacional* y poner un mayor énfasis en la *tarea socializadora de la escuela*. Según este informe, en las últimas décadas, la función cognitiva de la escuela ha sido sobreenfatizada a expensas de su papel como mecanismo fundamental mediante el cual convierte a los niños en ciudadanos (declaración hecha en tiempos de agitado debate sobre, entre otros, la creciente radicalización de los jóvenes inmigrantes). Al mismo tiempo que el informe acepta que los contenidos del canon pueden ser debatibles y debatidos, la idea de que las escuelas holandesas deben enseñar a los niños principios básicos de la historia nacional es

que la identidad patriótica, siguiendo con Juliano (Ibid.: 490-491), suele adquirir formas fijas y homogéneas. Es realmente difícil negarse a ver que existe una estrecha correlación entre la Historia social y económica y la Historia cultural y educativa; al igual que lo es que los sistemas escolares se convirtieron, en el marco de la modernidad, en agentes para la legitimación de los nuevos regímenes políticos (García Fraile, 2004: 73-77) y de los nuevos imaginarios sociales y culturales. *Modernidad, capitalismo y nacionalismo* son pues tres de los procesos históricos bajo los cuales arranca la educación formal una vez que ésta se centraliza y se convierte en tarea de los estados, proceso que, cabe señalar, no se encuentra exento de consecuencias perversas.

1.4.2. El etnocentrismo escolar y la crítica a la concepción moderna de la educación

El etnocentrismo escolar, que Giroux y Flecha (1994: 16-19) identifican como *eurocentrismo, racismo o dominación cultural*, se debe fundamentalmente a que la escuela se ha convertido en un tipo de institución especializada en la generación de continuidad cultural y de pertenencia étnica. La cultura transmitida en la escuela no es otra que la cultura oficial normalizada (aquella que se identifica con los valores predominantes del estado) y esto supone que la lógica escolar tiende a relacionarse de manera dogmática con el resto de elaboraciones culturales (Juliano 2002: 495, 282). De esta forma, el currículum escolar²² se caracteriza por ser etnocéntrico, sexista y clasista, es decir, por ser un currículum pensado por y para los varones *blancos*, europeos y de clase media, con lo que, consecuentemente, las diversas minorías etnoculturales no encuentran representación ni acomodo en los contenidos y formas escolares, de la misma forma que las diferencias de género y de clase son ignoradas en el currículum escolar moderno (Poblete, 2006: 63-64) Podríamos pensar, pues, en el currículum moderno como en un tipo de currículum exclusivo e homogeneizador, cerrado e

fuertemente recomendada para fortalecer la unidad del país (Sunier, 2009). Y esto sucede en un país tradicionalmente tolerante, multicultural y respetuoso con la diferencia cultural.

²² El currículum escolar hace referencia a una serie de elementos y de aspectos de la enseñanza y la vida en la escuela tales como los planes de estudio, la organización escolar, el estilo didáctico, los recursos usados en el aula, etc. (Monclús Estella, 2004a: 51). El currículum implica una serie de dimensiones (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) que “constituyen el conjunto de una enseñanza determinada en un marco escolar determinado” (Monclús Estella, 2004b: 31).

inflexible y que no está hecho pensando en la potencial heterogeneidad y diversidad de los alumnos.

La carga etnocéntrica atribuida a la función de la educación lleva no sólo a elaborar contenidos específicos²³ que evocan y construyen *demos nacional*, sino a elaborar además un *currículum oculto*²⁴ reflejo de la cultura escolar, entendida ésta no “en su sentido estrecho de corpus de saberes legitimados, ni en la forma exclusiva de contenidos conceptuales” (Franzé Mudanó, 2002: 37), sino en el sentido de los aspectos intangibles y los significados compartidos, es decir, los ritos y las tradiciones, los valores, los saberes y las creencias así como las normas de comportamiento que forman el *ethos* escolar (Ibid.: 38; Lawton & Gordon, 2002: 151; Aguado Odina, 2003: 204). Esto quiere decir que es a través del currículum oculto cómo la cultura escolar tiende a manifestarse, o, dando un paso más en la lógica de la argumentación, que *cultura escolar* y *currículum oculto* resultan ser, en realidad, expresiones de la misma fuerza etnocéntrica.

El efecto perverso por excelencia de la visión y práctica etnocéntrica de la pedagogía moderna se traduce en que se promueve el fracaso escolar²⁵ entre los alumnos pertenecientes a grupos socioeconómicos no dominantes, en general, y a minorías etnoculturales, en particular, y hace, además, que las dificultades de aprendizaje sean “un fenómeno atribuible a la falta de capacidades, dones naturales o sociales, de parte de los niños y su entorno” (Franzé Mudanó, 2002: 37-39). Lo cierto es

²³ Los libros de historia constituyen uno de los ejemplos más significativos de este tipo de contenidos. Tal y como afirma Sunier (2009), los libros de historia dibujan las lecciones esenciales del pasado para el futuro y consiguen, además de definir el futuro, trazar los límites de la nación (clarificando así quién pertenece a la misma y quién no) y definir el papel que debe jugar la nación propia con respecto a otras naciones así como los principios que deberían gobernar las relaciones entre las mismas.

²⁴ Fue Philip Jackson, con la publicación en 1968 de su obra *Life in Classrooms*, el primero en llamar la atención sobre la existencia de un currículum oculto. El currículum oculto está formado por los aspectos no explícitos, ocultos a simple vista, que tienen “que ver con intereses, valores, normas sociales introyectadas, condicionantes económicos y sociopolíticos, parámetros culturales y religiosos, etc.” (Monclús Estella, 2004a) y “que se transmiten como consecuencia de la forma de escolarización, de su organización y prácticas” (Aguado Odina, 2003: 204). En palabras de Franzé Mudanó (2002: 37), “la noción de *currículum oculto* ha venido a llamar la atención sobre el conjunto complejo de significados, valores, actitudes y expectativas que configuran la experiencia escolar”.

²⁵ Aguado Odina (2003: 206) define *fracaso escolar* como “el que sufre un alumno o un grupo de ellos cuando no alcanza con suficiencia los objetivos programados y propuestos como metas a alcanzar por todos ellos”.

que la escuela, al mismo tiempo que se propone como objetivo integrar, en nombre de valores democráticos e igualitarios, a las minorías etnoculturales para permitir así su ascenso social, es también la institución encargada de transmitir la cultura oficial mayoritaria y, por lo tanto, de perpetuar los modelos cognitivos que discriminan y desvalorizan a las minorías que pretende integrar (Juliano, 2002: 283). De manera similar, argumenta Poblete (2006: 63) que la opresión que la escuela ejerce sobre las minorías que trata de educar, se extiende más allá de las cuestiones relacionadas con los logros educativos de las mismas, manifestándose también en la dimensión que tiene que ver con su desarrollo personal, el cual no es permitido debido a que la escuela “no considera las particularidades culturales en las cuales esos alumnos se han formado”. Así, tal y como denuncia Ramón Flecha, “el objetivo de la integración, propio de la corriente tradicional moderna”, resulta “doblemente negativo para los sectores de la población que se encuentran en los márgenes de la sociedad” debido a que, por un lado, “su realización lleva a la expropiación de la propia cultura” y, por otro lado, a que “esa expropiación no es substituida por un pleno desarrollo de la cultura de adopción sino por una posición muy secundaria en ella”²⁶.

Debido a esta serie de consecuencias perversas derivadas de la institucionalización de la educación, la concepción funcionalista que la modernidad tiene de la educación así como la función reproductiva que atribuye al hecho educativo han sido sujetas a revisiones críticas de variado signo. Pueden situarse los orígenes de la crítica a la concepción pedagógica moderna en la década de 1960, cuando, tal y como explica Collins (1979: 191-195), en el contexto de los movimientos sociales por la lucha de los derechos civiles y la integración de las minorías, crecen las demandas para la revisión de los requerimientos del currículum tradicional (moderno) de la mano de jóvenes universitarios, quienes piden un giro para que las culturas de las minorías étnicas adquieran una mayor relevancia en el mismo. Se trata de lo que comúnmente se conoce como *sociología de la educación crítica*, cuyo rasgo común es que “pone en tela de juicio la supuesta neutralidad sociopolítica y económica de la educación, planteando que la escuela no es en absoluto indiferente a las relaciones sociales existentes” (Sánchez Delgado, 2004: 245). De esta forma, por un lado, las teorías de la

²⁶ Citado en Poblete (2006: 63).

reproducción²⁷ superan la visión funcionalista (parsoniana) de la escuela y defienden que ésta, “a través de su estructura, su funcionamiento, la cultura, los conocimientos y los valores que transmite, contribuye a la reproducción de clases de la sociedad capitalista” (Ibid: 246). Por otro lado, gracias a las teorías de la resistencia²⁸, las estructuras sociales pasan a interpretarse de manera más dinámica dando lugar a perspectivas que, dejando atrás el pesimismo determinista y el análisis unidireccional propio de las teorías de la reproducción, defienden la capacidad transformadora de la escuela. La premisa básica de este tipo de teorías que forman parte de la sociología de la educación crítica, es que la escuela es capaz de generar contradicciones que contribuyen a la transformación del sistema en el que se encuentra (Juliano, 1996: 280; Sánchez Delgado, 2004: 252). Las siguientes palabras de Sánchez Delgado (2004: 252-253) son una clara síntesis de los planteamientos básicos de las teorías de la resistencia:

“Las teorías de la resistencia tratan de acercarse más a la práctica cotidiana de las escuelas, a las experiencias del alumnado y el profesorado a través de estudios etnográficos. Así, algunas actitudes tradicionalmente interpretadas como deficiencias individuales de cada estudiante como la desmotivación, la pereza, el pasotismo, son reinterpretadas como formas de resistencia social frente a la opresión por razón de clase, raza, sexo... Además de éstos, otros conceptos que adquieren especial relieve son conflicto, mediación, poder, acomodación, resistencia... En definitiva, las escuelas no son sólo centros de reproducción de la ideología dominante, sino que pueden ser lugares para luchar por la construcción de otras culturas al desvelar las contradicciones internas del sistema escolar y social.”

Actualmente, podría decirse que la revisión de la deriva etnocéntrica del proyecto educativo moderno es llevada a cabo fundamentalmente desde posturas posmodernas, radicales, críticas e interculturales²⁹, cuyos fundamentos y lugares

²⁷ Se trata en concreto de las teorías de Bourdieu y Passeron, Althusser y Bowles y Gintis.

²⁸ Dentro de este tipo de teorías se encuentran Freire y su pedagogía de la liberación, Bernstein, Willis, Apple y Giroux.

²⁹ La concepción posmoderna de la educación de-construye “los fundamentos racionales sobre los cuales se erige la modernidad” y entiende “que la pluralidad es ahora una cualidad constitutiva de la existencia”, a la vez que “cuestiona la capacidad de la escuela, al menos en las condiciones propuestas por la modernidad, para lograr los anhelos de justicia social, equidad e igualdad”, y defiende que “todo el esfuerzo educativo debe ir orientado a desmitificar la razón, mostrando que ésta no es el único instrumento de conocimiento, ni la única herramienta que proporciona la verdad” (Poblete, 2006: 64-67). La pedagogía radical es aquella que, con el discurso de la experiencia de los alumnos como aspecto central, busca desarrollar una pedagogía que sustituya “el lenguaje autoritario de la numeración e imposición por un enfoque que permita a los alumnos hablar de sus propias historias y voces a la vez que desafiar la propia base sobre la que el conocimiento y el poder están contruidos y legitimados” (Giroux & Flecha, 1994: 84-89). La pedagogía crítica persigue “dar paso a una nueva cultura basada en la especificidad, la diferencia, la pluralidad y los discursos múltiples” desde donde poder “desarrollar una pedagogía y un currículo multicultural” en términos de clase, género, orientación sexual y etnia (Poblete,

comunes podrían sintetizarse en los siguientes términos: a) rechazo de “la razón universal como fundamento para las cuestiones humanas”; b) oposición “a las narrativas totalizadoras”; c) defensa de “la experiencia de los alumnos” como “forma legítima de conocimiento”; d) negación de “los conceptos eurocéntricos de la cultura occidental” como “sinónimos del propio concepto de civilización”, y e) afirmación de las diferencias de clase, género y etnia como una ampliación de “los principios más básicos de una sociedad democrática” y no como una amenaza (Giroux & Flecha, 1994: 17).

En un tiempo en el que la heterogeneidad del alumnado es cada vez más visible y evidente, las sombras del proyecto educativo moderno también lo son, ya que se detectan procesos des-igualitarios cuando se trata de dar acomodo y promocionar a las minorías sociales y etnoculturales. En efecto, la creciente incorporación de un tipo de alumnado que no entra en las categorías presupuestas por el proyecto educativo moderno (tal vez el ejemplo más significativo a este respecto hoy día sea el de los alumnos de origen inmigrante), plantea el desafío fundamental de la transmisión de los contenidos curriculares respetando “al mismo tiempo el derecho de los educandos a mantener la propia especificidad cultural” (Juliano, 2002: 488). Un proyecto educativo de estas características elabora sus principios básicos desde: a) el respeto y la promoción de una *democracia de las diferencias y de las minorías* (Poblete, 2006: 68), lo que implica la construcción de una escuela abierta a las diferencias no sólo etnoculturales sino de clase social y de género que preste atención a los lenguajes, historias y voces de los grupos tradicionalmente excluidos, para así dar lugar a la emancipación de los mismos (Giroux & Flecha, 1994: 18; Poblete, 2006: 64); b) la combinación del principio de la pluralidad con el de la unidad consensuada (Poblete, 2006: 68), lo que no significa que estemos “condenados a renunciar a todo acuerdo sobre los valores y la definición del bien”, sino que debe trabajarse para acordar “unos principios de justicia que preservan unos intereses particulares y unas identidades

2006: 64-65). La perspectiva intercultural en educación aboga por “una transformación educativa sobre la base del reconocimiento” y relativización mutuas así como sobre la “valorización de la diversidad cultural” y un “intercambio entre mayorías/minorías” que respete “la pluralidad de visiones sobre el mundo” y “que haga justicia a las especificidades o particularidades e identidades culturales comunitarias o de origen”, todo ello “para propiciar una construcción crítica y dialógica del conocimiento”, “potenciar la autoestima, la identidad y la autonomía de los educandos” y, en última instancia, “contribuir a la modificación de las relaciones de poder mayorías-minorías” (Franzé Mudanó, 2008: 63-64).

múltiples” (Dubet, 2008: 236-237), y c) la elaboración de contenidos que prioricen el estudio de nuestro tiempo junto con sus contradicciones y preocupaciones fundamentales (Poblete, 2006: 68), es decir, “enseñar a los alumnos con los conocimientos, técnicas y valores necesarios para que puedan establecer relaciones entre el yo y los otros, de modo que rechacen actos de violencia, agresión y subyugación” (Giroux & Flecha, 1994: 18).

En definitiva, tal y como apuntan Giroux & Flecha (1994), el conjunto de instituciones y disciplinas encargadas de extender el ideal moderno (entre las cuales se encuentra la escuela) “han generado resultados ambivalentes”. Esto quiere decir que si bien la finalidad ideológica de la escuela moderna reside en la homogeneidad y la igualdad de la población, la realidad demuestra grandes dosis de exclusión y de inadaptación a la escuela en aquellos grupos sociales y etnoculturales que no se identifican con la sociedad mayoritaria y su proyecto educativo (Poblete, 2006: 64). Se trata de reconocer “que las escuelas son instituciones históricas y culturales que siempre incluyen intereses ideológicos y políticos” que expresan la realidad en sus propios términos pero “que con frecuencia suelen ser activamente definidos y rebatidos por varios individuos y grupos” (Giroux & Flecha, 1994: 78). Dicho con otras palabras, que “las instituciones se ven confrontadas a los sujetos que no pueden ignorar y, sobre todo, a individuos que deben transformar en sujetos” (Dubet, 2008: 236-237).

CAPÍTULO 2.

LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN LA ESCUELA

“Una escuela pública comprometida en la transmisión de la pasión por el conocimiento y la formación de ciudadanos únicamente puede existir en el interior de una sociedad de iguales [...] Hoy como ayer el sistema educativo debería servir para ennoblecer a la humanidad y para hacer frente a las parcelaciones de cuerpos y almas que provoca el capitalismo [...] debería contribuir a la formación de ciudadanos conscientes, y por tanto, a reducir las desigualdades sociales [...] Debería también ayudar a hacer efectiva la democratización del conocimiento, así como el ideal de una mayor justicia social.”

(Fernando Álvarez-Uría, *Educar para la ciudadanía*)

2.1. INTRODUCCIÓN

La inmigración en general y los efectos de ésta en el sistema educativo y en la configuración escolar en particular, así como la escolarización y la recepción de los hijos de inmigrantes junto con la gestión de la diversidad en las aulas y en los centros escolares, han pasado a ocupar gran parte de las agendas políticas actuales. Así, en un informe del 2004 sobre la integración escolar del alumnado inmigrante, la Red Eurydice¹ sostiene, en sus conclusiones, que “la recepción y escolarización de los menores inmigrantes en los sistemas educativos de acogida se han convertido en dos grandes preocupaciones” (Eurydice, 2004: 73). Si bien se trata del primer documento público sobre inmigración y educación que consta en sus archivos², en posteriores publicaciones Eurydice sigue manifestando esta *preocupación*. En 2008 se publica el Libro Verde *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*, con el ánimo de abordar y afrontar “la presencia en los colegios de numerosos niños de origen inmigrante en situación socioeconómica desfavorable”, reto que “aunque no es nuevo, se ha intensificado y extendido en los últimos años” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008: 3). Este Libro Verde también persigue reflexionar sobre el futuro de La Directiva 77/486/CEE de 1977³, ya que pesar de que ésta constituye un “anterior intento de la UE de animar a los Estados miembros a prestar

¹ Eurydice es la red europea de información sobre sistemas y políticas de educación creada por la Comisión Europea y los Estados miembros en 1980.

² Cabe señalar que en los archivos de Eurydice accesibles *online* constan las publicaciones posteriores a 1998.

³ Se trata de la *Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*. La Directiva se encuentra en la página web <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:ES:HTML>

atención a la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes”⁴, en la medida en que contempla exclusivamente la educación de los niños que son ciudadanos de la UE, no aborda “una parte esencial del problema: la educación de los niños que son nacionales de terceros países” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008: 5). Finalmente, en el año 2009 Eurydice actualiza su publicación del 2004 sobre la integración escolar del alumnado inmigrante haciendo hincapié, esta vez, en la cuestión de la comunicación entre los centros escolares y las familias de origen inmigrante, por un lado, y en la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante por otro, todo ello para “atender la creciente diversidad de lenguas maternas presentes en los centros educativos y establecer puentes con las familias inmigrantes” (Eurydice, 2009: 5). A nivel nacional, cabe mencionar que en el año 2006 el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y como proyecto del IFIIE (Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) crea CREADE, a saber, el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación. Tal y como recoge en su sitio web⁵, el CREADE “nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones”. La *educación intercultural* es, pues, “una de las grandes líneas de interés del Ministerio”⁶. En lo que respecta a la CAPV, en los Principios Básicos del *Programa para la atención del alumnado inmigrante* del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco publicado en el año 2004 en el marco del *Plan vasco de inmigración* del 2003, se afirma que los alumnos de origen inmigrante suponen un doble reto para el sistema educativo vasco así como para los centros escolares, un reto que consiste en “adaptar la educación a un contexto multicultural” y en “atender a unas necesidades educativas específicas de este alumnado” (Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 2004: 6).⁷

⁴ Esta Directiva “dispone que los Estados miembros deben ofrecer una enseñanza gratuita en su territorio, que incluya, especialmente, la enseñanza de una lengua oficial del Estado miembro de acogida”, así como “promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen, en cooperación con el Estado miembro de origen” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008: 5).

⁵ <https://www.educacion.gob.es/creade/index.do>

⁶ <http://www.educacion.gob.es/ifiie/investigacion-innovacion/educacion-intercultural.html>

⁷ Siendo esto así, tras la elaboración y publicación del *Programa para la atención del alumnado inmigrante*, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco publica una serie de documentos en materia de *alumnado inmigrante* especialmente dirigidos al profesorado

Para los hijos de inmigrantes, la escuela es especialmente importante debido a que su escolarización es la primera experiencia de participación sustancial, significativa y duradera en una de las instituciones de la sociedad de residencia, y porque es en las escuelas donde los hijos de inmigrantes, además de adquirir y desarrollar conocimiento académico, forman sus concepciones sobre dónde encajan en la realidad y en el imaginario social de la sociedad *de acogida*. Desde un punto de vista de *lo micro*, la escuela se presenta como el medio en el que se forjan la identidad y la personalidad de los jóvenes que la atienden en base a las experiencias objetivas y subjetivas de rechazo y aceptación, de exclusión e inclusión. Las experiencias escolares determinan, en gran medida, la forma en la que los alumnos de origen inmigrante y los alumnos autóctonos se perciben a sí mismos así como los unos a los otros e imaginan su lugar en la sociedad. Es en este nivel en el que, a través del reconocimiento (o su falta) en la interacción entre los alumnos autóctonos y los de origen inmigrante, se tejen y refuerzan (y tal vez en ocasiones se desmonten) muchos de los estereotipos y prejuicios que marcan a unos y a otros. También desde una perspectiva de *lo macro* la escuela se revela como el ámbito donde se reproducen las relaciones y las asimetrías de género, de clase e interétnicas presentes en el conjunto de la sociedad, así como uno de los escenarios principales para la recomposición de los discursos y las prácticas sobre la auto-comprensión nacional.

Desde una perspectiva sociopolítica, a lo largo del segundo apartado de este capítulo, se ahonda en algunos de los principales debates sociológicos actuales en torno a la educación y la igualdad, poniendo el foco en tres cuestiones clave de nuestro tiempo sociopedagógico como son: a) la contradicción histórico-social que supone vivir en sociedades cuyos sistemas educativos reproducen las desigualdades y promueven la estratificación social a pesar del proceso de expansión o democratización de la educación formal que comienza con el advenimiento de la Revolución Industrial, y b) el debate *funcionalista-marxista* en torno al papel del sistema escolar en la reproducción social (poder) y la reproducción cultural (saber), partiendo de la sociología de la educación de Pierre Bourdieu y sin olvidar algunas de las críticas a la misma, para c) desmontar el *mito de la meritocracia* y discutir el *principio meritocrático de logro*, con

aunque también a las familias de origen inmigrante. Estos documentos se encuentran accesibles *online* en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-5473/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/f8_c.html

la idea subyacente de que si la sociedad en la que se inscribe la institución escolar no es justa, difícilmente podrá serlo la escuela y ofrecer así, por lo tanto, un escenario de igualdad de condiciones para la competición escolar.

El tercer apartado sirve para profundizar en la cuestión de la desigualdad escolar entre los alumnos en función de su origen, con el foco puesto, en este caso, sobre la desigualdad entre los alumnos de origen inmigrante y/o pertenecientes a minorías sociales y etnoculturales y los alumnos autóctonos pertenecientes a la mayoría⁸, para lo que: a) se da cuenta de diversos estudios desarrollados en los ámbitos internacional (norteamericano y europeo), nacional, regional y local como evidencia de dicha desigualdad no sólo en lo que respecta a los resultados escolares, sino también en lo concerniente a las oportunidades de aprendizaje, y b) se ofrece una clasificación y exposición de las diversas teorías explicativas de la desigualdad en los resultados escolares entre alumnos autóctonos y alumnos de origen inmigrante, dando cabida tanto a teorías no estructuralistas que miran al individuo y a sus entornos más cercanos como la familia y el contexto cultural, como a teorías de corte estructuralista que señalan a la estructura escolar y socioeconómica así como al sistema educativo y a sus políticas cómo los responsables de la citada desigualdad.

2.2. EDUCACIÓN E IGUALDAD. LA AMBIVALENCIA DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Afirman Santibáñez et al. (2005: 65) que la educación constituye una de las herramientas más importantes para la transmisión de los hechos, las actitudes y las habilidades, y que es esencial para la integración de los individuos en las estructuras

⁸ A pesar de que se ha tratado de uniformar la terminología, dependiendo del contexto y de dónde se ubique la investigación referida, se utiliza un tipo de terminología u otra. Lo más común es encontrar terminología tipo *minorías étnicas/raciales* en contextos anglosajones y *alumnos (de origen) inmigrante* en contextos europeos/continentales. Existe, en cualquier caso, un amplio abanico en lo que se refiere a este *campo terminológico*: desde *alumnado extranjero* como opuesto al *alumnado nacional*, una distinción que puede resultar problemática dado que la nacionalidad no es el criterio que convierte a alguien en inmigrante y mucho menos en descendiente de inmigrante, pero que es la manera en la que, en no pocas ocasiones, son manejadas este tipo de categorías desde los organismos oficiales especialmente en el campo de la elaboración de estadísticas; hasta *alumnado inmigrante de origen extranjero*, probablemente la terminología más correcta (Vicente Torrado, 2008: 27-30); pasando por dicotomías tipo *alumnado (de origen) inmigrante* en oposición a un *alumnado autóctono*, que contempla una distinción en clave etnocultural, o tipo *alumnado de minorías sociales y etnoculturales* versus *alumnado perteneciente a la mayoría*, que evoca situaciones de desventaja y de desigual reparto de poder; así como un tipo de terminología más aséptica que tiene en cuenta al *alumnado de nueva/reciente incorporación*.

sociales⁹. La educación es, para estos autores, uno de los elementos fundamentales para la cohesión social, ya que, afirman, las futuras fracturas sociales emergerán como resultado de la desigualdad de oportunidades ligadas a procesos educativos desiguales¹⁰. Cabe, pues, preguntarse por las lógicas y las dinámicas bajo las cuales opera el sistema educativo y lleva a cabo la mencionada integración de los individuos en las estructuras sociales: ¿Es el de la educación formal un fenómeno que se desarrolla de manera equitativa y en el que el sistema y las instituciones educativas tratan a los individuos (alumnos) de forma igualitaria e igualadora? ¿Son, por el contrario, las estructuras socioeconómicas ya establecidas, las que operan atravesando todo el proceso educativo con el objetivo de reproducir las desigualdades existentes? ¿Cómo, en base a qué criterios e intereses, así como con qué cuotas de flexibilidad y de oportunidades dadas se desarrollan la selección y la clasificación escolares? Dicho con otras palabras, la pregunta principal vendría a ser la siguiente: el sistema escolar y la educación formal: ¿igualan o des-igualan?

Para dar respuesta a estas cuestiones, resulta crucial saber si la educación formal cumple con el objetivo de educar a las poblaciones a través de una distribución igualitaria de las oportunidades educativas así como de los conocimientos y las habilidades, o si, por el contrario, su tarea fundamental es la de reproducir las estructuras des-igualitarias ya existentes a través de la evaluación, clasificación y selección de los individuos y su posterior asignación a uno u otro estrato sirviéndose de una desigual distribución de los recursos y las oportunidades educativas. De este modo, es preciso caer primero en la cuenta del fenómeno de la expansión o democratización de la educación formal y en el hecho de que éste no haya encontrado su correlato en la supresión de las desigualdades educativas.

⁹ Entendida en su sentido clásico, la educación, hecho que existe desde los orígenes de la sociedad humana, es un proceso por el cual las generaciones presentes van adquiriendo las prácticas, hábitos, ideas y creencias (los *bienes culturales*) de las generaciones adultas (García Fraile, 2004: 69).

¹⁰ Aquí puede deducirse que Santibáñez et al. se refieren a la *educación formal*, es decir, a un tipo de educación que queda inscrita dentro del propio sistema educativo, contrariamente a la educación no formal e informal, que es aquella que sucede fuera del mismo (Merino Fernández, 2004: 119).

2.2.1. La expansión de la educación formal y la permanencia de las desigualdades

La educación formal moderna nace en el contexto de la Revolución Industrial y en el paso de sociedades premodernas, simples y rurales a sociedades modernas, más complejas y urbanas caracterizadas por la racionalización. Para Weber (1958), la naturaleza de la educación formal se ve profundamente afectada en la medida en que las instituciones educativas pasan a ser dominadas e influenciadas por la necesidad de un tipo de educación que produzca un sistema de exámenes especiales (de selección) que den con un cuerpo de expertos formados. Según Weber (Ibid.), el desarrollo de los diplomas universitarios y el clamor universal por la creación de certificados educacionales en todos los campos, lleva consigo la formación de un grupo de privilegiados en los despachos y oficinas (aquellos que poseen dichos certificados), siendo los propios certificados y diplomas los que respaldan las peticiones de los que los poseen así como la monopolización de las posiciones aventajadas social y económicamente por parte de *los certificados*. Para este clásico de la sociología, el nuevo orden sociopolítico democrático (igualador), dado que se acompaña de un sistema económico capitalista (des-igualador) que necesita seleccionar y clasificar a los individuos para asignarles *su* posición en la cadena de producción, entra en un estado de ambivalencia a la hora de tener que satisfacer las necesidades de dicho sistema económico, creando de esta forma no sólo un sistema educativo sino un tipo de concepción de la educación basado en exámenes, pruebas, selecciones, clasificaciones y categorizaciones. La democracia para Weber (Ibid.), al igual que la educación, adquiere así un carácter ambivalente particularmente frente a los exámenes de selección, a pesar de que la propia democracia promueva estos desarrollos. Y esto es debido a que al mismo tiempo que los sistemas de evaluación y de selección (o exámenes especiales utilizando la terminología weberiana) sirven para escoger a los mejor cualificados entre todos los estratos sociales, la propia democracia teme (o debería temer) que un sistema basado en el mérito y en certificados educacionales termine generando, como resultado, una casta de privilegiados altamente educados (o certificados) que ocupen las posiciones socioeconómicas más elevadas. Es por esto que la democracia, en su sentido ideal y profundo, debería superar esta contradicción y luchar contra este sistema de exámenes especiales, dirá Weber (Ibid.).

Para Sorokin (1959: 182-211), el sistema escolar sirve fundamentalmente a la tarea de evaluar, seleccionar y distribuir a los individuos que pasan por ella – *evaluación* con respecto a la idoneidad de los alumnos para el desempeño de alguna función social definitiva, *selección* para ocupar un puesto social definitivo y *distribución* de los miembros de la sociedad en los diferentes estratos sociales. Sorokin (Ibid.) se adentra en las fuerzas que operan tras el mecanismo de control social del que da cuenta y se pregunta qué es lo que este mecanismo de evaluación, selección y distribución de individuos representa, así como sobre qué bases los evalúa, selecciona y distribuye, llegando a la conclusión de que la escuela es, esencialmente, una maquinaria que sirve para determinar las habilidades de los individuos así como su posición socioeconómica, y no tanto una institución de formación-ilustración¹¹. Es decir, que la función esencial de la escuela no es *sólo* averiguar si un alumno ha aprendido una parte de su texto de libro o no, sino que a través de todos sus exámenes y de la supervisión moral que ejerce, el sistema escolar busca descubrir, en primer lugar, cuáles son los alumnos que tienen *talento* y habilidades así como cuáles de los mismos encajan social y moralmente dentro de los presupuestos sociales; en segundo lugar, persigue eliminar a aquellos alumnos que no dispongan de las cualidades morales y sociales deseables, y, en tercer lugar, a través de la eliminación de *los fracasados*, busca cerrar las puertas a una posible promoción socioeconómica de éstos así como promocionar a aquellos alumnos que hayan resultado encajar en los puestos *que les corresponden* dadas sus *habilidades específicas*. Pasar por el proceso educativo es, para Sorokin (Ibid.), pasar por un tamiz muy complejo que separa a los futuros ciudadanos *buenos* de los *malos*, a los *capaces* de los *torpes*, a los *hechos para ocupar las posiciones elevadas* de los *no hechos para ocupar las posiciones elevadas*. Para el sociólogo estadounidense de origen ruso, esta distribución explica el hecho de que, en contra de la opinión general, la expansión de la educación no haya llevado a una eliminación de las desigualdades sociales, sino que más bien haya resultado en una acentuación de las mismas. Sorokin (Ibid.) concluye diciendo que incluso la escuela más democrática, aquella que está abierta a todos, es en el fondo una maquinaria al servicio de la *aristocratización* y la *estratificación* sociales.

¹¹ Sin embargo, podría decirse que Sorokin sobredimensiona el papel de la escuela al afirmar que, antes que ninguna otra institución, determina la vida profesional y la futura posición socioeconómica de los niños, ya que mientras la familia es la que juzga las cualidades generales de un individuo (inteligencia general, salud, personalidad), es la escuela la que se encarga de juzgar y evaluar las cualidades específicas necesarias para el buen desempeño de una ocupación dada.

Leer a Shavit & Blossfeld (1993) resulta crucial para entender que la expansión de la educación no ha dado como resultado una eliminación de las desigualdades de clase¹². A través de un estudio llevado a cabo en trece países industrializados¹³ sobre resultados escolares y con la pregunta de investigación *¿hasta qué punto ha cambiado la relación entre las características socioeconómicas parentales y las oportunidades educativas a lo largo del tiempo y por qué?*, Shavit & Blossfeld demostraron que, si bien es cierto que la expansión de la educación formal ha posibilitado que mayores proporciones de niños de todos los estratos sociales hayan llegado a completar los estudios primarios y secundarios¹⁴ así como en ocasiones los terciarios, esto no necesariamente implica que las desigualdades de clase hayan desaparecido. En efecto, el estudio demuestra que a pesar del proceso de expansión de la educación formal, gracias al cual se podría esperar un descenso del impacto o influencia del origen y del entorno familiar en las trayectorias educativas y en los resultados escolares, la desigual distribución de las oportunidades educativas entre los diferentes estratos sociales es un rasgo que ha permanecido estable a lo largo del tiempo en las sociedades industrializadas. Esto es posible, fundamentalmente, debido a que una sociedad puede producir una media más alta de logro académico entre una generación y otra sin cambiar las oportunidades educativas que ofrece a los niños de diferentes estratos sociales. Es decir, que tal y como venían afirmando Weber y Sorokin, a través de los mecanismos de selección, clasificación y distribución, el sistema educativo cumple con *su* función de estratificación social sin perjuicio de haber universalizado la educación, y la estratificación escolar, por tanto, se revela como un rasgo permanente de los sistemas educativos de las sociedades industrializadas. Entre las conclusiones más significativas del estudio de Shavit & Blossfeld pueden destacarse las siguientes: Primero, queda patente que existen dos modelos o patrones en lo que se refiere al papel de la educación

¹² Tal y como señala Crompton (1997: 21, 41), el de *clase* es un término que se utiliza ampliamente para denominar, de manera general, las estructuras de la desigualdad en las sociedades modernas. De esta manera, las clases sociales constituyen una característica fundamental de los sistemas de estratificación modernos.

¹³ Los trece países de este estudio publicado a principios de la década de los noventa podrían dividirse en tres categorías: países capitalistas occidentales, países capitalistas no occidentales y países socialistas occidentales. Entre los primeros se encuentran EEUU, Alemania (antigua República Federal Alemana), Reino Unido, Italia, Suiza, Holanda y Suecia; entre los segundos, Japón y Taiwán, y dentro del último grupo, Polonia, Hungría y la antigua Checoslovaquia. Además de estos doce países, el estudio también se llevó a cabo en Israel.

¹⁴ Cabe recordar que en prácticamente todos los países industrializados la educación primaria, y en algunos casos el primer ciclo de la educación secundaria, son ahora virtualmente universales.

en la sociedad y más en concreto en lo que respecta a la estratificación social, ya que mientras en países tradicionalmente socialdemócratas como Suecia y Holanda, gracias a la expansión de las oportunidades educativas, se ha dado, de hecho, una igualación de los estratos sociales, en el resto de los países las desigualdades han permanecido prácticamente estables. Segundo, los efectos del origen socioeconómico en las trayectorias y los resultados escolares no cambian de una generación a otra, a excepción, una vez más, de Suecia y Holanda. Esto se explica en la medida en que los cambios en el sistema educativo no se han visto acompañados de cambios más generales ni de políticas para la igualación de las diferencias de clase. Tercero, se observa una misma tendencia en los trece países, y es que la expansión de la educación se traduce en la *apertura* de la educación primaria y secundaria, pero no de la terciaria, con lo que, a la vez que la educación secundaria se universaliza, la educación terciaria mantiene un carácter exclusivo. Es por esto que los autores profundizan en el concepto de *oportunidad educacional* al especificar que, para ellos, la oportunidad educacional ha de ser entendida como la opción para obtener el nivel educativo deseado (en el sentido de indefinido), más que el hecho de obtener un resultado concreto, esperado (en el sentido de limitado).

El proceso descrito por Shavit & Blossfeld (1993) se correspondería con lo que Pierre Merle (2000) denomina *democratización segregadora*. Explica este autor que existen tres modalidades de democratización en la educación en función de los indicadores de las diferencias cualitativas en las trayectorias escolares, a saber, *igualadora*, *uniforme* y *segregadora*. Puede hablarse de *democratización igualadora* cuando existe una igualación de las condiciones sociales de acceso a los diferentes itinerarios (científicos y profesionales) tanto en la educación secundaria como en la terciaria, es decir, cuando las tasas de escolarización aumentan de forma general y las diferencias en las tasas de acceso a los itinerarios según el origen disminuyen simultáneamente, con lo que las diferencias entre los porcentajes de alumnos de origen *popular* entre un tipo de itinerario y otro se ven reducidas. Dicho con otras palabras, se dará un tipo de democratización igualadora en la educación siempre y cuando los alumnos pertenecientes a contextos desfavorecidos no se encuentren sobrerrepresentados en itinerarios académicos de tipo profesional. La *democratización uniforme* es aquella en la que, a pesar de que las tasas de escolarización crezcan, las diferencias entre los

porcentajes de las *clases populares* que cursan itinerarios científicos y los que cursan itinerarios profesionales permanecen. Dicho con otras palabras, podrá hablarse de un tipo de democratización uniforme en la educación en la medida en que *nada cambie* y los alumnos pertenecientes a contextos desfavorecidos mantengan su sobrerrepresentación en itinerarios académicos de tipo profesional. En un tipo de *democracia segregadora* las tasas de escolarización aumentan igualmente, sin embargo, las desigualdades de acceso a itinerarios no sólo se mantienen sino que se ven incrementadas, resultando así en una suerte de *especialización social por origen* en la que las *clases populares* reciben un tipo de formación marcadamente profesional. Dicho con otras palabras, existirá una democratización segregadora en la educación cuando la sobrerrepresentación de alumnos pertenecientes a contextos desfavorecidos en los itinerarios académicos de tipo profesional aumente.

Establecer una distinción de estas características entre los tipos de democratización en la enseñanza, permite distinguir el advenimiento de la escolarización de masas propia de la segunda mitad del siglo XX de la igualación de las condiciones de acceso a los estudios cualquiera que sea el origen social (Merle, 2000); o, dicho con otras palabras, permite distinguir entre la expansión de la educación y la igualación de las oportunidades educativas. Para Lawton & Gordon (2002: 150), la igualación de las oportunidades educativas se ha convertido precisamente en una de las asignaturas pendientes del siglo XX, ya que, según estos autores, “ningún país ha conseguido todavía eliminar el problema de las diferencias de clases en lo que respecta a las oportunidades educativas, y mucho menos en lo que respecta al desempeño y los resultados escolares”.

Así, cabe preguntarse el porqué de esta contradicción histórica en la que la expansión de la educación no encuentra su correlato en la igualación de las oportunidades educativas ni, por lo tanto, en la eliminación de las desigualdades de clase. Tratar de dar respuesta a esta cuestión lleva a detenerse en la sociología de la educación de Pierre Bourdieu, cuyos conceptos teóricos han contribuido enormemente a la comprensión del papel desempeñado por las escuelas y el sistema educativo en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales (Mills & Gale, 2007).

2.2.2. La reproducción social y cultural. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu

Para Bourdieu (1973), la sociología de la educación es la ciencia de las relaciones entre la reproducción social (poder) y la reproducción cultural (saber). Esto quiere decir que la sociología de la educación se encarga de determinar cómo el sistema educativo contribuye a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder a través de la desigual distribución de capital cultural¹⁵ entre las distintas clases sociales, cuyo resultado es que las *clases trabajadoras* reciben, por parte del sistema escolar, un tipo de enseñanza que les es ajena debido a que no disponen del capital cultural previamente necesario y adquirido en el ámbito familiar. Tal y como lo expresa Bullivant (1987: 26), los hijos de familias pertenecientes a contextos no dominantes se encuentran en situaciones de desventaja debido a que sus familias les proveen de un capital que no es negociable y con una moneda que no tiene valor en los circuitos escolares oficiales. Autores clásicos de la sociología de la educación, Bourdieu & Passeron (1972) desvisten el sistema escolar y lo presentan como un sistema autónomo con instrumentos concretos para la imposición de la cultura dominante, de lo que se deduce que toda cultura académica es arbitraria y que su validez proviene de la imposición y del mantenimiento de las estructuras sociales.

Entender la sociología de la educación de Bourdieu implica aplicar los conceptos clave de su trabajo al ámbito de la educación, a saber, *prácticas*, *habitus* y *campo*. Según Rawolle & Lingard (2008), los conceptos de *habitus* y de *campo* son conceptos desarrollados para ofrecer explicaciones de las *prácticas* producidas por individuos y grupos, entendidas éstas en un sentido social/relacional y no exclusivamente racional, y caracterizadas por el desarrollo de actividades y por la nominalización formal de los procesos (hecho que crea organización social, genera armonía y límites). El *habitus* es lo que permite que un agente o grupo de agentes produzca una práctica a través de un sistema de disposiciones que, a su vez, son incorporaciones de historia social: el *habitus* proporciona predisposiciones y capacidades para la práctica en los agentes. Por su lado,

¹⁵ Capital cultural entendido como “instrumentos para la apropiación de riqueza simbólica socialmente designada como merecedora de ser deseada y poseída” (Orr, 2003: 283) y que resulta en una familiaridad con la cultura burguesa (mayoritaria) y que Bourdieu (1973) traduce en las siguientes variables: *lectura de periódicos de referencia (Le Monde y Le Figaro concretamente)*, *lectura de libros no profesionales*, *salidas al teatro*, *escucha de música clásica*, *visitas a museos*, *exhibiciones y galerías de arte*, etc.

el *campo* se refiere al contexto social en el que el *habitus* de los agentes se expresa en la práctica, y se trata, esencialmente, de escenarios dotados de estructura e historia (instituciones). Una de las mayores contribuciones del concepto de *campo* en Bourdieu es que sostiene la argumentación de que éstos generan algo así como una atracción magnética en los agentes cuyo *habitus* está alineado con ese mismo campo o institución social, y en la medida en que cada campo produce una forma de acumulación y distribución específica de capital, aquellos que dispongan de un *habitus* adecuado al *campo* podrán, de manera más fácil, acumular el capital distribuido por ese campo.

Así, para Bourdieu, el objeto de estudio de la sociología de la educación ha de ser el proceso educativo encargado de la producción de *habitus*, ese sistema de predisposiciones que actúa como un mediador entre las instituciones (*campo*) y las prácticas y que se materializa en creencias, valores, conductas, discursos, forma de vestir, modales, etc. y que es inculcado en las experiencias cotidianas familiares, escolares y con el grupo de amigos (Mills & Gale, 2007). Con la producción de individuos dotados de *habitus*, la escuela reproduce las propias estructuras con una neutralidad aparente debido a que el *habitus* opera por debajo del nivel de conciencia y de cálculo (racionalidad) cuando condiciona y orienta las prácticas de los individuos, en la medida en que los provee con un sentido común sobre cómo actuar y responder en el transcurso de su vida diaria sin que tengan que obedecer conscientemente a reglas explícitas (Ibid.).¹⁶

Caroline Pelletier (2009) da cuenta de la crítica del filósofo francés Jaques Rancière a la sociología de la educación de Pierre Bourdieu. Rancière formula la lógica de la argumentación de Bourdieu sobre la educación de la siguiente manera: *el desconocimiento por parte de la clase trabajadora de estar excluida de la educación terciaria es un efecto estructural producido por el mismo sistema del que son excluidos como causa de la reproducción social, educacional y cultural*. Para Rancière, este discurso de Bourdieu rezuma nostalgia por la lucha de clases en la medida en que entiende la sociedad como dividida entre aquellos que son capaces de darse cuenta de la

¹⁶ Como ejemplo de los conceptos y de las condiciones descritas por Bourdieu, puede leerse, por ejemplo, un texto de Durkin (2008) en el que la autora da cuenta del viaje (en términos simbólicos) que supone para los alumnos de origen asiático aprender el *habitus* occidental de pensamiento y argumentación crítica en el *campo* de la universidad en el Reino Unido.

verdad, y aquellos que sólo pueden darse cuenta de las apariencias; una sociedad, en definitiva, en la que las personas sólo pueden *ser* de acuerdo al lugar social que ocupan. Así, lo que Rancière reprocha a Bourdieu es precisamente su contribución a la dominación de clases dado que, para el primero, sólo hay una vía para la consecución de la igualdad: asumirla, incorporarla y afirmarla desde el punto de partida epistemológico para después verificarla sistemáticamente. Dicho con otras palabras, que Bourdieu desecha desde un primer momento la posibilidad de la mezcla social y de la propia conciencia o posibilidad de emancipación de los dominados, ya que si a la hora de explicar la exclusión educacional y las desigualdades en los resultados escolares, el argumento de Bourdieu es que el sistema escolar excluye precisamente haciendo creer a la gente que el sistema escolar no excluye y forzando así a la gente que está excluida a aceptar los juicios del sistema escolar, Rancière entonces se pregunta si realmente existen quienes creen rotundamente en la igualdad de oportunidades educativas. Se trata, para Rancière, de una mistificación de la igualdad de oportunidades que sólo existe en el discurso mismo de los desmitificadores de esa igualdad. Así, reitera Rancière, Bourdieu refuerza la desigualdad en la medida en que la sitúa en el momento inicial de su análisis, y en la medida también en que coloca al *pobre* en una posición social distinta a la del sociólogo, donde el primero es mero objeto de estudio y no sujeto intelectual. También recuerda Bullivant (1987: 28) y en general toda la sociología de la educación crítica posterior¹⁷, que el poder de los grupos socioeconómicos dominantes para controlar las opciones de vida de los niños pertenecientes a minorías étnicas no es absoluto. En definitiva, son las cuestiones relacionadas con la *performatividad* y la agencia las que están en juego.

No obstante, volviendo a Bourdieu (1973), cabe decir que la crítica fundamental de este autor a la sociología de la educación europea (Durkheim¹⁸) y norteamericana (de

¹⁷ Para profundizar en la sociología de la educación crítica, ver el sub-apartado 1.3.2 “El etnocentrismo escolar y la crítica a la concepción de la educación moderna de la educación” dentro del CAPÍTULO 1.

¹⁸ Según Álvarez-Uría (2007: 18-20), Emile Durkheim fue, sin duda, de los tres grandes sociólogos clásicos, “quién defendió con mayor fuerza y coherencia el papel de la educación como medio de cohesión y vertebración de una sociedad democrática” y de “instrumento de emancipación personal y social”. Frente al estado mínimo liberal y al estado totalitario comunista, Durkheim, fundador de la sociología de la educación, defendió el papel progresista e integrador del estado social como órgano de la disciplina moral por excelencia encargado de transmitir un tipo de educación universal para posibilitar la convivencia entre todos.

signo funcionalista¹⁹) es que al definir la educación como un conjunto de mecanismos institucionales y rutinarios por los cuales se dirige *la conservación de la cultura heredada del pasado*, es decir, la transmisión de generación en generación de los conocimientos acumulados, las teorías clásicas tienden a disociar la función de reproducción cultural (saber) propia de todo sistema educativo, de la función de reproducción social (poder). Estas teorías están basadas en la asunción implícita de que las diferentes acciones pedagógicas llevadas a cabo dentro del marco de la estructura social trabajan juntas de forma armoniosa para transmitir una herencia cultural considerada como propiedad indivisible de toda la sociedad. Sin embargo, al trasladar la representación de la cultura y de la transmisión cultural al contexto de las sociedades divididas en clases, la contribución del sistema educativo a la reproducción de las estructuras sociales de distribución de capital cultural queda, dentro de las teorías clásicas, obviado. Y es que la apropiación de los bienes simbólicos (capital cultural) se encuentra irremediamente unida a la posesión de los instrumentos para dicha apropiación (*habitus*). Dicho en palabras de Mills & Gale (2007), que el sistema educativo que pone en práctica una pedagogía implícita requiere una familiarización inicial con la cultura dominante, ya que ofrece un tipo de información y formación que sólo puede ser recibida y asumida por sujetos dotados con un sistema de predisposiciones constituyentes de la condición para el éxito y la transmisión e inculcación de la cultura. En resumen, que la escuela no da explícitamente lo que pide a todos implícitamente en la medida en que asume actitudes, valores y una cultura de clase media (mayoritaria/burguesa) en todos sus alumnos; y es precisamente en este sentido en el que puede entenderse la falacia de la meritocracia.

2.2.3. La falacia de la meritocracia

En un contexto de democracia liberal tendemos a pensar en el *principio del mérito* como en el principio básico (Blau & Duncan, 1967: 163-205); o, dicho con otras palabras, que los ciudadanos de las sociedades democráticas modernas vivimos impregnados de valores fuertemente meritocráticos (Bowles, Gintis & Osborne Groves,

¹⁹ La sociología de la educación funcionalista, tal y como bien recuerda Juliano (1996: 279), es aquella que ve como positiva la coincidencia entre las metas de la sociedad y el sistema educativo. Este tipo de sociología de la educación, con Talcott Parsons como máximo exponente, será tratada en profundidad más adelante a lo largo del siguiente sub-apartado.

2005: 1-22). McNamee & Miller (2004: 21) identifican cuatro ingredientes básicos en la fórmula meritocrática: tener talento, tener la actitud adecuada, trabajar duro y tener fuertes valores morales. Estos son los ingredientes que, dentro del discurso individualista del éxito norteamericano²⁰, posibilitarán que un individuo triunfe gracias a sus propias acciones y méritos.

Al igual que la sociedad en su conjunto, el sistema educativo se encuentra igualmente empapado del principio de la meritocracia (Dubet 2005: 19-37; Brown & Tannock, 2008), no obstante, existen serias dudas acerca de la legitimidad de los sistemas educativos actuales que, fundamentados en valores y sistemas meritocráticos, afirman perseguir la justicia escolar. Así, cabe abrir un debate en torno a la significación y el alcance de la figura ideológica del mérito para entender si este principio que, en teoría, premia a los individuos en base a sus acciones y no a sus adscripciones familiares o de clase social, promueve de hecho y por sí misma la justicia escolar y, por extensión, la justicia social.

El sistema de estratificación socioeconómica puede ser caracterizado desde dos puntos de vista opuestos. Al situarse en uno de los extremos, la creencia es que las circunstancias de un individuo en el momento de su nacimiento son suficientes para que éste sea asignado inequívocamente a uno u otro estrato socioeconómico. Desde el otro extremo, la postura es que el estatus de adulto de dicho individuo sólo quedará totalmente determinado en el momento de alcanzar la edad adulta y sólo como consecuencia de las acciones que libremente haya llevado a cabo, es decir, en ausencia de toda constricción derivada de sus circunstancias en el momento del nacimiento. Esta última caracterización, que proyecta un sistema de logros aséptico y ciego ante las desigualdades de origen, es, para Blau & Duncan (1967: 163-205), hipotética de la misma forma que la moción sin fricción lo es en el mundo físico. Para estos autores, la

²⁰ El individualismo utilitario es una de las corrientes fundamentales que conforma(ron) el carácter y la tradición norteamericana. Benjamin Franklin (1706-1790), arquetipo de *hombre nacido pobre pero hecho a sí mismo* que a la edad de 42 años ya contaba con la suficiente fortuna como para retirarse de la dirección activa de su negocio y dedicarse a actividades políticas y filantrópicas, fue el máximo exponente de esta tendencia que podría resumirse en los siguientes aforismos: “early to bed and early to rise, makes a man healthy, wealthy and wise” (“acostarse temprano y levantarse temprano vuelve a un hombre sano, rico y sabio”); “God helps those that help themselves” (“Dios ayuda a los que se ayudan a sí mismos”), y “lost time is never found again” (“el tiempo perdido nunca se recupera”). (Bellah et al., 2008: 32-35)

estratificación de cualquier sociedad moderadamente extensa y compleja funciona tanto en base a principios adscriptivos como en base a principios de mérito. En efecto, al mismo tiempo que los valores democráticos que empapan nuestras escuelas legitiman que, de hecho, todos los niños tengan las mismas oportunidades de conseguir el éxito socioeconómico, las familias tienen el derecho (y el deber) de preparar a sus hijos de la mejor manera posible con el objetivo de promover en ellos un futuro seguro y cómodo (Bowles, Gintis & Osborne Groves, 2005: 1-22). No es posible, entonces, pensar en la existencia de un individuo sin que ésta se vea impregnada por sus circunstancias familiares, a no ser que, eso sí, separemos a un niño de su familia en el momento de su nacimiento.

Desde una perspectiva funcionalista²¹, Talcott Parsons (1972) entiende que el proceso de evaluación, selección y de distribución escolar es realmente variado y que las habilidades individuales del niño tienen una gran influencia en el rendimiento y los resultados alcanzados a lo largo de su trayectoria educativa. Para Parsons, la escuela es la primera agencia socializadora en la experiencia del niño que sirve para institucionalizar una diferenciación de estatus con bases no biológicas (no adscriptivas); por lo tanto, el estatus alcanzado como resultado de la trayectoria escolar no es un tipo de estatus adquirido (en el sentido de heredado, adscrito) sino que es más bien una posición obtenida, *ganada* a través de las diferentes formas de realizar las tareas establecidas por el profesor, quien actúa como agente de la escuela. Y esto es así en la medida en que una clase de primaria consta, según Parsons, de cuatro características principales: una igualdad inicial del estatus de los *concurstantes* en lo que a edad y a entorno familiar se refiere (el vecindario, dirá Parsons, tiende a ser más homogéneo que la sociedad en su conjunto); la imposición de una serie de tareas comunes; una aguda polarización entre los alumnos y el profesor (siendo este último representante del mundo de los adultos), y un proceso relativamente sistemático de evaluación de las tareas realizadas por los alumnos. La idea fundamental que subyace en Parsons es que la distribución de las habilidades, a pesar de que esté correlacionada con el estatus

²¹ En pocas palabras, cabe recordar que la teoría sociológica funcionalista de la estratificación es aquella que afirma que “la desigualdad social [es] un mecanismo inconscientemente desarrollado por el que las sociedades se aseguran de que las posiciones más importantes son ocupadas de modo responsable por las personas más cualificadas” (Davis & Moore, 1945; citado en Crompton, 1997: 23-24). Los grupos diferentes no son, por lo tanto, percibidos como necesariamente antagónicos sino descritos desde la perspectiva funcionalista como *estratos* socioeconómicos más que como *clases*.

familiar, no se ajusta a éste, y que en la medida en que los vecindarios y las aulas son homogéneos, puede haber un proceso selectivo genuino dentro de las *normas del juego*.²²

Para Bourdieu (1973), debido a que la estructura de distribución del capital cultural no coincide exactamente con la estructura de distribución de capital económico²³, la relativa autonomía de la que el sistema educativo disfruta ofrece una aparente justificación a la ideología meritocrática, según la cual la justicia académica proporciona una especie de refugio o venganza a aquellos que no tienen otros recursos más que su inteligencia o su mérito. Pero esto es cierto, dirá Bourdieu, sólo si uno opta por ignorar que, primero, la inteligencia o la buena voluntad académica no representa más que una forma específica de capital cultural que se suma, en la mayoría de los casos, al capital económico y a la correlativa posesión de poder y de relaciones sociales; y segundo, que aquellos que poseen poder económico también tienen más opciones de poseer capital cultural y, en cualquier caso, de prosperar sin éste debido a que las cualificaciones académicas son una divisa débil y poseen su validez sólo dentro de los límites del mercado académico. En definitiva, y volviendo a la cuestión del mérito desde una perspectiva de la teoría de la reproducción cultural y social, la meritocracia queda definida como una ilusión con una neutralidad aparente que debe dicha apariencia al hecho de que, debido a que las estructuras de distribución cultural y económica no se corresponden siempre, las diferencias en las trayectorias educacionales de los individuos son vistas como resultado de los talentos individuales y no como el resultado de las desigualdades de clase. Es decir, que el hecho de que tanto el hijo de un jefe del sector comercial (quien, afirma Bourdieu, combina un capital cultural medio con capital económico alto), como el hijo de un, pongamos, escultor (quien conjuga un capital cultural alto con un capital económico bajo) o el hijo de un agricultor (quien combina

²² Hay dos cuestiones fundamentales debatibles en Parsons. Por un lado, está la cuestión de la supuesta objetividad, neutralidad, de los profesores y el personal docente en el momento no sólo de evaluar, sino de interactuar con sus alumnos (arbitraje escolar). Por otro lado, en lo que respecta a las normas del juego, podría preguntarse quién establece dichas normas, a quién benefician y a quién perjudican. Estas cuestiones serán tratadas con una mayor profundidad a lo largo del sub-apartado 2.3.2 “Teorías de la desigualdad en los resultados escolares por motivos de origen”, dentro de este mismo capítulo.

²³ En el sentido que, explica Bourdieu (1973), los sectores de población más ricos en capital cultural son más propensos a invertir en la educación de sus hijos así como en las prácticas culturales responsables de mantener e incrementar su rareza específica (capital cultural), mientras que los sectores más ricos en capital económico suelen dejar al margen las inversiones culturales y educacionales en beneficio de las inversiones económicas.

un capital cultural bajo con un capital económico alto) puedan desarrollar una trayectoria escolar relativamente exitosa, parece otorgar una apariencia de justicia a la selección escolar, obviando los casos de aquellos hijos de familias que combinan un capital cultural bajo con un capital económico también bajo. En definitiva, que la desigual distribución de capital cultural y de capital económico así como sus diferentes combinaciones, quedan enmascaradas bajo el manto de la ilusión meritocrática; y así, las desigualdades escolares son vistas como una consecuencia del *talento* de los individuos más que como una consecuencia de las diferencias de clase y de distribución de capital económico y cultural.

Para François Dubet (2005: 19-37), a través de la igualdad meritocrática de oportunidades, la escuela se presenta como un escenario neutral y objetivo donde la competencia sólo existe en base al mérito de sus alumnos, equilibrando así las desigualdades socioeconómicas entre los mismos. No obstante, continúa Dubet (Ibid.), este planeamiento sólo es plausible “si se tiene la convicción de que la escuela es neutral y objetiva, si se puede creer que la competencia escolar es en sí justa e imparcial en un mundo injusto e imperfecto”. La igualdad meritocrática de oportunidades no parece más que una forma de legitimar y reproducir las desigualdades dadas en el conjunto de la sociedad, convirtiéndose así en una suerte de competencia injusta en sí misma y por definición, ya que, inevitablemente, los alumnos parten de posiciones desiguales dependiendo del lugar que ellos y sus familias ocupen en el conjunto de la estructura socioeconómica. Además, seguirá argumentando Dubet (Ibid.), de manera general, la escuela trata *menos bien* a los alumnos más desfavorecidos, ya que los centros donde éstos se concentran acogen a docentes menos experimentados, presentan índices de rotación de personal más elevados y los avances de sus alumnos son menores que en otros centros. Mientras, aquellos alumnos más aventajados desde el punto de vista socioeconómico reciben una enseñanza mejor y más cara caracterizada por un seguimiento estricto por parte de los profesores así como por una mayor intensidad en lo que a ejercicios y exámenes de prueba se refiere. Como resultado, “en todos los países, aunque en grados diversos, los alumnos provenientes de las categorías sociales más privilegiadas” gozan de un mayor “éxito, realizan estudios más largos, más prestigiosos y más rentables”. Es decir, que la escuela se encuentra atravesada por los mismos mecanismos des-igualadores que la sociedad en su conjunto.

De la misma forma, Dubet (2005: 19-37) no acierta a ver las virtualidades del mérito, sino que contempla este sistema basado en principios de mérito más bien como un modo cruel – porque no protege a los vencidos “del desprecio de los vencedores” y porque el fracaso es necesario para el propio funcionamiento del sistema meritocrático – “de selección y de jerarquización para un gran número de individuos”. Además, al mismo tiempo que los alumnos son considerados como fundamentalmente iguales, “deben participar en una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales”. Así, para Dubet (Ibid.), el mérito no es más que una ficción necesaria y eficaz que sirve para legitimar una de las contradicciones fundamentales de las sociedades democráticas liberales, puesto que permite a los individuos percibirse como libres e iguales y, por lo tanto, “hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su coraje, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar”. Pero la crueldad del mérito se manifiesta para el alumno que se esfuerza y aun así fracasa, y acaba por asimilar que, en realidad, él es diferente, es el menos dotado, el menos valiente, el menos eficiente. Con la autoestima amenazada, el alumno oscila entre el desaliento y la depresión, el resentimiento y la agresión contra la escuela y el cuerpo docente e incluso contra los buenos alumnos. Mientras, la élite escolar acumula victorias académicas y sociales que se expresan en ventajas, y todo ello “con una impecable buena conciencia”, dirá Dubet (Ibid.), legitimada por la creencia de que *fue una competición justa* enmarcada en “una suerte de darwinismo escolar”.

Volviendo a la evidencia, al estudio de Shavit & Blossfeld (1993) precisamente, cabe decir que a pesar de la (supuesta) universalización de la educación formal, las formaciones más prestigiosas y mejor remuneradas siguen siendo un casi-monopolio de los grupos mejor posicionados socioeconómicamente. Es decir, que “el hecho de que no exista selección social al inicio de los estudios no impide que ésta aparezca, a través de la selección escolar, en el transcurso mismo de los estudios”. Este es, básicamente, el principal argumento empleado a la hora de cuestionar la validez de la teoría de la igualdad meritocrática de oportunidades, a saber, que ésta no desemboca necesariamente en una neutralización de las desigualdades socioeconómicas con las que los alumnos parten al comienzo de su trayectoria escolar, sino que dichas desigualdades residen en, a la vez que se alimentan de, la imparcialidad del sistema escolar y de la

más que dudosa validez de la noción de *mérito*. Además, “la medición del mérito escolar sigue siendo un ejercicio incierto, construido”, ya que éste no se basa simplemente en “una reconstrucción biográfica que transforma en victoria personal una serie de azares felices”, si no que el mérito es, para Dubet (2005), “tal vez más una creencia que un hecho”. En resumen, podría decirse que la igualdad meritocrática de oportunidades no es más que una figura construida en base a premisas cuestionables que en definitiva sólo servirían para la legitimación de la reproducción socioeconómica y cultural. Por este motivo, según Dubet (Ibid.), deberíamos “arrojar la igualdad meritocrática de oportunidades al infierno de las ideas utópicas y, por lo menos, peligrosas”, a no ser que “se separe a los niños de su familia apenas nacen” y a no ser que creamos que los docentes son “seleccionados sobre la base de una virtud absoluta” que posibilitaría que su “arbitraje de la competencia escolar pueda volverse perfectamente imparcial”.

Entonces, si la meritocracia no contribuye a la construcción de una escuela justa, en el sentido de *igualar* y no estratificar (des-igualar) a los alumnos: ¿cómo conseguir una escuela justa? Según Dubet (2005: 13-18; 71-84), la clave residiría en añadir tres figuras a la de la igualdad meritocrática de oportunidades, que son: *la igualdad distributiva de oportunidades*, *la igualdad social de oportunidades* y *la igualdad individual de oportunidades*. La primera para lograr que la competencia y el arbitraje escolares sean más equitativos que en la actualidad, de modo que se promueva y se vele por la equidad “dando más, a veces, a los menos favorecidos, o en todo caso tratando de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia” (algo que también se conoce como *discriminación positiva*). La segunda porque una escuela justa debe preocuparse “por la suerte reservada a los vencidos”, de la misma forma que “debe ofrecer un bien común, una cultura común” a los alumnos independiente de sus éxitos y de sus fracasos y de las lógicas selectivas. La función de una escuela justa es, para Dubet (Ibid.), “garantizar a todos, hasta al más débil de los alumnos, los conocimientos y las competencias a los que tiene derecho”, que se traducen en una “garantía de ciudadanía” y de “dignidad personal”. Y la tercera debido a que “una escuela justa no puede limitarse a construir una competencia equitativa”, sino que “también debe tratar a los vencidos de manera justa” y reconocer a cada alumno “como un sujeto singular e

igual a los demás, independientemente de sus empeños y sus resultados” para que cada uno pueda “dar lo mejor que tiene independientemente de la competencia escolar”. Tal vez así, y sólo así, podamos conseguir una escuela “democrática, es decir, una educación que permita a cada uno ser un sujeto independientemente de su mérito y de las utilidades vinculadas con los diplomas”. En definitiva, lo que Dubet (Ibid.) quiere decir es que la escuela ha de servir para algo más que para la formación de *trabajadores*: ha de servir también para formar sujetos responsables y plenamente conscientes de su lugar en el mundo, de sus derechos y de sus deberes. Solo así la escuela estará cumpliendo con su función de transformación o cambio social a través de la potenciación de la agencia de los sujetos que llenan sus aulas.

2.3. DESIGUALDAD ESCOLAR POR MOTIVOS DE ORIGEN. EVIDENCIAS Y TEORÍAS

Afirma Mickelson (2003) que la tarea de describir y determinar la desigualdad por motivos de origen en los resultados escolares (*racial gap*) resulta bastante fácil, mientras que lo realmente difícil es determinar la(s) causa(s) de la desigual distribución de las oportunidades de aprendizaje, debido a la complejidad de los casos y a que ésta resulta de la acumulación de los efectos de acciones llevadas a cabo por instituciones e individuos que, a su vez, se encuentran condicionados por la estructura y la cultura así como enmarcados dentro de procesos históricos.

En un intento por comprender la desigualdad escolar por motivos de origen en el marco de las relaciones mayoría-minoría, cabe preguntarse: ¿Qué dice la evidencia, es decir, los diversos estudios llevados a cabo en diferentes contextos espacio-temporales sobre los resultados y las trayectorias escolares de los alumnos de origen inmigrante? ¿Existe una discriminación escolar por motivos de origen que impide a los alumnos pertenecientes a estas minorías avanzar respaldados por una igualdad de oportunidades de aprendizaje? ¿Cómo se explica, entonces, la discriminación escolar por motivos de origen? ¿Cuáles son sus principales causas?

Resulta, pues, pertinente tratar de arrojar algo de luz sobre la cuestión de las causas de la desigualdad escolar por motivos de origen indagando en las diferentes

teorías que desde diferentes prismas buscan darle respuesta, no sin antes exponer, de manera sucinta, algunas de las evidencias sobre la desigualdad escolar por motivos de origen que existen en nuestros días.

2.3.1. Algunas evidencias sobre la desigualdad escolar entre los alumnos de origen inmigrante y los alumnos autóctonos

En el Resumen Ejecutivo del Informe PISA²⁴ del 2009 elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, puede leerse que los hijos de inmigrantes “que nacieron fuera del país en que se evaluaron y que además, tienen padres nacidos en otros países, en promedio, obtuvieron puntajes inferiores [...] respecto a estudiantes sin estos antecedentes” (OECD, 2009). En el Informe PISA 2006, los autóctonos obtuvieron puntuaciones superiores a la *generación 2* de hijos de inmigrantes y éstos, a su vez, obtienen mejores resultados que la *generación 1.5* y la *generación 1* tanto en matemáticas como en lectura y en ciencias (Etxeberria & Elosegui, 2010: 243).

En lo que respecta al contexto norteamericano, existen pocas dudas en torno al hecho de que los niños de minorías etnoculturales y de clase socioeconómica baja tengan menos oportunidades para aprender que los *niños blancos* de clase media. Farkas (2003) y Beratan (2008) dan cuenta de la situación de los estudiantes afroamericanos, *latinos* y de clase socioeconómica baja en comparación con la de los *estudiantes blancos* de clase media: los primeros grupos muestran peores resultados escolares que los segundos, tienen más probabilidades de ser colocados en los grupos de menor rendimiento (sobre todo en el caso de los hombres), así como de repetir curso²⁵ y de ser destinados a *educación especial*²⁶. En Conchas (2006) y Downey et al. (2009) puede

²⁴ Se conoce como *Informe PISA* al *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* por sus siglas en inglés (*Programme for International Students Assessment*). Este informe es desarrollado cada tres años y se basa en el análisis del rendimiento de los estudiantes de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

²⁵ En el contexto español, de un estudio del Colectivo IOÉ (2003: 100-102) se desprende que casi una cuarta parte del alumnado marroquí y dominicano encuestado había repetido algún curso escolar, siendo, entre ellos, el prototipo de repetidor un alumno de sexo masculino, de familia con un bajo estatus profesional y académico, de incorporación tardía a la escuela española (con más de 10 años) y con matriculación en centro de titularidad pública.

²⁶ La ubicación en educación especial es aquella destinada a alumnos con dificultades de aprendizaje. Para Farkas (2003), a pesar de sus supuestas bondades, las consecuencias principales de haber pasado por este tipo de educación para el niño, es que éste queda estigmatizado y que las expectativas del

leerse que la mayoría de los alumnos con malos resultados escolares en EEUU son *estudiantes de color*; en Ream & Rumberger (2008) que los *latinos estadounidenses* – la minoría etnocultural más numerosa en EEUU – mantienen unos índices de abandono escolar mayores al resto, y en Dabady (2003) que, comparados con *los blancos* y los asiáticos, *los negros, hispanos e indígenas-americanos* acuden a escuelas de peor calidad y con menos recursos didácticos (material y profesorado), obtienen peores resultados, muestran mayores índices de abandono escolar y tienen menores probabilidades de acudir a la universidad. Alba & Silberman (2009) denuncian la situación de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, y Crul & Holdaway (2009) la de los hijos de dominicanos en las escuelas de Nueva York. En ambos casos, se llama la atención sobre los malos resultados académicos que estos *grupos nacionales* obtienen en comparación con los estudiantes autóctonos. Adicionalmente, el Departamento de Educación norteamericano estima que sólo la mitad de los hijos de inmigrantes termina la educación secundaria (Gibson & Hidalgo, 2009).

En Europa, diversos estudios llevados a cabo en la década de los ochenta mostraban datos desalentadores con respecto a los índices de fracaso escolar de los hijos de inmigrantes. En Alemania, el 60% de hijos de inmigrantes cursando la escolarización obligatoria fracasaba mientras que entre un 65% y un 75% no recibía ningún tipo de formación profesional (Raoufi, 1981: 121). En Francia, las estadísticas revelaban que los alumnos de origen inmigrante se encontraban uno o varios cursos por detrás, que eran mucho más numerosos en las clases destinadas a alumnos con dificultades, que se encontraban infrarepresentados en los últimos cursos de la educación secundaria con respecto a los jóvenes de origen francés, y que, en consecuencia, al dejar la escuela, lo hacían sin ningún tipo de diploma o formación profesional (Charlot, 1981: 103). Asimismo, Gillborn (2005) da cuenta de que de los cinco grupos *raciales* monitorizados desde el final de la década de los ochenta en el Reino Unido, solamente un grupo, el de *los blancos*, ha disfrutado de una mejora académica constante año tras año. En 2004, el informe de Mikael Luciak *Documenting Discrimination and Integration in 15 member States of the European Union* da cuenta de que “el sistema escolar está fallando con los

profesorado con respecto a su rendimiento escolar disminuyen así como los niveles de esfuerzo del niño; a la larga, esto se traduce en fracaso escolar. En un contexto europeo, Santibáñez et al. (2005: 77) denuncian que los alumnos de origen inmigrante se encuentran sobrerepresentados en los programas de educación especial.

menores inmigrantes e hijos de inmigrantes en varios aspectos”: el fracaso escolar de alumnos de origen inmigrante es mayor que el de los autóctonos, obtienen peores resultados escolares y las diferencias aumentan con la edad, acuden en menor proporción a las carreras de educación superior, y tienen peores expectativas de cara a la elección de un empleo (Etxeberría & Elosegui, 2010: 257-258).

En este sentido, se entiende a Santibáñez et al. (2005: 65-88) cuando afirman que a pesar de que, en general, se haya avanzado en el terreno de la escuela y la inmigración, los hijos de inmigrantes siguen presentando niveles más elevados de absentismo, fracaso y abandono escolar en todos los países de la Unión Europea. Un estudio llevado a cabo en el año 2007 por el Departamento de Educación y Habilidades (*Department for Education and Skills*) del Reino Unido con el objetivo de mapear las desigualdades sociales en educación así como los resultados por clase, *raza/etnicidad* y género, afirma que los niños de *comunidades minorizadas* (en concreto *negros, negros-africanos, pakistaníes, bengalíes y alumnos blancos* de clase trabajadora) se benefician en menor medida de la educación formal, que la desigualdad en educación está fuertemente correlacionada con la clase social, y que los niños tienden a obtener peores resultados que las niñas (Warren, 2007). Para Warren, la evidencia oficial también sugiere que los estudiantes de minorías etnoculturales son tratados de manera más dura que sus compañeros *blancos*. También en Reino Unido, las estadísticas anuales sobre exclusiones escolares reflejan que los *negros caribeños* en particular, pero que cada vez más los *estudiantes musulmanes*, son expulsados de manera desproporcionada de los centros escolares (Ibid.). En Holanda, un estudio de Crul & Holdaway (2009) da cuenta de los malos resultados académicos de los hijos de inmigrantes marroquíes en las escuelas de Ámsterdam. Por su parte, Valk & Crul (2008), en un estudio sobre la *posición* de los turcos y marroquíes *de segunda generación* en las ciudades de Ámsterdam y Rotterdam, explican cómo la mayoría de los alumnos descendientes de inmigrantes marroquíes y turcos se encuentran cursando estudios secundarios y de formación profesional de nivel inferior, con lo que sólo un 20% de estos jóvenes se dirigen hacia la educación terciaria; además, en el año 2006, un 56% de hijos de inmigrantes marroquíes y un 63% de hijos de inmigrantes turcos en Holanda estaban oficialmente etiquetados como *jóvenes en riesgo* ya fuese por abandono escolar o por una insuficiente calificación académica.

En España²⁷, tal y como recoge el CIDE (2007), desde el curso escolar 2004-2005 los PGS/PCPI²⁸ han acogido a un 25% más de alumnos extranjeros por cada año académico, siendo en los PGS/PCPI y en la educación primaria donde se concentra una mayor proporción de alumnado extranjero con respecto al total de alumnado matriculado en cada etapa y modalidad educativa: 12'81% y 10'32% respectivamente para los datos correspondientes al periodo escolar 2006-2007. Mientras, para este mismo periodo, del alumnado total matriculado en bachillerato *sólo* un 4'03% es extranjero, y del alumnado total matriculado en formación profesional o ciclos formativos un 5'15%. Además, conviene señalar que el alumnado extranjero matriculado en PGS/PCPI representa un 11% del alumnado extranjero matriculado en Ciclos Formativos, Bachillerato y PGS/PCPI, pero que, sin embargo, al hacer este mismo cálculo con el alumnado autóctono, el porcentaje de los matriculados en los PGS/PCPI no llega al 4% (IDIE, 2008: 88). En la CAPV, la diferencia entre estos porcentajes es aún mayor: hay un 33'7% de alumnos extranjeros matriculados en PCPI frente a un 7'5% de alumnos nacionales para el curso escolar 2009-2010 (Eustat). En el caso de la ciudad de Bilbao, según datos proporcionados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, del total de alumnos matriculados en PCPI en la red pública y concertada para el curso 2009-2010, un 43'1% son alumnos extranjeros y un 59'9% alumnos con nacionalidad española, mientras que en los cursos de 3º y 4º de la ESO hay un 12'58% de alumnos extranjeros y un 87'42% de alumnos españoles. Esta serie de datos presentados a propósito de los PGS/PCPI evidencian la concentración y sobrerrepresentación de alumnos extranjeros con respecto a los nacionales en este tipo de programas. Existe, de hecho, una preocupación por el aumento del alumnado de origen extranjero matriculado en los PGS/PCPI debido a que los PGS/PCPI, “por su propia naturaleza”, están asociados a factores negativos como el “incumplimiento de objetivos académicos”, cierto “retraso en el currículum” y “problemas de adaptación”. Igual de preocupante resulta que éste “sea el punto de llegada” para el alumnado extranjero, y que, como consecuencia, “en las

²⁷ Tras haber revisado lo que en materia de inmigración y educación se ha dicho y escrito en el territorio español en el periodo 2000-2007, afirma García Castaño (2007: 14) que la investigación en España sobre las trayectorias y los resultados académicos de los hijos de inmigrantes es “escasísima”.

²⁸ Las siglas PGS se refieren a los Programas de Garantía Social, que actualmente han pasado a llamarse Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Este tipo de programas están destinados al alumnado mayor de dieciséis años que no haya obtenido el título de Graduado en educación secundaria (LOE 2006, Artículo 30).

representaciones existentes acerca de él se ve[a] relacionado con bajos niveles académicos, problemas de rendimiento escolar y problemas en la escolarización” (IDIE, 2008: 87-88). Por otro lado, cabe señalar que los resultados para el conjunto del territorio español del Informe PISA 2006 muestran que la puntuación obtenida por los alumnos españoles (en general) es inferior a la media europea, y que los resultados de los alumnos de origen inmigrante en España son todavía inferiores a la media española (Etxeberría & Elosegui, 2010: 245).

2.3.2. Teorías de la desigualdad en los resultados escolares

Siguiendo una exhaustiva clasificación de Mickelson (2003) y en un intento de valorar y tener en cuenta el mayor número de perspectivas, se agrupan en dos las numerosas teorías por motivos de origen que han tratado de explicar las causas de la desigualdad en los resultados escolares entre los alumnos autóctonos (mayoría) y los alumnos de origen inmigrante y/o las minorías etnoculturales, tal y como puede verse en el cuadro 2.1:

Cuadro 2.1. Teorías de la desigualdad en los resultados escolares

Teorías no estructuralistas
La genética ²⁹
El individuo
El entorno familiar
Capital económico
Capital cultural y capital social
La cultura
Pérdida cultural
Diferencia cultural
Marco de oposición cultural
Actitudes abstractas y concretas
Teorías estructuralistas
La estructura escolar y las oportunidades de aprendizaje
Recursos
Segregación entre escuelas
Segregación dentro de la escuela
El sistema y las políticas educativas
La estructura socioeconómica
Reproducción social y cultural
Desigualdad máximamente mantenida
Desigualdad efectivamente mantenida

FUENTE: Elaboración propia a partir de la clasificación de Mickelson (2003)

2.3.2.1. El individuo

En ocasiones, para explicar el fracaso o éxito escolar de un alumno, el foco de atención es puesto sobre el individuo y más en concreto sobre la forma en la que el alumno gestiona su tiempo y su esfuerzo, es decir, la inversión destinada a la tarea de estudiar. Sostiene Farkas (2003) que para que un alumno aprenda, además de *oportunidades o recursos* para aprender (un profesor, un libro de texto u otros medios), es precisa la existencia de, al menos, otros dos prerequisites: *esfuerzo* por parte del estudiante medido tanto en tiempo como en la atención y la concentración dedicados a la tarea de estudiar, y *habilidades y conocimiento previo* que el alumno debe aportar a la tarea de aprender, de forma que, si el aprendizaje previo no ha creado las habilidades ni el conocimiento suficiente como para preparar al alumno para llevar a cabo las tareas que se le asignen, difícilmente podrá éste aprender algo nuevo. En este sentido, en el caso específico de los hijos de inmigrantes, variables como la *edad en el momento de la*

²⁹ Tal y como explican Arun & Beattie (2000: 7-8), este tipo de teorías para explicar las desigualdades en los resultados escolares han sido desacreditadas por investigaciones sociológicas empíricas, tratándose de teorías falaces en la medida en que no tienen en cuenta las fuerzas históricas y estructurales que operan tras las desigualdades.

llegada y el *dominio del idioma del país de residencia* son también consideradas como variables clave a la hora de explicar el éxito o el fracaso escolar.

La edad en el momento de la llegada al país de residencia parece jugar un papel fundamental en las trayectorias y resultados escolares de los alumnos de origen inmigrante, de forma que cuanto menor es la edad de llegada, mejores son los resultados escolares. En un estudio del Colectivo IOÉ (1996: 77) puede leerse que “los que ingresan en preescolar o en los primeros años de primaria” (*generación 1.5*) “se adaptarían a la escuela de modo similar a los autóctonos de su medio social, mientras que los que entran” con una edad superior a los siete años (*generación 1*) “estarían abocados a un retraso crónico”. De manera similar, Debburman (2005: 6) señala que lo más común es que los hijos de inmigrantes nacidos en el país receptor (*generación 2*) obtengan mejores resultados escolares que los alumnos pertenecientes a la *generación 1*, y que, en general, los resultados académicos incrementan en aquellos hijos de inmigrantes que más tiempo llevan viviendo en la sociedad de residencia.

En lo que respecta a la adquisición del idioma oficial (oficiales en lo concerniente a esta investigación) de la sociedad de residencia, en los años iniciales de la investigación social sobre hijos de inmigrantes en España, Franzé Mudanó (1992: 6) desarrolla un estudio sobre la inserción de los niños de origen extranjero en el sistema escolar en el que afirma que “el desconocimiento total o parcial de la lengua castellana en los niños es el problema que surge inmediatamente en los centros escolares” y que “su desconocimiento incide tanto en las posibilidades de una escolarización normalizada” como “en las posibilidades efectivas de relación de los niños con su entorno”. Consciente de este hecho, el *Programa para la atención del alumnado inmigrante* del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2004: 8) señala que la adquisición del idioma del país de residencia y/o el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza son requisitos básicos para la integración del alumno extranjero en el sistema escolar, en la medida en que “la lengua es un vehículo imprescindible para las relaciones interpersonales, la integración social y el aprendizaje”. Si bien parece una obviedad afirmar que la adquisición del idioma vehicular de la enseñanza es fundamental para el éxito escolar de los alumnos de origen inmigrante, García Castaño (2007: 11) sostiene que “no se puede afirmar que la

adquisición de una lengua lo sea todo”, ya que existen, de hecho, otro tipo de variables explicativas del éxito o fracaso escolar del alumnado inmigrante, con lo que la barrera más importante que debe vencerse en el estudio del éxito o fracaso escolar de los hijos de inmigrantes es, precisamente, “la creencia de que todo se circunscribe a dominar la lengua vehicular de la escuela”. En cualquier caso, parece razonable afirmar que el manejo del idioma del país de residencia, no sólo por parte del alumno sino que también por parte de la familia de éste³⁰, es un factor que influye de manera positiva en los resultados académicos en particular y en la integración del alumno en el sistema escolar del país de residencia en general (Gajendra & Kanka, 1981: 58).

2.3.2.2. El entorno familiar: capital económico, cultural y social

En cuanto al capital económico de las familias, en el sentido de sus ingresos y la parte de los mismos que los progenitores destinan a la educación de sus hijos, influye en el rendimiento y los resultados escolares en la medida en que configura cuestiones tan fundamentales como la alimentación de los niños, su salud general y, sobre todo, el tipo de recursos académicos (ya sean tecnológicos o didácticos) a los que los alumnos tienen acceso, como pueden ser las tutorías extraescolares o incluso el hecho de disponer de espacios adecuados para el estudio en casa (Mickelson 2003). También la riqueza, un indicador de capital económico y definido como el valor de todos los activos de una familia o individuo menos sus posibles deudas, tal y como puede leerse en Orr (2003), afecta no sólo a los resultados escolares sino que puede explicar las desigualdades en los mismos por motivos de origen en la medida en que la riqueza influye, además de en aspectos ya citados que sobre todo tienen que ver con los *recursos educacionales* o *recursos para aprender*, en la cantidad de capital cultural³¹ a la que un niño se encuentra expuesto: es bastante plausible que los niños de familias *con poca riqueza* dispongan de un menor acceso a capital cultural y que esto influya en un sentido negativo en sus resultados escolares.

³⁰ Tal y como afirman Bourdieu & Passeron (1972: 115-116), “la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca [...] Más aún, la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia.”

³¹ Ver el sub-apartado 2.2.2 “La reproducción social y cultural. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu” dentro de este mismo capítulo.

Hay algo, dirán Coleman & Hoffer (1987: 211-243), distinto y bien diferenciado del capital humano³² que es el *capital social*. Si el capital físico es totalmente tangible y se plasma en materia observable, y el capital humano es menos tangible y se plasma en las habilidades y conocimientos adquiridos por un individuo, el capital social es todavía menos tangible debido a que existe en las relaciones entre personas. El capital social es, ante todo, un bien común, siendo ésta una característica fundamental que no se da en el caso del capital físico ni del capital humano³³: el capital social sucede en las redes y estructuras sociales que posibilitan las normas sociales así como las sanciones que las refuerzan, y no benefician en primer lugar a la persona o personas cuyos esfuerzos las provocan, sino que beneficia a todos los que forman parte de esa estructura. Así, en el terreno de la educación, puede entenderse que el capital social esté profundamente relacionado con cómo las familias interactúan con las escuelas, la manera en que los padres socializan a sus hijos con respecto a la escolarización y en cómo los padres participan en la educación formal de sus hijos. Al desgranar la dimensión *capital social*, uno se encuentra, fundamentalmente, con el nivel de formación de los padres y de los adultos significativos³⁴, el grado de expectativa académica de la familia con respecto a los hijos y el nivel de participación de la familia en la vida académica de los hijos (conocimiento tanto de los padres como de los hijos sobre qué preguntar y a quién preguntar en la escuela y participación de padres y

³² El concepto de *capital humano* fue desarrollado por los economistas Theodore Schultz y Gary Becker en la década de 1960 y adoptado posteriormente por la sociología para entender cómo la educación influye de forma positiva en la experiencia de los individuos en el mercado laboral. Para Coleman & Hoffer (1987: 211-243), el avance más original y más importante en el campo de la economía de la educación hasta entonces había sido la idea de que el concepto de capital físico, plasmado en herramientas, máquinas y otro tipo de equipamiento productivo, podía extenderse e incluir la noción de *capital humano*: De la misma forma que el capital físico es originado a través del trabajo con materiales para crear herramientas que faciliten la producción, el capital humano se crea trabajando con personas para producir en ellas habilidades y aptitudes que les hagan ser más productivas. Dicho con palabras de Orr (2003: 284), la teoría del capital humano enfatiza las características humanas como recursos para expandir las oportunidades de los individuos. En las décadas de 1970 y 1980, el concepto de *capital humano* fue *completado* con dos nuevos conceptos propiamente sociológicos: *capital cultural* y *capital social*.

³³ El capital físico es, por lo general, un bien privado, y los derechos de propiedad hacen que quien invierta en él obtenga los beneficios del mismo. Algo parecido sucede con el capital humano, ya que la persona que invierte su tiempo y sus recursos en aumentarlo obtiene beneficios de este hecho en forma de un trabajo mejor remunerado, un mayor estatus, etc.

³⁴ Un estudio comparativo de Rothon et al. (2009) sobre los resultados escolares de hijos de inmigrantes en Gran Bretaña, Canadá y EEUU, sugiere una fuerte asociación entre el nivel educativo de los padres y los resultados escolares de los hijos, en la medida en que la mayoría de los grupos de alumnos de origen inmigrante analizados por los autores obtienen unos resultados escolares similares o mejores que los alumnos autóctonos con entorno parental semejante.

madres en redes de intercambio de información sobre cómo maximizar las carreras formativas de sus hijos) (Mickelson, 2003; Conchas, 2006).

En el caso de los hijos de inmigrantes, resulta interesante comprobar la importancia que adquiere el capital social como recurso compensatorio a la falta de otro tipo de capitales. En un estudio de White & Kaufman (1997)³⁵ sobre los factores que afectan la finalización de la educación secundaria tanto de hijos de inmigrantes como de autóctonos, se demostró que es precisamente el capital social el factor crucial que posibilita dicha terminación, llegando incluso a compensar los efectos de la edad en el momento de llegada al país de residencia, del nivel de dominio del idioma del país de residencia, así como de un estatus socioeconómico bajo. En este sentido, Coleman & Hoffer (1987: 211-243), dan cuenta del ejemplo de un instituto norteamericano en el que las autoridades escolares descubrieron que muchos de los padres de origen asiático compraban dos copias de los libros de texto de sus hijos, y, tras investigar la situación, se dieron cuenta de que el segundo libro era para que la madre maximizara la ayuda que prestaba a sus hijos con los deberes.

2.3.2.3. La cultura

Podríamos agrupar en cuatro el tipo de teorías que toman la cultura o las diferencias culturales entre la sociedad en general y la escuela en particular y las prácticas culturales y los valores de las minorías etnoculturales como causa explicativa de las desigualdades en los resultados entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos³⁶: la *teoría de la pérdida cultural*, la *teoría de la diferencia cultural*, la *teoría del marco de oposición cultural* y la *teoría de las actitudes abstractas y concretas*.

La teoría de la pérdida cultural propone que el fracaso escolar de las minorías etnoculturales se debe fundamentalmente a que la cultura escolar no favorece el éxito escolar de aquellos alumnos que no pertenecen a la mayoría sociocultural. Se sugiere

³⁵ Citado en Debburman (2005: 7).

³⁶ Ver el sub-apartado 1.3.2 “El etnocentrismo escolar y crítica a la concepción moderna de la educación”, dentro del CAPÍTULO 1.

que las dificultades a las que los alumnos de origen inmigrante se enfrentan son sobre todo de carácter cultural en un sentido general (adaptación a un nuevo país con unas nuevas costumbres, códigos, valores, etc.) pero también en lo que respecta a las diferencias particulares surgidas en el contexto de la escuela sobre cuestiones como la importancia de la educación formal y la escuela, el papel de los profesores, etc., algo debido a las diferencias que puedan existir entre los sistemas educativos del país de origen y de residencia (Charlot, 1981: 108). Tal y como lo expresa Dubet (2005: 50-54), “no todos los padres saben lo que quieren decir frases tan triviales como *ayúdelo a hacer los deberes* o *controle sus tareas*”. Aquellos que defienden la teoría de la pérdida cultural basan la desventaja escolar de los hijos de inmigrantes en los conflictos o choques que se dan en las interacciones lingüísticas, culturales y sociales entre la familia y la escuela (Debburman, 2005: 6). De las investigaciones de Singh Ghuman (2003) puede extraerse que los padres inmigrantes, en general, valoran la importancia de la educación pero que no son completamente conscientes de la importancia que supone su participación activa en la educación de sus hijos, y esto es debido a sus propias experiencias en sus países de origen así como a que su visión sobre la disciplina y el currículum escolar son tradicionales e instrumentales. En sus estudios llevados a cabo con familias de origen indio, la falta de participación activa por parte de los padres suele ser deliberada, ya que la costumbre y la práctica en este país dictan que los profesores son los que mejor saben hacer su trabajo y que deberían, por lo tanto, ser capaces de desarrollarlo sin la interferencia de los padres. Mientras, como es bien sabido, la cultura escolar occidental valora la participación activa de los padres en la educación de sus hijos como una condición indispensable para el éxito escolar. Así, tal y como apunta Mickelson (2003), las políticas basadas en la teoría de la pérdida cultural buscan cambiar la cultura de los estudiantes y sus familias para que sus comportamientos encajen mejor en las demandas de la escuela.

Por su parte, sin que ello implique la superioridad de la cultura dominante, los teóricos de la diferencia cultural argumentan que las desigualdades en los resultados escolares entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos existen debido a que las prácticas culturales y los valores de ciertos grupos etnoculturales están más orientados hacia el éxito escolar (Mickelson, 2003). Conchas (2006: 91) explica el caso de los grupos de mexicanos-americanos y de vietnamitas-americanos en Estados

Unidos, cuyos resultados escolares difieren a pesar de que ambos grupos cuentan con contextos socioeconómicos y características sociodemográficas similares. La explicación de que los vietnamitas-americanos obtengan mejores resultados escolares y de que accedan a la universidad en mayores proporciones que los mexicano-americanos, es que las familias vietnamitas promueven el éxito escolar gracias a los valores confucianos mientras que las familias mexicanas, así como las africanas, transmiten normas que inhiben el éxito escolar. Es decir, que según este tipo de teorías, algunas minorías etnoculturales, en contra de otras, sí estarían orientadas hacia el éxito escolar.

La teoría del marco de oposición cultural se explica en gran medida gracias a los trabajos del antropólogo norteamericano de origen guineano John Ogbu, en los que se sugiere que una de las razones principales por las que los estudiantes afroamericanos³⁷ obtienen malos resultados escolares es que experimentan una exorbitante ambivalencia y una disonancia efectiva en relación al esfuerzo y al resultado académico. Downey et al. (2009) dan cuenta de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Coleman en la década de 1960, en los que podía leerse que los estudiantes *negros* se mostraban muy interesados en obtener buenos resultados, pero que, sin embargo, no trasladaban este interés a los resultados escolares a través de acciones efectivas. Esta explicación fue identificada posteriormente por Ogbu como *la paradoja de las altas expectativas educacionales pero los bajos resultados escolares (paradox of high educational aspirations but low academic performance)*. El origen de la ambivalencia reside, para Fordham & Ogbu (1986), en que, tradicionalmente, los *blancos* americanos han rechazado la idea de que los *negros* fuesen capaces de obtener logros intelectuales y en que, subsiguientemente, los *negros* americanos comenzaron a dudar de sus propias habilidades intelectuales, comenzaron a definir el éxito académico como una prerrogativa de los *blancos* y comenzaron a disuadir a los demás afroamericanos de emular a los *blancos* en sus esfuerzos por lograr el éxito escolar, es decir, de *actuar como los blancos*. Así, concluyen Fordham & Ogbu (Ibid.) que la escuela es percibida por los afroamericanos, sobre todo por los adolescentes afroamericanos, como una forma de tratar de cruzar la frontera cultural entre *negros* y *blancos*, y que esto supone un dilema para los estudiantes *negros*, en concreto para los estudiantes motivados que

³⁷ Fordham & Ogbu (1986) obtuvieron sus datos de un trabajo etnográfico llevado a cabo en un instituto de Washington D.C.

desean obtener buenos resultados escolares, ya que han de luchar por obtener éxito escolar y mantener, a la vez, el apoyo y la aprobación del propio grupo. Para acabar con este tipo de asociaciones, Fordham & Ogbu (Ibid.) apuestan por cambios estructurales (sobre todo en relación con el mercado laboral) para que así también cambie la percepción de los estudiantes afroamericanos sobre la posición que les espera como adultos y sobre el papel que en ello pueden jugar su formación y trayectoria escolares, es decir, para que puedan dejar de relacionar el éxito escolar (y como consecuencia laboral) con conductas *blancas*.

Algunos estudios posteriores (ubicados dentro de las teorías de la diferencia cultural) han venido a cuestionar el alcance de la teoría del marco de oposición cultural de Ogbu: Conchas (2001; 2006), Horvat & Lewis (2003), Carter (2006), Diamond et al. (2007). Conchas observa que algunos estudiantes de la misma minoría etnocultural tienen éxito mientras que otros no lo tienen, lo cual desmonta la idea de que *todos* los individuos de *todas* las minorías étnicas fracasan académicamente; en este sentido, Carter (Ibid.) defiende que las experiencias de los *negros* y los *latinos* son heterogéneas. Diamond et al. (Ibid.) no encuentran evidencias de la actitud de oposición a la escuela en los estudiantes *negros*, y Horvat & Lewis (Ibid.) subrayan en sus investigaciones la habilidad de los estudiantes *negros* para conjugar el éxito escolar con una auténtica identidad *negra*.

Muy relacionada con la teoría del marco de oposición cultural se encuentra la teoría de las actitudes abstractas y concretas de Mickelson (2003). Según esta teoría, las actitudes hacia la educación y el futuro de los alumnos de minorías etnoculturales toman una forma abstracta y una forma concreta: Las actitudes abstractas de los alumnos son las que están en consonancia con la ideología dominante de que la educación es la solución a la mayoría de los problemas sociales e individuales. Las actitudes concretas, en cambio, son aquellas que encarnan las percepciones que los estudiantes tienen sobre la estructura de oportunidades que les espera, y varían dependiendo del origen etnocultural y la clase social. Es decir, que a pesar de que, en general, los alumnos valoren la educación en abstracto, sus resultados estarán afectados por sus percepciones sobre la estructura de oportunidades que les espera en el futuro. Tal y como apuntan Gajendra & Kanka (1981: 57), es a lo largo de la educación secundaria cuando los

alumnos pertenecientes a minorías etnoculturales se dan cuenta de la naturaleza real de una sociedad que los discrimina fuertemente, y entonces comienzan a cuestionarse el valor de adquirir titulaciones que probablemente les serán inútiles en el futuro, al menos mientras que los empleadores sigan discriminando por motivos de origen en los procesos de selección.

2.3.2.4. La estructura escolar y las oportunidades de aprendizaje

Dentro de este enfoque para explicar las desigualdades en los resultados escolares por motivos de origen, se trata de ver cómo la estructura escolar, es decir, el conjunto de decisiones (políticas), prácticas, procesos, dinámicas y relaciones específicas dentro de la institución escolar (Conchas, 2006) afecta al rendimiento escolar de los estudiantes pertenecientes a minorías etnoculturales; así, en este caso, el concepto de *oportunidades de aprendizaje* se refiere al conjunto de oportunidades que están presentes en la estructura y organización escolares. Según este tipo de teorías, existen pocas dudas en torno al hecho de que los niños de minorías etnoculturales y de clase socioeconómica baja tengan menos oportunidades para aprender que los niños *blancos* de clase media, hecho debido a que, normalmente, los primeros acuden a colegios con estudiantes poco motivados y profesores peor instruidos (Farkas, 2003; Gillborn, 2005). Conchas (2006) explica que el contexto escolar tiene un gran impacto en los resultados escolares de los alumnos de origen inmigrante. En sus investigaciones, este tipo de estudiantes señalan al escaso y antiestético equipamiento de los centros escolares, a los materiales inadecuados, a los profesores poco motivados y con pocas expectativas puestas en ellos y a la actitud rebelde de los compañeros como factores desmotivadores y explicativos de su bajo rendimiento académico. En concreto, serían tres los apartados clave de la estructura y organización escolar a estudiar en relación con las desigualdades en los resultados escolares por motivos de origen: a) los recursos, b) la composición etnocultural del centro escolar (o segregación entre escuelas), y c) la agrupación del alumnado en base a su nivel académico (o segregación dentro de la escuela).

En cuanto a los recursos, algunas de las investigaciones ya citadas denuncian que la que la mayoría de los alumnos que acuden a escuelas con pocos recursos

pertenecen a minorías etnoculturales (Mickelson, 2003; Farkas, 2003; Gillborn, 2005). Los recursos pueden ser humanos y no humanos, financieros y no financieros, y pueden ser divididos en cuatro dimensiones: a) los profesores y el personal del centro escolar; b) los compañeros; c) los materiales, y d) el clima escolar. A continuación se expondrá cada una de las dimensiones:

Si bien para gran parte de la sociología de la educación la cuestión del origen socioeconómico como variable explicativa de la distribución de las oportunidades educativas así como del logro académico, ha sido y sigue siendo crucial, es a partir de la década de 1980 cuando los sociólogos comienzan a identificar factores explicativos distintos de aquellos exclusivamente estructuralistas. Así, la influencia de los profesores y de los compañeros, es decir, de *los otros significativos*, comienzan a ser estudiadas con un especial énfasis en las aspiraciones y expectativas que los docentes depositan en sus alumnos como variable fundamental en la trayectoria escolar de un individuo (Farkas, 2003). A la pregunta de si se existen prejuicios *raciales* y conductas discriminatorias por parte de los profesores y del personal administrativo de los centros escolares, y si, por consiguiente, éstos juegan algún papel en la limitación de las oportunidades para aprender de los alumnos, habría que responder que probablemente sí lo hagan, aunque tal y como apunta Farkas (Ibid.), todavía queda mucho por investigar en este campo. Se sabe que dichos prejuicios *raciales* así como la discriminación no se manifiestan en forma de acciones abiertas, sino que tienen lugar de una manera más sutil a través de la falta de expectativas y de apoyo con respecto a los alumnos de minorías etnoculturales y/o con un estatus socioeconómico bajo (Ibid.). Lo cierto es que, tal y como afirma Dubet (2005: 30), “a pesar de que la abrumadora mayoría de los profesores no son ni *sexistas* ni *clasistas*”, no parece razonable pensar que la escuela no esté “atravesada por los mismos prejuicios y los mismos intereses que tejen la trama cotidiana de las desigualdades sociales”. En un estudio basado en aproximadamente 900 horas de observación directa en diversos colegios llevado a cabo a finales de la década de los ochenta, Cecile Wright descubrió cómo el origen *racial* constituía un factor de diferenciación en la relación entre estudiantes *negros* y profesores *blancos*. En concreto, Wright denunció que los profesores constantemente adscribían comportamientos negativos a grupos específicos de estudiantes *negros* (Buenaventura, 2004: 6-7). De manera similar, Warren (2007) denuncia que las prácticas comunes de los profesores

tienden a excluir a los estudiantes de minorías etnoculturales de las oportunidades educativas existentes, ya sea a través de la organización jerárquica y sexista del conocimiento, o a través de la agrupación por habilidades y las pruebas de acceso. En el contexto español, un estudio del Colectivo IOÉ (1996: 71) sobre la escolarización de los niños marroquíes llevado a cabo en diecinueve centros escolares de Cataluña y de la Comunidad de Madrid, afirma “que ciertas valoraciones, estereotipos o expectativas del profesorado ante los alumnos marroquíes”, tales como el “convencimiento del inevitable retraso de estos alumnos”, “pueden actuar como profecías de auto-cumplimiento”. Por su parte, en este mismo estudio, todos los alumnos “están de acuerdo en señalar que reciben un trato discriminatorio por el hecho de ser extranjeros” (Ibid.: 81). En cambio, cuando los propios profesores pertenecen a minorías etnoculturales, el tipo de relación que se establece entre éstos y sus alumnos pertenecientes también a minorías etnoculturales son positivas y beneficiosas para los alumnos, ya que los primeros actúan como guías, mentores, consejeros, defensores y, al fin y al cabo, como modelos para los segundos, con lo que los alumnos tienden así a mejorar sus trayectorias académicas (Gibson & Hidalgo, 2009). En este sentido, Maylor (2009) sugiere que, con el objetivo de reducir los bajos resultados académicos de los alumnos *negros*, los centros escolares deberían incrementar la presencia de profesores *negros*.

La importancia de los compañeros también parece ser relevante. En concreto, el hecho de disponer de compañeros estables y motivados que valoren el éxito escolar y que compartan su conocimiento con los demás compañeros de clase parece ser un factor de éxito escolar, tal y como apuntan Conchas (2006) y Ream & Rumberger (2008). En las escuelas, los hijos de inmigrantes aprenden la nueva sociedad no sólo a través de las lecciones oficiales y extraoficiales (excursiones, juegos, deportes, etc.) sino que también a través de la interacción con sus compañeros y amigos tanto autóctonos como extranjeros. No en vano, las relaciones sociales que los hijos de inmigrantes establecen son cruciales en su presente y para su futuro, ya que, de la creación y solidificación de nuevas amistades y redes sociales, estos alumnos comenzarán a adquirir el conocimiento lingüístico y cultural que los sostendrá a lo largo de su vida en el país de residencia (Suárez-Orozco et al., 2008: 2-3).

De la misma forma, los libros de texto y los materiales utilizados en clase en general juegan un papel crucial con respecto a la cuestión de la motivación y el rendimiento académico entre los alumnos de origen inmigrante (Bhatnagar, 1981: 90-91; Bullivant, 1987: 41). Bullivant (Ibid.) da cuenta de un estudio llevado a cabo por Grant en el que se demuestra que, al trabajar con materiales que no resultan ajenos a sus valores culturales y que reflejan aspectos positivos sobre sus orígenes, los alumnos pertenecientes a minorías etnoculturales mejoran su rendimiento académico, e interpreta los resultados de este estudio de forma que sugiere que si el alumno de origen inmigrante encuentra cierta familiaridad con su entorno y sus valores culturales en los materiales escolares, se sentirá más atraído hacia éstos así como más asistido a la hora de estudiar, con lo que, en consecuencia, su rendimiento académico también mejorará.

En cuanto al clima escolar, éste podría ser definido como el conjunto de corrientes subterráneas configuradas por las normas, valores, creencias, tradiciones y rituales construidos colectivamente a través del tiempo y que conforman cómo la gente piensa, siente y actúa en la escuela. Como una de las condiciones para que los alumnos se comprometan con el sistema escolar y tengan éxito, es fundamental que el clima escolar este infundido con grandes expectativas a la vez que orientado hacia el éxito escolar y laboral de todos los estudiantes, con una fuerte estructura de apoyo y de redes de información a disposición de los alumnos. (Conchas, 2006)

En lo que respecta a la segregación etnocultural entre escuelas, Arun & Beattie (2000: 6-7; 13-136) dan cuenta de la situación que se vive en el sistema educativo de los Estados Unidos, donde a pesar del caso *Brown v. Board of Education*³⁸ muchos de los estudiantes afroamericanos acuden a escuelas donde la presencia de alumnado euroamericano es nulo o escaso (de hecho, en el sur del país, las escuelas privadas fundamentalistas han aumentado en popularidad dentro de la población blanca). En la literatura española, la cuestión de la segregación etnocultural entre escuelas es comúnmente tratada en términos de *distribución o escolarización del alumnado según la titularidad del centro*, con el foco de atención puesto en el hecho de si los alumnos de origen inmigrante se encuentran distribuidos de manera equilibrada en las redes

³⁸ Tras el caso *Brown v. Board of Education*, en 1954 la justicia estadounidense prohibió la segregación racial intencionada por parte de las autoridades públicas.

escolares pública y privada. Tanto en la Unión Europea como en el conjunto del territorio español, la distribución del alumnado de origen inmigrante según la titularidad del centro presenta un importante desequilibrio cuantitativo: los datos relativos al curso escolar 2008-2009 señalan que la media de matriculación del alumnado de origen inmigrante en centros públicos para la Unión Europea es del 86% y del 82% para España (Etxeberría & Elosegui, 2010: 238-239). En la CAPV, según datos referentes al curso escolar 2009-2010 facilitados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, el porcentaje de alumnos extranjeros³⁹ matriculados en centros públicos es del 75%⁴⁰, mientras que los datos relativos a la presencia del alumnado de origen inmigrante en los tipos de centro según su titularidad para los cursos 2008-2009 y 2009-2010, reflejan “un aumento en la diferencia en la tasa de escolarización del alumnado de origen inmigrante entre los centros públicos y los privados”, ya que, si bien para el curso escolar 2008-2009 esta tasa era del 5% para los centros privados y del 9’3% para los centros públicos, en lo que respecta al curso escolar 2009-2010, la red pública cuenta con un 11% de alumnado de origen inmigrante en sus aulas frente a un 5’5% para la red privada (Consejo Escolar de Euskadi, 2012: 36). En el caso concreto del territorio de Vizcaya, en lo que respecta a las tasas de escolarización de alumnos de origen inmigrante para cada tipo de centro su según titularidad, en el curso escolar 2008-2009 esta tasa era del 5’2% para los centros privados y del 10’9% para los centros públicos, y en lo que respecta al curso escolar 2009-2010, la red pública vizcaína cuenta con un 12’6% de alumnado de origen inmigrante en sus aulas frente a un 5’9% para la red privada (Ibid.: 38). Por su parte, en el municipio de Bilbao en el curso escolar 2009-2010, los centros públicos cuentan con un 17’5% de alumnos de origen inmigrante, y los centros privados con un 9’4% (Ibid.: 39). Estos datos vendrían a evidenciar que, en los tres territorios estudiados, la tasa de escolarización de los alumnos de origen inmigrante en los centros públicos prácticamente dobla a la de los privados y que, tal y como se recoge en el último informe del Consejo Escolar, el criterio de distribución equilibrada de los alumnos de origen inmigrante entre redes no ha sido el prioritario. Además, junto con la mayor presencia de alumnos de origen inmigrante en centros con titularidad pública, hay que

³⁹ Se han excluido del análisis a los alumnos extranjeros de países de la Unión Europea.

⁴⁰ Según datos para el curso escolar 2009-2010, la población escolar (infantil, primaria y secundaria) total matriculada en la CAPV se encuentra distribuida en los centros escolares por titularidad de manera rigurosamente proporcional (Eustat).

tener en cuenta la *salida* de los alumnos autóctonos hacia centros privados (Colectivo IOÉ, 2002: 63) o incluso hacia centros etnoculturalmente más homogéneos (Vicente Torrado, 2008: 79). Avilés Martínez⁴¹ da cuenta de la cada vez mayor brecha que separa a la red pública de la privada en los siguientes términos:

“En la actualidad es más patente una separación del alumnado en dos redes, una pública gratuita, democrática en los accesos y elección del profesorado, abierta a todo el alumnado y con vocación de compensación de desigualdades; y otra privada concertada que no posee elementos democráticos en la elección de su profesorado, que cada vez más establece filtros de tipo económico y de ideario religioso para seleccionar al alumnado, y que tiene, en general, una clara vocación de educación de las elites.”

Así, la concentración del alumnado de origen inmigrante en *ciertos* barrios y centros escolares, junto con la *huida* de los alumnos autóctonos a *escuelas sin inmigrantes*, es denunciado por Aja Fernández⁴² como uno de los “problemas principales con respecto a la atención educativa al alumnado inmigrante en España”. En el conjunto de la CAPV, 5 de las 56 zonas del mapa escolar cuentan con porcentajes de alumnado inmigrante superiores al 15%, de las cuales 4 se encuentran en la provincia de Vizcaya y 3 en el municipio de Bilbao⁴³, mientras 34 centros (26 públicos y 8 privados) de la CAPV cuentan con un porcentaje de alumnado de origen inmigrante superior al 40% (Consejo Escolar de Euskadi, 2012: 37, 41), lo que supone un 4’15% del total de centros escolares de la CAPV⁴⁴. Para el caso de Bilbao, son 16 (11 públicos y 5 privados) los centros que cuentan con porcentajes de alumnado inmigrante superiores al 40%, conformando este tipo de centros un 14’8% del total de centros escolares bilbaínos (Ibid.: 41). En el caso específico de la CAPV, existe además un debate en torno a la tasa de alumnado inmigrante que cursa sus estudios en cada una de las agrupaciones de la red de centros privados, ya que frente a un 7’6% de alumnos de origen inmigrante que forman parte del total de alumnos de la *Kristau Eskola*, la cooperativa *Partaide Ikastolak* tan sólo cuenta con un 2’7% de alumnos de origen

⁴¹ Citado en García Castaño (2007: 7).

⁴² Citado en García Castaño (2007: 6).

⁴³ Se trata en concreto de la localidad vizcaína de Erandio (con 15’6% de alumnado de origen inmigrante) y de las zonas bilbaínas de Ibaiondo (15’8%), Basurto-Zorroza (16’2%) y Rekalde (28’1%). Estos son los mayores porcentajes mostrados en todo el territorio de la CAPV (se recuerda que el porcentaje total de alumnado de origen inmigrante para la CAPV es de 8’1%, para Vizcaya de 9% y para Bilbao de 12’6%).

⁴⁴ El cálculo es propio y ha sido obtenido a partir del Directorio de centros docentes no universitarios del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, accesible en http://www.hezkuntza.net/e23/e23ListadosDifusionJSP/e23ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=-1874659507&ID_NAVEGACION=1. Vale lo mismo para el caso del municipio de Bilbao.

inmigrante en sus aulas (Consejo Escolar de Euskadi, 2012: 38). En este sentido, se constata en la CAPV cierta segregación del alumnado de origen inmigrante por modelo lingüístico: las tasas de escolarización por modelos señalan que el modelo A⁴⁵ cuenta en sus aulas con un 22'1% de alumnos de origen inmigrante, el modelo B con un 9% y el modelo D con un 4'8% (Ibid.: 41). La lectura de estos datos exige reparar en la cuenta de que, en lo que respecta a la población escolar total, el modelo D es el que más matriculaciones recibe: un 59'2% frente a un 22'9% para el modelo B y un 17'9% para el modelo A (datos proporcionados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco). Siendo esto así, a estas alturas no debería resultar sorprendente comprobar que la mayor concentración de alumnado de origen inmigrante se da en el modelo A de la red pública, donde casi la mitad de los escolares (48%) son de origen inmigrante (Consejo Escolar de Euskadi, 2012: 38).

Tras haber estudiado la segregación etnocultural entre escuelas y por modelo lingüístico, lo interesante ahora es centrarse en la segregación que se da dentro de las escuelas. Algunos estudios demuestran que profesores, consejeros escolares y administrativos influyen enormemente en la agrupación de los alumnos, estando sus percepciones sobre las habilidades de los mismos influidas por la clase social y el entorno etnocultural del que provienen los estudiantes (Farkas, 2003; Mickelson, 2003; Conchas, 2006). A pesar de que se defiendan este tipo de procedimientos bajo el argumento de que es la mejor práctica *para todos*, Gillborn (2005) cuestiona su legitimidad en la medida en que, de hecho, actúan en contra de la *equidad etnocultural*. Según este autor, la evidencia demuestra que en algunas escuelas cada vez se utilizan más procedimientos de selección internos para separar a los niños en grupos de aprendizaje jerárquicos, y que ciertas minorías, sobre todo los alumnos *negros*, están considerablemente infrarepresentados en los llamados *grupos para alumnos con talento*. Para Beratan (2008), la segregación dentro de las escuelas es un acto de *transposición*, a saber, el uso de la legalmente aceptada segregación por ubicación en educación especial para mantener los efectos de la inaceptable (y legalmente prohibida) segregación por motivos de origen. Para Conchas (2006), la agrupación por grupos de habilidad es sobre

⁴⁵ Se conoce como *modelo A* al modelo educativo que tiene el castellano como lengua vehicular y el euskera como asignatura; el *modelo B* es el que combina ambos idiomas como vehiculares, mientras que el *modelo D* es aquel que tiene el euskera como lengua vehicular y el castellano como asignatura.

todo una forma de distribución desigual de oportunidades educativas y de aprendizaje por motivos de origen que genera y refleja el mismo orden jerárquico y las mismas hostilidades intragrupalas que están presentes en el conjunto de la sociedad. Por eso, en un contexto norteamericano, los alumnos con un estatus socioeconómico bajo, los afroamericanos y los mexicano-americanos (sobre todo en el caso de los hombres) son los que más probabilidades tienen de ser colocados en los grupos de menor rendimiento, y para la mayoría de los estudiantes afroamericanos, *hispanos* y *blancos* con un estatus socioeconómico bajo, el resultado es que no suelen ser ubicados en grupos de nivel académico alto (Farkas, 2003; Conchas 2006). Este tipo de agrupaciones influyen en cuánto aprende el alumno así como en la forma en la que se ve a sí mismo como estudiante, por lo que las consecuencias para los alumnos agrupados en niveles de rendimiento bajo con respecto a sus resultados escolares son enormes. Tal y como lo explica Conchas (Ibid.), ser ubicado en un grupo de nivel académico bajo genera pesimismo en el alumno, quien además, al no interactuar con los alumnos ubicados en grupos de nivel académico alto, no dispone de modelos adecuados ni de estímulos para rendir mejor en la escuela. Mientras, en aquellas aulas en las que la composición etnocultural es más diversa y está más equilibrada, las relaciones e interacciones intragrupalas parecen ser más saludables (Ibid.). Si bien la práctica de separar a los alumnos según su *talento* no es común en el contexto español, sí lo es separar a los alumnos de origen inmigrante durante su proceso de aprendizaje de la(s) lengua(s) vehicular(es). Comúnmente, lo primero que se valora para *ubicar* a los alumnos de origen inmigrante de *nueva/reciente incorporación* a su llegada es su dominio del idioma del país de residencia, y la pregunta que guía esta valoración es la siguiente: *¿son estos menores capaces de seguir las clases en la lengua de instrucción utilizada en su centro?* Según Eurydice (2004: 41-44), “si la respuesta es negativa, entonces, la mayoría de los sistemas educativos considera que estos menores requieren ayudas concretas para cubrir sus necesidades”. Existen dos modelos de medidas de apoyo para los alumnos de nueva incorporación, a saber, el *modelo integrado* y el *modelo separado*. De acuerdo al primer modelo, los alumnos son ubicados en clases con menores de su misma edad y reciben las medias de apoyo de forma individual, bien dentro de las clases ordinarias bien en clases extraescolares. En cambio, en el modelo separado, “se agrupa a los menores inmigrantes y se les separa del resto durante un periodo” *transitorio*, en el que “pueden recibir parte de la enseñanza dentro de las clases

ordinarias junto con el resto de alumnos”, o *prolongado* (un año o más), durante el cual se ubica al alumno en función de su competencia lingüística (básica, intermedia o avanzada). El sistema escolar español sigue estos dos modelos si bien no segrega a los alumnos durante un periodo prolongado (Ibid.). En Cataluña existen los Tallers d’Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE), cuyo objetivo es proporcionar al alumnado originario de culturas y lenguas distintas a la catalana la competencia lingüística necesaria durante un periodo de tiempo que se prevé corto, tras el cual el alumno vuelve a su aula ordinaria. Las TAE, que podrían considerarse como parte de un modelo segregado pero transitorio, no han estado exentas de críticas debido a que la estancia o participación de los alumnos en los mismos suele prolongarse hasta un año llevando a los alumnos a un cierto aislamiento, dificultando su socialización y poniendo en marcha una pedagogía del éxito y otra del fracaso escolar. En este sentido, se recomienda que este tipo de medidas destinadas a *integrar* a los alumnos de origen inmigrante sean de carácter temporal a fin de evitar que deriven en instrumentos segregadores que acaben por estigmatizar a los alumnos de origen inmigrante (García Castaño, 2007: 10-11). En cuanto al modelo vasco, el *Programa para la atención del alumnado inmigrante* (2004: 7-8,15) fija que “cuando el alumno desconozca las dos lenguas oficiales, el centro escolar deberá ofrecerle los medios para el aprendizaje de las mismas”, si bien primero “se habrá de garantizar el aprendizaje de la lengua básica del modelo en que se escolarice y, a continuación, iniciar el aprendizaje de la otra lengua”. Con este fin, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco se compromete a crear, en los centros públicos, *aulas de refuerzo lingüístico* que sirvan para atender al alumnado inmigrante de reciente incorporación con desconocimiento de la lengua vehicular de acceso al currículo⁴⁶. La importancia del

⁴⁶ Para obtener una mejor y más completa información sobre cómo funciona el recurso del refuerzo lingüístico en los centros escolares que lo aplican, pude mantener sendas entrevistas con una directora de centro, una jefa de estudios y un profesor de refuerzo lingüístico, y he podido deducir que el refuerzo lingüístico es una medida que, en cierto sentido, cada centro aplica a *su* manera. Varía, por ejemplo, para el caso de los alumnos de origen latinoamericano: en ocasiones se les excluye de las clases de refuerzo lingüístico porque se da por hecho que ya hablan castellano (son, por lo tanto, *alumnos de habla hispana*); en otras ocasiones, los alumnos de origen latinoamericano sí reciben refuerzo lingüístico en castellano ya que se considera que su conocimiento del mismo como idioma vehicular es escaso, y hay, asimismo, ocasiones en las que se valora su dominio del idioma para comprobar que no exista una brecha lingüística en relación al castellano como idioma vehicular y, cuando la hay, se les ofrece refuerzo lingüístico hasta que se acorte la distancia lingüística, y es entonces cuando se comienza a trabajar el euskera con ellos. La característica común, sin embargo, es que todos los *alumnos de nueva incorporación*, los que llegan al centro por primera vez, reciben atención en este sentido, y que la necesidad de refuerzo lingüístico depende, en gran medida, de la edad y del origen del alumno (en uno de los centros, por ejemplo, sólo se

aprendizaje de la lengua vehicular resulta hoy incuestionable, y se sabe que está positivamente relacionada con el éxito escolar y la integración sociocultural del alumno, sin embargo, la crítica fundamental que recibe es que puede llevar a pensar que las cuestiones relativas a la integración y la convivencia escolar se resuelven únicamente con el aprendizaje de la lengua, cuando es el aprendizaje de la lengua el que mejora en la medida en que lo hace la convivencia entre el alumnado (García Castaño, 2007). El foco, por lo tanto, habrá de ponerse, también, en cuestiones relacionadas con el conocimiento y el acercamiento mutuos.

2.3.2.5. El sistema y las políticas educativas

La premisa básica de esta teoría es que las decisiones políticas pueden generar, perpetuar o mejorar las condiciones y las estructuras responsables de las diferencias en los resultados escolares. Actualmente, algunas de las críticas más feroces contra el sistema educativo apuntan a sus políticas educativas⁴⁷ y más en concreto al hecho de que sea la élite (compuesta por varones *blancos* y de clase media), es decir, aquellos que una vez que acceden a la gestión pública mediante la obtención de puestos de relevancia en la administración influyen en las decisiones políticas, la que en mayor medida se beneficia de las políticas educativas que, precisamente, siguen posibilitando que las elites activen sus recursos privados para evitar los efectos intencionados de las reformas contemporáneas de equidad educativa (Mickelson, 2003)⁴⁸. La cuestión fundamental, aquí, es caer en la cuenta de que quien establece las normas se beneficia de ellas. Tal y como señala Dubet (2005: 87):

“Vivimos en una sociedad donde lo esencial de las posiciones y los estatus se transmite por medio del éxito escolar de los niños. Todos sabemos, por experiencia propia, que cualquier cambio de las reglas de juego perturbarían los mecanismos de

ofrece refuerzo lingüístico a los alumnos que se incorporan durante la ESO). Por otro lado, he podido saber que en todos los centros entrevistados se lleva a cabo un *modelo separado*, en el que el alumno es separado del resto de la clase e introducido en una diferente específicamente formada para que aprenda el idioma castellano, algo que normalmente sucede en horas lectivas correspondientes a asignaturas concretas (plástica y religión en uno de los centros y lengua y euskera en el otro). No obstante, se sabe que en la CAPV también se practica el *modelo integrado* (El Correo, 2012: 20).

⁴⁷ “La política educativa son el conjunto de preceptos obligatorios por obra de los cuales se establece una base jurídica de derecho, para llevar a cabo las tareas de la educación.” (Larroyo, 1980: 37; citado en García Fraile, 2004: 70).

⁴⁸ Para una mejor comprensión del sistema educativo, volver a los apartados 2.2. “Educación e igualdad. La ambivalencia de la democratización de la educación”, en este mismo capítulo, y 1.3. “La institucionalización de la educación: la escuela, el estado y la cultura”, en el CAPÍTULO 1.

esa transmisión. El espacio escolar es un terreno de luchas sumamente feroces en el que los grupos que mejor se desenvuelven están poco dispuestos a correr el riesgo de cambiar las reglas. Los vencedores de la competencia del mérito no desean cambiar los contenidos, ni las reglas, ni los modelos pedagógicos con los que se han beneficiado y con los que, esperan, se beneficiarán sus hijos.”

Autores como Gillborn (2005) denuncian que la educación es un acto de *supremacía blanca* y que la política educativa asume y defiende esta *supremacía blanca* a través de las prioridades que establece, los beneficiarios que privilegia y los resultados que produce. Afirma este autor que, a pesar de que la desigualdad *racial* no sea un objetivo planificado y deliberado dentro de la política educativa, queda, por defecto, inscrita en un patrón de dominación/opresión *racial* estructural más amplio, cuya continuación representa una intención tácita por parte de los políticos y los poderosos *blancos* de mantener su ventaja frente a las minorías etnoculturales y sociales. Parsons (2005) añade, además, que este *racismo pasivo* es un producto de las políticas neoliberales que priman el esfuerzo individual y el talento como factores explicativos del éxito escolar. De manera similar, la *Critical Race Theory* (CRT)⁴⁹ reprueba el principio de la meritocracia y nociones similares como la *objetividad* y el *daltonismo* (*colour-blindness*) escolares, y no lo hace por los principios que éstos defienden, sino por los efectos prácticos que generan en términos *raciales*, ya que a pesar de su aparente interés por la justicia y la equidad, finalmente resultan ser mecanismos a través de los cuales las minorías etnoculturales siguen siendo excluidas por la mayoría (Gillborn, 2006). Así, de la mano de la CRT, el antiracismo contemporáneo es fuertemente criticado por haberse reducido a un mero eslogan y por la obsolescencia de sus formas convencionales frente al desarrollo de políticas educativas cada vez más racistas e excluyentes que operan bajo una apariencia de manifiesta tolerancia y diversidad. La CRT es consciente de que, en la misma medida en que el racismo es complejo, contradictorio y que sus manifestaciones cambian rápidamente, el antiracismo ha de ser igualmente dinámico. La CRT ofrece un radical y coherente conjunto de enfoques que podrían revitalizar los estudios sobre la educación en general y sobre la sociología de la

⁴⁹ La CRT es una corriente teórica contemporánea que, partiendo de la premisa de que el racismo es endémico a la sociedad, es decir, que se encuentra profundamente arraigado tanto legal como cultural y psicológicamente, denuncia que el racismo no se ciñe exclusivamente a acciones obvias, crudas de odio *racial*, sino que se extiende y opera a través del poder de forma más oculta y sutil, dando como resultado la desventaja de una o más minorías etnoculturales. A pesar de que la CRT sea una corriente norteamericana en origen, ha tenido una relativamente buena aceptación por parte de académicos europeos, especialmente en el Reino Unido.

educación en particular, con la propuesta fundamental de que deje de utilizarse el término *raza* de forma acrítica, es decir, como un elemento más de una lista de exclusiones que, primero se menciona, y después se olvida. Insiste en que se sitúe al racismo en el centro del análisis y que aquellos que lo estudian se impliquen en el rechazo y la deconstrucción de los patrones de exclusión y opresión actuales (Ibid.).

2.3.2.6. La estructura socioeconómica

Desde esta perspectiva, se estima que un tercio de las desigualdades en los resultados escolares es debido al estatus socioeconómico bajo de las minorías etnoculturales (Mickelson, 2003), lo que supone que a pesar de que la discriminación escolar por motivos de origen etnocultural fuese eliminada, seguirían existiendo desigualdades en los resultados escolares entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos, ya que las minorías etnoculturales pertenecen normalmente a los estratos socioeconómicos más bajos. Así, la interrelación entre *inmigración* y *pobreza* es puesta en relieve tanto en el *Informe sobre la educación en Euskadi* del Consejo Escolar de Euskadi (2012: 35), en el que se afirma que los indicadores económicos sitúan la parte mayoritaria de la inmigración que no proviene de la Europa comunitaria en los estratos más bajos, y que la incidencia de las situaciones de riesgo de pobreza entre la población inmigrante multiplica por 10 a la de la población autóctona, así como en el *Programa para la atención del alumnado inmigrante* del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2003: 37), en el que se señala que “la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes” ha de hacerse “teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios subyace una fuerte deprivación socioeconómica”.

Existen tres sub-teorías dentro del tipo de teorías que hacen referencia a la estructura socioeconómica como causa de las desigualdades escolares por motivos de origen, a saber, la *teoría de la reproducción*, la *teoría de la desigualdad máximamente mantenida* y la *teoría de la desigualdad efectivamente mantenida*. La teoría de la

reproducción⁵⁰ ha sido criticada por infravalorar las variables *etnia* y *género* y por ser determinista en exceso (Mickelson, 2003; Conchas, 2006). No obstante, en el terreno de las relaciones interetnológicas en la escuela, esta teoría se reinterpreta de la mano de Bullivant (1987) de forma que las variables *etnia/cultura* y *clase socioeconómica* son tomadas conjuntamente y no por separado. Así, desde esta perspectiva, se concluye que al mismo tiempo que las dificultades a las que los alumnos de origen inmigrante se enfrentan son similares a aquellas experimentadas por los alumnos autóctonos que comparten su mismo estatus socioeconómico, los primeros han de hacer frente, además, a su condición de miembro de una minoría etnológica o *etnológica*⁵¹.

Tanto la teoría de la desigualdad máximamente mantenida como la teoría de la desigualdad efectivamente mantenida describen cómo al cruzarse la variable *etnicidad/cultura* con la variable *estatus socioeconómico* en el terreno de la educación formal, se genera un tipo de discriminación que se traduce no sólo en unos resultados académicos desiguales, sino en carreras académicas limitadas para los alumnos pertenecientes a minorías. El argumento fundamental de la teoría de la desigualdad máximamente mantenida es que a pesar de la expansión de la educación ocurrida durante el último siglo, las desigualdades de clase no han desaparecido debido a que los grupos socioeconómicos dominantes han mantenido sus posiciones aventajadas⁵². Esto se explica de la siguiente manera: una vez que los grupos desaventajados adquieren las credenciales educativas previamente mantenidas por los grupos dominantes, los requisitos credenciales para optar a los puestos de trabajo con un mayor estatus incrementan. Así, las desigualdades sociales y educativas son mantenidas gracias a que los grupos privilegiados son capaces de proteger su situación de ventaja hasta que todos los miembros del grupo alcanzan cierto estatus (Shavit & Blossfeld, 1993; Mickelson, 2003). La última sub-teoría, la de la desigualdad efectivamente mantenida, pule la anterior en la medida en que identifica al menos dos formas en las que los

⁵⁰ Ver el sub-apartado 2.2.2 “La reproducción social y cultural. La sociología de la educación de Pierre Bourdieu” dentro de este mismo capítulo.

⁵¹ Una perspectiva que abraza el concepto de *etnoclase* originalmente introducido en la teoría sociológica por Milton Gordon y que se refiere a una suerte de *sub-sociedad* creada como resultado de la intersección entre la estratificación vertical que supone la etnicidad con la estratificación horizontal que supone la clase social (Bullivant, 1987: 20).

⁵² Ver el sub-apartado 2.2.1 “La expansión de la educación formal y la permanencia de las desigualdades” dentro de este mismo capítulo.

efectos del contexto socioeconómico operan en la vida académica de los individuos: una es que limita el acceso de las minorías a niveles de formación no universales (como la educación terciaria, los grados y posgrados), y otra es que influye en el tipo de educación casi-universal (como el bachillerato) que las minorías reciben, limitando su acceso a itinerarios científicos.

CAPÍTULO 3.

LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN BILBAO.

RESULTADOS Y RECURSOS ESCOLARES

“El primer día nos hicieron ir a la sala de actos y allí dijeron las listas de cada grupo. Todo el mundo se rió cuando dijeron mi nombre, que pronunciaron tan diferente que ni supe que era yo.

Claro, en aquel lugar no estaban acostumbrados a gente como yo [...] A los tontos les tocaría hacer formación profesional. Allí es donde tendría que haber ido a parar, como el resto de los míos, de los que eran como yo, y yo había roto leyes no escritas y había decidido que no quería ser ni auxiliar de enfermería ni administrativa de primer grado ni mecánico ni electricista.”

(Najat El Hachmi, *El último patriarca*)

3.1. INTRODUCCIÓN

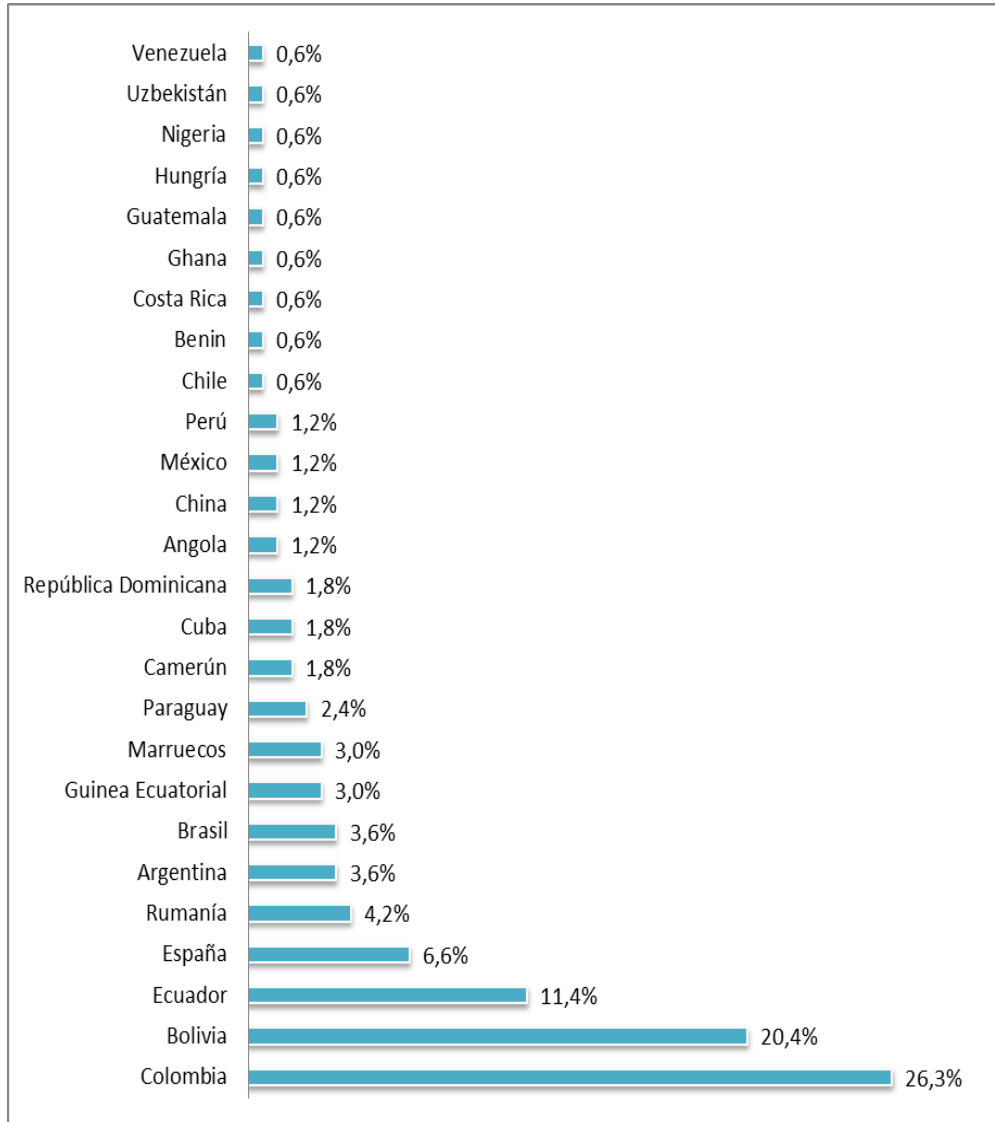
Este capítulo estará centrado en el análisis de los resultados, trayectorias y recursos escolares de los hijos de inmigrantes que han participado en esta investigación. Tras haber examinado los contextos y las propuestas teóricas más significativas en este terreno, y tras haber hecho nuestras las denuncias de investigaciones precedentes en las que se pone de relieve que los alumnos de origen inmigrante (y de minorías etnoculturales y sociales en general) se encuentran en desventaja, en comparación a los alumnos autóctonos, frente a la institución escolar así como a la hora de tener que superar las correspondientes exigencias académicas, procederemos a mostrar cómo se están desarrollando estos mismos procesos en la ciudad a la que se circunscribe nuestra investigación. Además, con el ánimo de ofrecer un análisis comparativo entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos, las trayectorias, resultados y recursos escolares de unos y otros serán contrastados constantemente con el fin de resaltar aquellas situaciones caracterizadas por la desigualdad derivada del hecho migratorio.

3.2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES EN BILBAO

Antes de proceder con el análisis de los resultados escolares de los jóvenes, su perfil nos ayudará a comprender mejor quienes son en relación con su origen, su edad en el momento de la llegada a España, su generación y sus contextos familiares.

3.2.1. País de nacimiento y área de origen¹

Gráfico 3.1. Hijos de inmigrantes. País de nacimiento



Más de tres de cada cuatro alumnos hijos de inmigrantes provienen de Latinoamérica, puesto que el 77% ha nacido en alguno de los países que conforman dicha región del mundo (gráfico 3.1). Pero aunque en este grupo aparecen 14 países

¹ Como ya ha sido señalado, la distinción fundamental entre los conceptos de *extranjero* y de *inmigrante* reside en que el primero responde a una categoría jurídica (*extranjero*) y el segundo a una categoría sociológico (*inmigrante*), motivo por el cual se explica que, en lo que se refiere al objeto (sujetos) de estudio de esta investigación, se hayan dejado fuera (entre otros) a aquellos alumnos extranjeros cuyos padres provienen de países de la Unión Europea a excepción de Rumanía y de Hungría, ya que consideramos que la distancia y la asimetría tanto socioeconómicas como simbólicas entre estos dos países y España es lo suficientemente significativa como para que sus ciudadanos hayan entrado dentro de la categoría de *inmigrantes*.

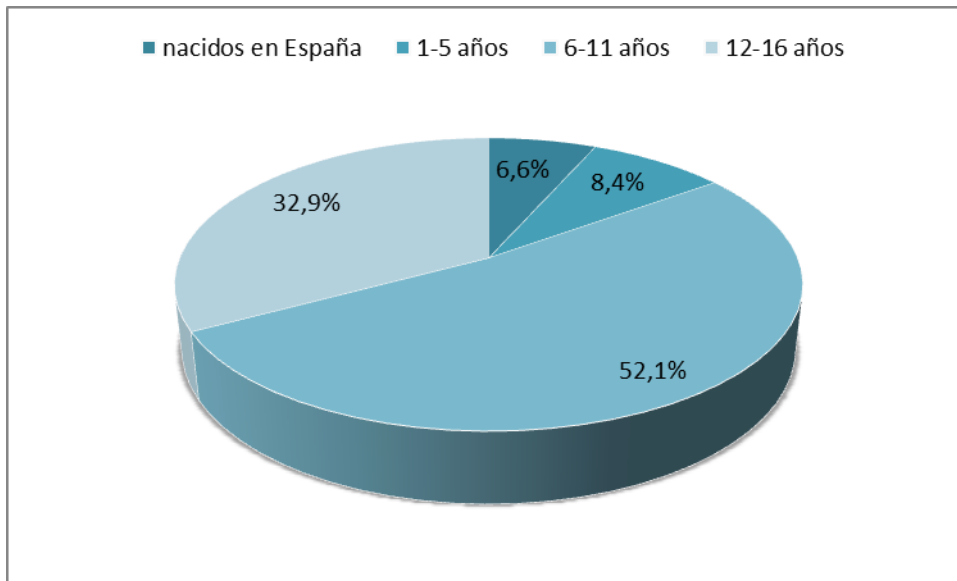
distintos, los que verdaderamente tienen peso son tres de ellos: Colombia, Bolivia y Ecuador. Juntos agrupan al 57% de toda la muestra² de jóvenes hijos de inmigrantes. Otro grupo numeroso de jóvenes es el que ha nacido en algún país africano (12%), de los cuales un 3% ha nacido en Marruecos, mientras el resto se encuentran muy repartidos entre seis países subsaharianos (Guinea Ecuatorial, Camerún, Angola, Benin, Ghana y Nigeria). Europa del Este es el origen del 5% de los chicos y chicas, pero en realidad el país de nacimiento de casi todos (4%) es Rumanía. La *generación 2*, es decir los jóvenes que ya han nacido en España, constituye el 7% de todo el grupo, mientras que las personas de origen chino son un grupo minoritario (1%). En total, 26 países de origen y nacimiento configuran la pluralidad del alumnado proveniente de la inmigración en las aulas y centros donde se ha realizado la recogida de datos. Esta diversidad, desde el punto de vista lingüístico, no es tan grande, ya que si al 77% de origen latino sumamos el 7% nacido en España, tenemos, al menos, un colectivo de un 84% que se desenvuelve bien en la lengua oficial mayoritaria.

3.2.2. Edad en el momento de la llegada, generación y edad en el momento de la incorporación a la escuela en España

En cuanto a la media de la edad en el momento de la llegada a España de los hijos de inmigrantes, ésta se sitúa en torno a los 9'5 años. Por grupos de edad de llegada, teniendo en cuenta también a los nacidos en España, la distribución de los hijos de inmigrantes muestra que el grupo más numeroso (52%) tenía entre 6 y 11 años al llegar (gráfico 3.2). El grueso del colectivo (87%) vino a España estando en edad de recibir la educación básica obligatoria (entre los 6 y los 16 años), un dato que nos da evidencias sobre el hecho de la importancia de cuidar el ajuste escolar de los hijos de inmigrantes que se insertan en nuestros sistemas educativos, ya que son una minoría los que deben *empezar de cero* en el colegio al llegar y una mayoría la que debe insertarse dentro de la estructura en curso de la educación básica.

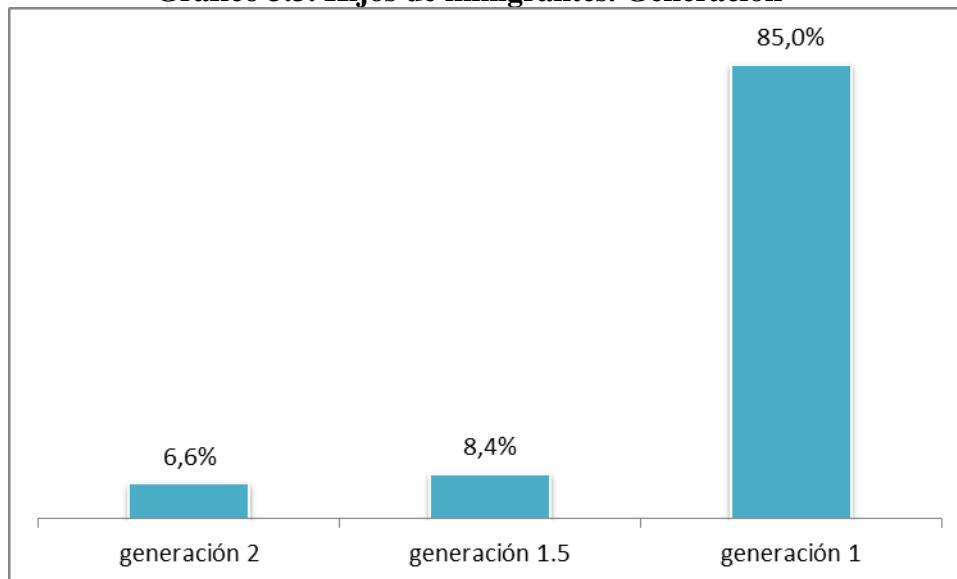
² La muestra de hijos de inmigrantes es de 167.

Gráfico 3.2. Hijos de inmigrantes. Edad en el momento de la llegada a España



Agrupando a las chicas y chicos por edad de llegada y según la generación a la que pertenecen, la más numerosa es la *generación 1* (jóvenes nacidos en el país de origen y que emigraron a partir de los 6 años), constituyendo el 85% de todos los hijos de inmigrantes (gráfico 3.3). El peso relativo de la *generación 1.5* (bebés y niños que llegan al país de destino antes de cumplir los 6 años) y de la *generación 2* (los nacidos en la sociedad de *acogida*) es bastante similar: 8% y 7% respectivamente. Por lo tanto, puede concluirse que nos encontramos fundamentalmente con la *generación 1* versus la *generación 1.5* y la *generación 2*, aquella cuyas experiencias están más caracterizadas por cierta *confusión* derivada de la pérdida de las relaciones sociales previas y del hecho de tener que aprender y familiarizarse con los códigos socioculturales de la sociedad de residencia.

Gráfico 3.3. Hijos de inmigrantes. Generación

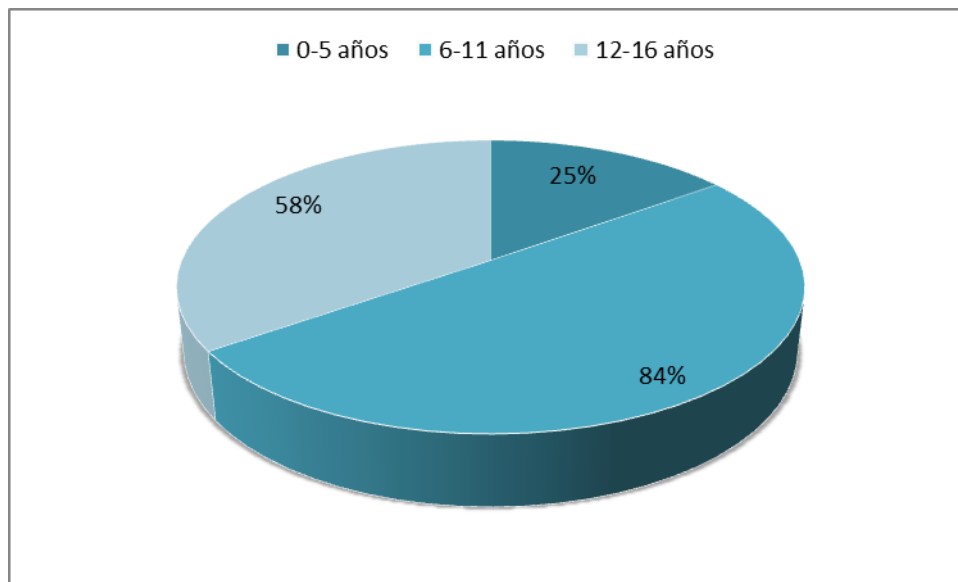


Centrándonos en la edad en que se han incorporado estos jóvenes a la escuela en España, la media es de 10'7 años. Como puede apreciarse en el gráfico 3.4, un 15% de hijos de inmigrantes se incorporaron a la escuela en España antes de haber cumplido los 6 años (bien porque son nacidos en España bien porque llegaron sin haber cumplido los 6 años), lo que quiere decir que han recibido una educación primaria y secundaria acorde con lo establecido por el sistema educativo español³. Por otro lado, un 50% de la muestra se ha incorporado a la escuela en España entre los 6 y los 11 años y un 35% entre los 12 y los 16 años. Por lo tanto, es una minoría de estos jóvenes la que ha seguido la misma trayectoria escolar de los niños cuyos padres no son inmigrantes, que es una trayectoria que comienza en la edad infantil (entre los 2 y 3 años como edades más habituales, cuando no lo hacen con 1 año o antes de haberlo cumplido) y continua al incorporarse el niño, a los 6 años, a la educación primaria obligatoria, lo que hace que estos niños hayan acumulado, con toda probabilidad, al menos 4 años de presencia y experiencia escolar en España. Por ello, a los 10'7 años (media de edad con la que se han incorporado a la escuela los alumnos de origen inmigrante de la muestra) un niño de padres autóctonos es muy probable que acumule ya un bagaje y una trayectoria escolar de 9'7 años, lo que indica una desventaja de la mayoría de alumnos de origen

³ Hay que tener en cuenta que si bien dentro del territorio español la educación básica (compuesta por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria) es obligatoria, la educación infantil (la que va de los 0 a los 6 años) tiene carácter voluntario. La educación básica comprende diez años escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los 6 y los 16 años de edad. (LOE, 2006)

inmigrante de la muestra con respecto no sólo a sus compañeros autóctonos sino que también a sus compañeros de origen inmigrante de la *generación 1*.

Gráfico 3.4. Hijos de inmigrantes. Edad de incorporación a la escuela en España



3.2.3. Estructura y coyuntura familiar

La estructura familiar de los jóvenes muestra grandes diferencias por el hecho de tener padres autóctonos o inmigrantes (tabla 3.1). Mientras que 3 de cada 4 jóvenes de procedencia autóctona viven con sus padres casados (75'9%), no llegan a la mitad los hijos de inmigrantes que viven en una familia de este tipo (44'5%). Lo más frecuente entre los hijos de inmigrantes es vivir en una familia *rota* o separada: un 52'4% pertenece a una familia de este tipo de familia, por lo tanto, lo más probable es que vivan únicamente con uno de sus progenitores, que en el caso de los latinoamericanos con mayor probabilidad con la madre. Los chicos de padres autóctonos que viven en una familia con padres divorciados o separados son uno de cada cinco (20'2%), frente a uno de cada dos entre los extranjeros, como acabamos de mencionar.

Tabla 3.1. Estado civil de los padres según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Casados	44'5	75'9	61'9
Separados, Divorciados	52,4	20,2	34,5
Viuda/o	1'8	3'0	2'5
Soltera/o	1'2	1'0	1'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	203	367

A pesar de vivir en familias separadas en mayores proporciones, los hijos de inmigrantes no presentan diferencias significativas con los hijos de autóctonos con respecto a si conocen al padre o no (tabla 3.2), ya que la gran mayoría en ambos grupos ha respondido que sí conoce a su padre (93'4% en el caso de los hijos de inmigrantes y 96'1% en el caso de los autóctonos).

Tabla 3.2. Conocimiento del padre según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Sí	93'4	96'1	94'9
No	6'6	3'9	5'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	166	203	369

Ambos grupos presentan diferencias en cuanto a la media de número de hermanos en total y de número de hermanos mayores y menores por separado (tabla 3.3). En concreto, los hijos de inmigrantes tienen una media mayor de hermanos tanto mayores como menores, y en total, de media, cada hijo de inmigrante tiene 1'84 hermanos mientras que cada autóctono tiene 1'19 hermanos.

Tabla 3.3. Media de número de hermanos según el origen

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Hermanos mayores	0'94	0'62	0'76
Hermanos menores	0'90	0'57	0'71
Hermanos (total)	1'84	1'19	1'47

Dentro del grupo de los hijos de inmigrantes, existen diferencias según el área de origen con respecto al número total de hermanos (tabla 3.4). Los alumnos de origen magrebí son los que de media más hermanos tienen seguidos de los alumnos de origen subsahariano y de los alumnos de origen latinoamericano. Los alumnos cuyo origen se sitúa en Europa del Este son los que de media menos hermanos tienen en comparación con el resto de los grupos.

Tabla 3.4. Hijos de inmigrantes. Media de número de hermanos según el área de origen

	Latinoamérica	Europa del Este	Magreb	África Subsahariana	Asia
Hermanos mayores	0'97	0'43	1'83	0'79	0'00
Hermanos menores	0'90	0'14	0'67	1'29	1'33
Hermanos (total)	1'87	0'57	2'50	2'08	1'33

Entre los inmigrantes, la media de adultos residentes en las familias es de 1'98 entre los inmigrantes y de 2'15 entre los autóctonos (tabla 3.5). Esta diferencia proviene del mayor porcentaje de padres inmigrantes separados y divorciados que pasan a constituir hogares monoparentales, así como del mayor número de hermanos, tanto mayores como menores, que tienen los hijos de inmigrantes en comparación con los autóctonos.

Tabla 3.5. Media de número de adultos y de menores en el hogar según el origen

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Media nº adultos	1'98	2'15	2'08
Media nº menores	1'89	1'62	1'74
Ratio adultos/menores	1'04	1'32	1'19

El **perfil sociodemográfico de los hijos de inmigrantes** queda sintetizado en los siguientes puntos:

- a) Un 80% de la muestra correspondiente a los hijos de inmigrantes proviene de Latinoamérica, si bien este porcentaje se ajusta al del universo.
- b) El 85% de la muestra correspondiente a los hijos de inmigrantes llegó a España entre los 6 y los 16 años, constituyendo lo que se conoce como *generación 1*.
- c) El porcentaje de padres separados y divorciados es mayor en el caso de los hijos de inmigrantes que en el de los autóctonos, si bien los porcentajes de alumnos que afirman conocer al padre son similares para ambos grupos.
- d) Los hijos de inmigrantes tienen, de media, un mayor número de hermanos que los autóctonos, así como un menor número de adultos en el hogar por cada menor.

3.3. TRAYECTORIA Y RESULTADOS ESCOLARES. ANÁLISIS COMPARATIVO

Lo que se pretende a lo largo de las siguientes páginas es dar respuesta al objetivo de valorar la existencia de una desigualdad en los resultados escolares entre hijos de inmigrantes y autóctonos⁴. Para ello, se han creado dos dimensiones dentro de la trayectoria y los resultados escolares de los alumnos: por un lado, se agrupan las variables estrictamente relacionadas con el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos, y por otro lado, se reúnen las variables a propósito de las clases de apoyo.

3.3.1. Rendimiento y resultados escolares

Para analizar esta dimensión se ha elaborado el índice agregado *rendimiento y resultados escolares* agrupando cinco ítems del cuestionario, que junto con el método de cálculo pueden consultarse en el ANEXO III⁵. Como resultado, se ha obtenido una variable en forma de escala con valores que varían desde el 0 (rendimiento y resultados escolares muy bajos) hasta el 13 (rendimiento y resultados escolares muy altos).

Tras comparar el rendimiento y los resultados escolares de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos, de acuerdo con la escala anterior, se evidencia que los hijos de inmigrantes acumulan una media de 8'31 mientras que los autóctonos obtienen una media de 8'83 (tabla 3.6). Si bien las medias de ambos grupos se ubican dentro de la categoría *rendimiento y resultados escolares medios-altos* no habiendo diferencias significativas entre las mismas (F de Fisher de 0'140), los autóctonos superan en este caso a los hijos de inmigrantes. Hay, además, una diferencia significativa importante entre los porcentajes de los que acumulan un rendimiento y resultados escolares muy altos en cada grupo (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%): un 16% de hijos de inmigrantes frente a un 33'5% de autóctonos, siendo, además, esta categoría la más numerosa dentro del grupo de los autóctonos, mientras que la mayoría de hijos de inmigrantes (38'9%) se sitúa en la categoría *rendimiento y resultados*

⁴ El análisis de la trayectoria y los resultados escolares de los alumnos (tanto hijos de inmigrantes como autóctonos) se basa en la encuesta realizada a los propios alumnos y no tanto en datos estadísticos oficiales. Esta ausencia de datos objetivos con respecto a los resultados escolares se explica debido a la inexistencia de los mismos (tal y como lo ha hecho saber el gobierno vasco).

⁵ Los detalles de construcción de todos los índices agregados posteriores pueden consultarse igualmente en el ANEXO III.

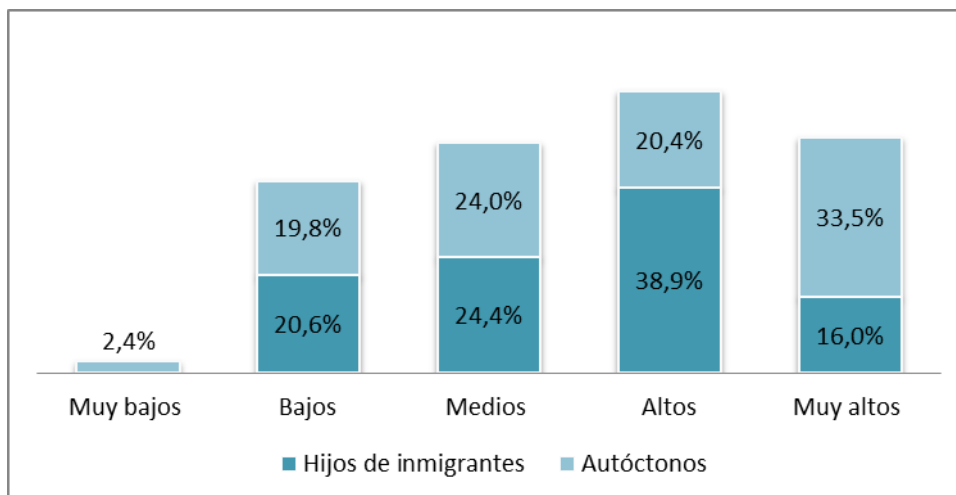
escolares altos. En este sentido, puede afirmarse que existe lo que la literatura especializada llama *brecha racial*, y que esta brecha racial adquiere además un carácter de *techo de cristal*.

Tabla 3.6. Rendimiento y resultados escolares según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Muy bajos	0'0	2'4	1'3
Bajos	20'6	19'8	20'1
Medios	24'4	24'0	24'2
Altos	38'9	20'4	28'5
Muy altos	16'0	33'5	25'8
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	131	167	298
Chi-Cuadrado	0'000		
Medias	8'31	8'83	8'60
F de Fisher	0'140		

El gráfico 3.5 es una ilustración del detectado techo de cristal. Tal y como puede observarse en el mismo, no existe una sobrerrepresentación de los hijos de inmigrantes en las categorías que agrupan a los alumnos con un rendimiento y unos resultados escolares muy bajos, bajos y medios (de hecho, ningún hijo de inmigrante entra en la categoría *rendimiento y resultados escolares muy bajos*); sin embargo, este grupo alcanzan *su punto álgido* al llegar a la categoría *rendimiento y resultados escolares altos*, que es donde se toparían con el techo de cristal generando como consecuencia una infrarepresentación de los mismos en la categoría *rendimiento y resultados escolares muy altos*.

Gráfico 3.5. Rendimiento y resultados escolares según el origen



A continuación, resulta interesante estudiar las posibles diferencias en cuanto al rendimiento y los resultados escolares según el área de origen. Para ello, dentro del grupo de los hijos de inmigrantes, se han creado las categorías *Latinoamérica* y *resto de áreas*⁶ (tabla 3.7). La media del rendimiento y los resultados escolares de los alumnos de origen latinoamericano es superior a la de los alumnos originarios del resto de áreas (8'44 frente a 7'70), no siendo las diferencias entre las mismas significativas (F de Fisher de 0'238). Existen, no obstante, dos diferencias entre ambos grupos a pesar de que no se observen diferencias significativas entre las distribuciones porcentuales por categorías de ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'065). La primera diferencia es que casi seis de cada diez alumnos de origen latinoamericano se ubican dentro de la categoría de los que obtienen un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos frente a poco más de cuatro de cada diez alumnos originarios del resto de áreas. La segunda diferencia es que hay menos alumnos de origen no-latinoamericano que presentan un rendimiento y resultados escolares bajos o muy bajos, con lo que existe también una mayor concentración de estos alumnos en la categoría de *rendimiento y resultados escolares medios*.

Tabla 3.7. Hijos de inmigrantes. Rendimiento y resultados escolares según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	21'3	17'4	20'6
Medios (3)	21'3	39'1	24'4
Altos y Muy altos (4 y 5)	57'4	43'5	55'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	108	23	131
Chi-Cuadrado	0'065		
Medias	8'44	7'70	8'31
F de Fisher	0'238		

Si bien la diferencia de medias no es significativa (F de Fisher de 0'793), los que llegaron a España antes de haber cumplido los 6 años (*generación 1.5*) así como los hijos de inmigrantes nacidos en España (*generación 2*), es decir, aquellos que han recibido una educación acorde a lo establecido por el sistema educativo español,

⁶ En la muestra, al igual que en el universo, los alumnos de origen latinoamericano representan alrededor de un 80% del total de los hijos de inmigrantes, por lo que se ha creído conveniente estudiar las diferencias según el origen atendiendo a los latinoamericanos por un lado y al resto de áreas (Europa del Este, Magreb, África Subsahariana y Asia) por otro. Así, se han conformado dos grupos en base al área de origen de los hijos de inmigrantes: *Latinoamérica* por un lado y *resto de áreas* por otro.

superan a la media del conjunto de los hijos de inmigrantes (tabla 3.8), mientras que aquellos que llegaron a España habiendo cumplido los 6 años (la *generación 1*, la más numerosa dentro de la muestra) acumulan una media inferior a la del resto de generaciones, a pesar de que un 55'4% presente un rendimiento y resultados escolares altos o muy altos. Estos resultados corroboran estudios anteriores (como por ejemplo el Informe PISA 2006) y refutan la idea de que los resultados académicos incrementan en aquellos hijos de inmigrantes que más tiempo llevan viviendo en la sociedad de residencia.

Tabla 3.8. Hijos de inmigrantes. Rendimiento y resultados escolares según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	21'4	20'0	11'1	20'6
Medios (3)	23'2	10'0	55'6	24'4
Altos y Muy altos (4 y 5)	55'4	70'0	33'3	54'9
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	112	10	9	131
Chi-Cuadrado	0'093			
Medias	8'56	8'80	8'24	8'31
F de Fisher	0'793			

Dado que la *generación 1* es la más numerosa dentro de la muestra, se han creado dos nuevas subcategorías dentro de ésta: aquellos que llegaron a España entre los 6 y los 11 años (durante la segunda o última etapa de la infancia) y aquellos que llegaron a España entre los 12 y los 16 años (durante los primeros años de la adolescencia). En la tabla 3.9 resulta interesante pero no sorprendente comprobar que el grupo que llegó a España habiendo cumplido los 12 años presenta la media observada más baja (junto con la media de los originarios del resto de áreas), mientras que la media de los que llegaron a España entre los 6 y los 11 años es superior a la media del conjunto de hijos de inmigrantes. En cuanto a la distribución porcentual del rendimiento y los resultados escolares, cabe decir que la mayor diferencia entre estos dos grupos reside en que los hijos de inmigrantes que llegaron a España entre los 6 y los 11 años se acumulan en mayor medida en la categoría *rendimiento y resultados escolares altos y muy altos* que aquellos que llegaron habiendo cumplido los 12 años (60'6% frente a 46'4%).

Tabla 3.9. Generación 1. Rendimiento y resultados escolares según la edad de llegada, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	21'1	22'0	21'4
Medios (3)	18'3	31'7	23'2
Altos y Muy altos (4 y 5)	60'6	46'4	55'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	71	41	112
Chi-Cuadrado	0'353		
Medias	8'56	7'68	8'24
F de Fisher	2'735		

Como compendio en relación con **el rendimiento y los resultados escolares** por origen así como por generación y por área de origen, puede destacarse lo siguiente:

- a) La diferencia más significativa entre el rendimiento y los resultados escolares de hijos de inmigrantes y de autóctonos está en que el porcentaje de autóctonos que obtiene un rendimiento y unos resultados escolares muy altos dobla el de los hijos de inmigrantes. En este sentido, se puede concluir que existe una *brecha racial* en los resultados escolares de unos y otros, y que además esta brecha racial es de tipo *techo de cristal*.
- b) Los alumnos de origen latinoamericano obtienen, de media, un rendimiento y unos resultados escolares más altos que los alumnos originarios del resto de áreas geográficas, si bien las diferencias no son significativas estadísticamente hablando. El motivo de esta desigualdad podría encontrar en la proximidad lingüística entre esta área del mundo y el país de residencia.
- c) La *generación 1.5* y la *generación 2*, generaciones que han recibido una educación estandarizada según el sistema educativo español, superan a la *generación 1* en rendimiento y resultados escolares. Además, dentro de la *generación 1*, los que llegaron habiendo cumplido los 12 años presentan una media inferior en comparación con los que llegaron entre los 6 y los 12 años. Se podría concluir, pues, que cuanto más tiempo ha permanecido el hijo de inmigrantes mejores serán sus resultados escolares.

3.3.2. Clases de apoyo. Asistencia, tipo y valoración

Uno de los temas más controvertidos a la hora de tratar la cuestión de la integración escolar del alumnado de origen inmigrante es el de la segregación dentro de la escuela, que, a efectos prácticos, suele materializarse en la asistencia de este tipo de alumnado a lo que, comúnmente, suele llamarse *clases de apoyo*. El origen es determinante a la de explicar la asistencia a clases de apoyo dentro del colegio (Chi-Cuadrado de 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%), ya que a este tipo de clases acude casi la mitad de los hijos de inmigrantes frente a casi tres de cada diez autóctonos (tabla 3.10). De esta primera lectura se puede deducir que los hijos de inmigrantes necesitan más ayuda que los autóctonos para superar las exigencias académicas.

Tabla 3.10. Asistencia a clases de apoyo dentro del colegio (24)⁷ - ¿vas o has ido a clases de apoyo de algún tipo dentro del colegio?- según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
No	53'7	70'4	62'8
Sí	46'3	29'6	37'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	196	360
Chi-Cuadrado	0'001		

Existen diferentes tipos de clases de apoyo destinados a diferentes tipos de alumnado; se trata de la siguiente tipología: PT, GUGAZ y RL. PT es la forma en la que la comunidad escolar suele referirse a los profesores terapéuticos, aquellos que se ocupan de apoyar a los alumnos con dificultades cognitivas, no de comportamiento. GUGAZ son clases de apoyo extraescolares gestionadas por una asociación que con una frecuencia aproximada de dos días por semana y de dos horas por día ofrecen ayuda con los deberes a los alumnos en general, así como ayuda con el idioma a los alumnos de origen extranjero (que lo necesiten) en particular. El RL (refuerzo lingüístico) está especialmente diseñado para y dirigido a *alumnos de nueva/reciente incorporación*, es decir, aquellos alumnos que entran en contacto con el sistema educativo vasco por primera vez independientemente del origen y a los que por lo tanto se les supone un grado de desconocimiento de los idiomas oficiales de la sociedad de residencia. Un alumno recibirá RL en base a su edad de llegada y a su origen así como en base a la

⁷ Los números en paréntesis de detrás de cada variable sirven para ubicar la variable en el ANEXO I.

forma de implementar esta medida de cada centro. Dentro de los alumnos que acuden a clases de apoyo, la distribución en el tipo de clases de apoyo según el origen puede verse en la tabla 3.11. Los resultados son especialmente relevantes debido a las desigualdades que evidencian en cuanto a la distribución de los dos grupos de alumnos según el tipo de clases de apoyo que reciben (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%). Entre aquellos autóctonos que van a clases de apoyo, uno de cada diez acude a PT y el resto, nueve de cada diez, a GUGAZ. En cambio, ningún alumno de origen inmigrante acude a PT, si bien casi seis de cada diez (56'5%) van a GUGAZ. De manera un tanto obvia, la diferencia más significativa en cuanto al tipo de clases de apoyo que reciben los alumnos de la muestra por grupos de origen, es que un 43'5% de hijos de inmigrantes acude a RL en euskera, en castellano o en ambos idiomas, frente a ningún alumno autóctono. Esta diferencia entre ambos grupos es fácilmente explicable en la medida en que la mayoría de los hijos de inmigrantes de la muestra pertenece a la *generación I*, la que llega tras haber cumplido los 6 años⁸, y que, por lo tanto, es razonable que desconozcan en mayor o menor medida la(s) lengua(s) de la sociedad de *acogida*. Así, un 43'5% de hijos de inmigrantes de la muestra estudiada que acuden a clases de apoyo reciben refuerzo lingüístico en euskera, en castellano o en ambas.

Tabla 3.11. Tipo de clases de apoyo (25) - ¿de qué tipo? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Profesores terapéuticos (PT)	0'0	10'0	4'2
Gestionadas por asociación (GUGAZ)	56'5	90'0	70'6
Refuerzo Lingüístico (RL)	43'5	---	25'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	69	50	119
Chi-Cuadrado	0'000		

⁸ No deja de ser cierto que el origen de un 80% de la muestra que corresponde a hijos de inmigrantes es latinoamericano, pero sucede que los alumnos de origen latinoamericano reciben RL en euskera así como en ocasiones en castellano, ya que se considera que debido a que su conocimiento de este idioma como idioma vehicular (de aprendizaje) es escaso a pesar de que sean alumnos de habla hispana, dado que existe cierta distancia lingüística entre éstos y los alumnos de origen local, si bien suelen ser valorados previamente en este sentido. En cualquier caso, la distancia lingüística queda acortada en pocos meses y es entonces cuando el RL que se ofrece al alumno de origen latinoamericano pasa a centrarse en el euskera. A los alumnos que provienen de otras áreas distintas a la latinoamericana se les ofrece RL en castellano siempre y cuando sean alumnos de secundaria, ya que a los de primaria se les ofrece RL también en euskera. La permanencia de un alumno de nueva incorporación en clases de RL varía de un centro a otro: algunos se ajustan a la legislación (el derecho de un alumno de reciente incorporación a recibir RL es de dos años) y otros mantiene al alumno en cuestión con RL hasta que tenga la suficiente fluidez para entender una asignatura.

La valoración de las clases de apoyo, sin embargo, no está condicionada por el origen, y su distribución aparece en la tabla 3.11. Se observa que, efectivamente, no existen diferencias significativas en cuanto a las valoraciones que los alumnos hacen de las clases de apoyo (Chi-Cuadrado de 0'453), ya que, para ambos grupos, más de las tres cuartas partes afirman que las clases han sido de (mucho) ayuda para ellos, algo, que, en principio y desde el punto de vista de los propios alumnos, vendría a poner en cuestión el carácter problemático adjudicado a este tipo de medidas segregadoras.

Tabla 3.12. Valoración de clases de apoyo (26) - ¿cómo valorarías la experiencia (de las clases de apoyo)? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
“me perjudicó”	0'0	1'7	0'8
“no me ayudó”	9'3	15'5	12'0
“me ayudó algo”	41'3	39'7	40'6
“me ayudó mucho”	49'3	43'1	46'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	75	58	133
Chi-Cuadrado	0'453		

A modo de recopilación sobre la **asistencia a las clases de apoyo, el tipo y la valoración** de las mismas, se puede afirmar que:

- La asistencia a clases de apoyo está condicionada por el origen: los hijos de inmigrantes acuden en mayores porcentajes a clases de apoyo que los autóctonos.
- La asistencia a un tipo de clase de apoyo u otro también está condicionada por el origen, ya que, los hijos de inmigrantes se concentran principalmente en las clases de refuerzo lingüístico.
- La valoración de la gran mayoría de los alumnos que acude a clases de apoyo, independientemente de su origen, es positiva o muy positiva.

3.4. RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN/FORMACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS ESCOLARES. ANÁLISIS COMPARATIVO

Para proceder con el análisis comparativo de los recursos para la educación/formación de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos, y dar respuesta así al tercer objetivo de la investigación, se han tomado los apartados *recursos privados* y *recursos institucionales*. Tal y como se muestra en cuadro 3.1, cada uno de estos apartados cuenta con sus propias dimensiones y, en ocasiones, sub-dimensiones:

Cuadro 3.1. Apartados, dimensiones y sub-dimensiones de los recursos para la educación/formación

RECURSOS PRIVADOS
a) Capital económico familiar
b) Capital cultural
i. Capital cultural personal
ii. Capital cultural familiar
c) Capital social (orientado hacia la educación/formación de los hijos)
i. Capital social personal
ii. Capital social familiar
RECURSOS INSTITUCIONALES
a) Clima escolar
b) Profesorado
c) Materiales

3.4.1. Capital económico familiar

En este apartado se estudian los recursos económicos familiares con los que cuentan los alumnos de la muestra según el origen. Además de conocer los ingresos mensuales familiares, se vuelve interesante saber qué parte de estos ingresos es destinada a la educación de los hijos (al menos desde el punto de vista o percepción de los mismos). Junto con esto, se ha querido conocer cuál es la incidencia del capital económico familiar en el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos, tanto en su conjunto como por separado según el origen.

El origen es una variable explicativa de los ingresos familiares mensuales (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%), ya que entre siete y ocho de cada diez de las familias inmigrantes de la muestra ingresan menos de 2.000 euros al mes frente a cuatro de cada diez familias autóctonas, y *sólo* un 6'3% de las familias inmigrantes cobra más de 4.000 euros al mes frente a un 20'0% de las familias de

origen no inmigrante (tabla 3.13). Cabe señalar, también, que la mayoría de las familias inmigrantes (casi una de cada dos) ingresa entre 2.000 y 1.000 euros al mes frente a una concentración de familias autóctonas (cuatro de cada diez) en la categoría cuyos ingresos oscilan entre 4.000 y 2.000 euros al mes. Todo esto se traduce en que existe una diferencia significativa entre los recursos económicos de las familias inmigrantes y de las familias autóctonas, siendo estas últimas las que cuentan con mayores ingresos.

Tabla 3.13. Ingresos familiares mensuales (60) - aproximadamente, ¿cuánto gana tu familia al mes?- según el origen, en porcentajes

	Familias inmigrantes	Familias autóctonas	Total
Menos de 1.000 euros	27'5	10'2	18'2
Entre 1.000-2.000 euros	47'9	30'7	38'6
Entre 2.000-4.000 euros	18'3	39'2	29'5
Más de 4.000 euros	6'3	19'9	13'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	142	166	308
Chi-Cuadrado	0'000		

Debido a que el análisis está centrado en los recursos con los que cuentan los alumnos para su formación, es oportuno a la par que importante analizar cómo afectan los ingresos familiares al rendimiento y los resultados escolares tanto en general como en el caso de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos por separado.

Los ingresos familiares mensuales influyen en el rendimiento y los resultados escolares (tabla 3.14) (Chi-Cuadrado de 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%) en la medida en que dos de cada diez (21'8%) alumnos cuyas familias ingresan entre 2.000 y 1.000 euros al mes y tres de cada diez (31'8%) alumnos cuyas familias ingresan menos de 1.000 euros al mes se sitúan en la categoría de los que obtienen un rendimiento y unos resultados académicos muy bajos o bajos, mientras que menos de uno de cada diez alumnos (9'1%) cuyas familias ingresan más de 4.000 euros al mes pertenece a esta misma categoría (tabla 3.14). Por otra parte, es el grupo de las familias que ingresan entre 2.000 y 4.000 euros mensuales el que presenta unos mejores resultados en general y un mayor porcentaje de alumnos con un rendimiento y unos resultados académicos altos o muy altos en particular (66'7% frente a 48'5% de las familias que ingresan más de 4.000 euros mensuales).

Tabla 3.14. Rendimiento y resultados escolares según los ingresos familiares mensuales, en porcentajes

	<1.000	1.000 1.999	2.000 3.999	4.000<	Total
Resultados escolares					
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	31'8	21'8	18'0	9'1	20'8
Medios (3)	29'5	22'8	15'3	42'4	24'4
Altos y Muy altos (4 y 5)	38'6	55'4	66'7	48'5	54'8
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	44	101	72	33	250
Chi-Cuadrado	0'001				

Al comparar los totales de ambos grupos (tabla 3.15), se ve que no existen grandes diferencias en cuanto a la distribución del nivel de rendimiento y resultados académicos de los alumnos. No obstante, al mirar los resultados de ambos grupos según los ingresos familiares mensuales, el dato que más llama la atención es que, a diferencia de los autóctonos, los hijos de inmigrantes, independientemente de sus ingresos familiares mensuales, tienden a concentrarse en las categorías que representan un rendimiento y unos resultados escolares medios, altos y muy altos, y que esta tendencia aumenta a medida que los ingresos familiares también lo hacen. En definitiva, el origen influye en los ingresos familiares mensuales en detrimento de las familias inmigrantes y los ingresos influyen en el rendimiento y los resultados escolares al considerar la muestra en su conjunto (tal y como se ha demostrado en la tabla 6.3.2), pero, al separar la muestra por origen, se aprecia que, si bien se mantiene esta tendencia para el grupo de las familias autóctonas (cuatro de cada diez alumnos de familias que ingresan menos de 1.000 euros al mes obtienen un rendimiento y unos resultados escolares muy bajos o bajos frente a poco más de un cuarto de los hijos de inmigrantes), en el caso de las familias inmigrantes, unos ingresos familiares mensuales bajos no determinan el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos (Chi-Cuadrado de 0'016 con un nivel de confianza mayor del 95%).

Tabla 3.15. Rendimiento y resultados escolares según el origen y los ingresos familiares mensuales, en porcentajes

	Familias inmigrantes					Familias Autóctonas				
	< 1.000	1.000 1.999	2.000 3.999	4.000 <	Total	< 1.000	1.000 1.999	2.000 3.999	4.000 <	Total
Resultados escolares										
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	27'6	21'4	8'7	0'0	19'3	40'0	22'2	22'4	11'1	22'1
Medios (3)	31'0	23'2	13'0	50'0	24'6	26'7	22'2	16'3	40'7	24'3
Altos y Muy altos (4 y 5)	41'4	55'4	78'3	50'0	56'1	33'3	55'6	61'3	48'1	53'7
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	29	56	23	6	114	15	45	49	27	136
Chi-Cuadrado	0'175					0'016				

A continuación se va a examinar qué parte de los ingresos familiares se destina a la educación de los alumnos según los ingresos familiares mensuales y el origen, para ver si existen diferencias entre el grupo de las familias inmigrantes y de las familias autóctonas, y para ver también si los ingresos determinan la parte que se dedica a la educación de los alumnos, tanto para el caso de las familias inmigrantes como para el caso de las familias autóctonas.

El porcentaje de familias inmigrantes y familias autóctonas que destinan mucho o bastante de sus ingresos familiares a la educación de los alumnos es parecida situándose en torno a tres tercios del total (tabla 3.16) , si bien en el caso de las familias autóctonas este porcentaje es ligeramente más elevado (71'1% frente a 76'8%). Por otro lado, cabe decir, tanto en el caso de las familias inmigrantes como en el de las familias autóctonas, los ingresos familiares mensuales no determinan la cantidad que se destina a la educación, ya que, en todos los casos, las familias que destinan mucho o bastante de sus ingresos a la educación de los alumnos son la amplia mayoría.

Tabla 3.16. Parte de los ingresos destinada a la educación de los hijos (61) - de este dinero, ¿cuánto se dedica a tu educación?- según el origen y los ingresos, en porcentajes

	Familias inmigrantes					Familias autóctonas				
	< 1.000	1.000 1.999	2.000 3.999	4.000 <	Total	< 1.000	1.000 1.999	2.000 3.999	4.000 <	Total
(Muy) poco	27'3	34'7	14'3	40'0	28'9	33'3	22'2	21'7	22'2	23'2
Mucho/bastante	72'7	65'3	85'7	60'0	71'1	66'7	77'8	78'3	77'8	76'8
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	22	49	21	5	97	12	36	46	18	112
Chi-Cuadrado	0'346					0'855				

Desvinculando la variable *ingresos familiares mensuales* del análisis, el origen por sí mismo tampoco parece condicionar la parte de los ingresos que la familia destina a la educación de los alumnos (tabla 3.17). A pesar de que el origen no determine la parte de los ingresos familiares mensuales que las familias destinan a la educación de los alumnos (Chi-Cuadrado de 0'274), son más las familias de origen no inmigrante que destinan mucho o bastante de sus ingresos a la educación de sus hijos en comparación con las familias de origen inmigrante las (79'3% frente a 73'8%), al menos tal y como ha sido informado por los alumnos encuestados.

Tabla 3.17. Parte de los ingresos destinada a la educación de los hijos (61) - de este dinero ¿cuánto se dedica a tu educación? - según el origen⁹, en porcentajes

	Familias inmigrantes	Familias autóctonas	Total
(Muy) poco	26'2	20'2	22'9
Mucho/bastante	73'8	79'3	77'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	107	129	236
Chi-Cuadrado	0'274		

Como resumen del **capital económico de las familias** de los alumnos encuestados, así como sobre la parte de este capital dedicado a su educación/formación junto con la incidencia de ambas variables en el rendimiento y los resultados escolares, puede decirse lo siguiente:

- a) Las familias autóctonas cuentan con mayores ingresos mensuales que las familias inmigrantes.
- b) Tomando la muestra en su conjunto, los ingresos familiares mensuales influyen en el rendimiento y los resultados escolares: a mayores ingresos mejores resultados.
- c) Los hijos de inmigrantes, independientemente de sus ingresos familiares mensuales, tienden a concentrarse en los grupos que presentan un rendimiento y resultados escolares medios, altos y muy altos. En otras palabras: para los hijos de inmigrantes, contrariamente que para los autóctonos, unos ingresos familiares mensuales bajos no se traducen en un rendimiento y unos resultados escolares pobres.

⁹ Si bien la parte de ingresos dedicada a la educación de los hijos por parte de ambos tipos de familia son porcentualmente similares, eso no significa que, en términos absolutos, de euros reales, las cantidades dedicadas por los que más ganan sean iguales a las dedicadas por quienes ganan menos.

- d) No existen diferencias significativas entre el porcentaje de familias inmigrantes y familias autóctonas en cuanto a la proporción de sus ingresos que destinan a la educación de sus hijos, situándose en ambos casos en torno a un 75%.

3.4.2. Capital cultural personal

Para estudiar el capital cultural personal se ha elaborado el índice agregado de cinco ítems *capital cultural personal*. Como resultado, se ha obtenido una variable en forma de escala con valores que varían desde el 5 (capital cultural personal muy bajo) hasta el 10 (capital cultural personal muy alto). A pesar de que no se den diferencias significativas entre las medias de capital cultural personal de los alumnos encuestados según el origen (F de Fisher de 0'705), resulta interesante comprobar que, de media, los hijos de inmigrantes tienen un capital cultural personal ligeramente más alto que los autóctonos (6'73 frente a 6'68) (Tabla 3.18). En cuanto a la distribución del capital cultural personal en el grupo de los hijos de inmigrantes, en el de los autóctonos, así como en el total de la muestra, cabe decir que no existen diferencias significativas entre unos y otros (Chi-Cuadrado de 0'336), si bien el porcentaje de autóctonos con un capital cultural personal alto o muy alto es algo superior al de los hijos de inmigrantes (50'0% frente a 45'2%), así como superior el porcentaje de autóctonos con un capital cultural personal bajo o muy bajo (29'3% frente a 27'4%).

Tabla 3.18. Capital cultural personal según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	27'4	29'3	28'5
Medio	27'4	20'7	23'7
(Muy) alto	45'2	50'0	47'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	157	198	355
Chi-Cuadrado	0'336		
Medias	6'73	6'68	6'70
F de Fisher	0'705		

Por lo tanto, a modo de síntesis, en lo que respecta al **capital cultural personal** de los encuestados puede decirse que el capital cultural personal de hijos de inmigrantes y de autóctonos es muy similar tanto en su media como en su distribución por categorías.

3.4.3. Capital cultural familiar

Para analizar esta sub-dimensión se ha elaborado el índice agregado *capital cultural familiar* agrupando cuatro ítems del cuestionario. Como resultado, se ha obtenido una variable en forma de escala cuyos valores oscilan desde una puntuación 4 (capital cultural familiar muy bajo) hasta una puntuación 8 (capital cultural familiar muy alto). Del análisis de la tabla 3.19 se deduce que los hijos de inmigrantes presentan, de media, un capital cultural más bajo que los autóctonos (5'66 frente a 6'01) existiendo además diferencias significativas entre las mimas (F de Fisher de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 99%), de forma que los primeros entrarían dentro de la categoría que se ha establecido como *capital cultural familiar bajo*, frente a los segundos que entrarían dentro de la categoría *capital cultural familiar medio*. En cuanto a la distribución porcentual del capital cultural familiar en ambos grupos, puede decirse que existen diferencias significativas siendo el origen una variable explicativa del capital cultural familiar (Chi-Cuadrado 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%). En concreto, se ve que casi la mitad de los hijos de inmigrantes (45'9%) acumulan un capital cultural familiar bajo o muy bajo frente a poco más de un cuarto de hijos de no inmigrantes (27'5%), mientras que el porcentaje de hijos de inmigrantes que presentan un capital cultural familiar alto o muy alto es de 22'6% frente a 30'0% de autóctonos.

Tabla 3.19. Capital cultural familiar según el origen, en porcentajes

	Familias inmigrantes	Familias autóctonas	Total
(Muy) bajo	45'3	27'5	35'4
Medio	31'4	42'5	37'6
(Muy) alto	23'3	30'0	27'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	159	200	359
Chi-Cuadrado	0'001		
Medias	5'66	6'01	5'86
F de Fisher	0'002		

A continuación se va a analizar cómo influye el nivel de capital cultural familiar en el rendimiento y los resultados escolares de los hijos, tomando la muestra en su conjunto primero y separándola por origen después para ver si, en lo que respecta a esta variable, existen diferencias entre el grupo de las familias inmigrantes y de las familias autóctonas.

A pesar de que más de la mitad de los alumnos obtengan un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos independientemente del capital cultural que acumulen (tabla 3.20), el capital cultural influye en el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos (Chi-Cuadrado de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 99%) en la medida en que la mayor concentración de alumnos que obtienen unos resultados escolares altos o muy altos se encuentra en la categoría de los que tienen también un capital cultural familiar alto o muy alto (66'7%). Obviamente, la menor concentración de alumnos se da entre aquellos que disponen de un capital cultural familiar alto o muy alto y que obtienen unos resultados escolares bajos o muy bajos (9'9%).

Tabla 3.20. Rendimiento y resultados escolares según el capital cultural familiar, en porcentajes

	(Muy) bajo	Medio	(Muy) alto	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	34'4	18'8	9'9	21'5
Medios (3)	20'8	26'8	23'5	23'9
Altos y Muy altos (4 y 5)	44'8	54'5	66'7	54'7
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	96	112	81	289
Chi-Cuadrado	0'002			

Obsérvese en la tabla 3.21 que casi ocho de cada diez hijos de inmigrantes con un capital cultural familiar alto o muy alto obtienen un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos, frente a seis de cada diez autóctonos, y que *sólo* una cuarta parte los hijos de inmigrantes con un capital cultural bajo o muy bajo obtienen unos resultados escolares bajos o muy bajos frente a casi la mitad de autóctonos. Es decir, que el capital cultural familiar influye en los resultados y los rendimientos escolares de los autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%) pero no en los de los hijos de inmigrantes (Chi-Cuadrado de 0'162); o, dicho con otras palabras, que cuando el capital cultural familiar es bajo o muy bajo, los autóctonos parecen estar más condicionados por este hecho que los hijos de inmigrantes. En este sentido, a pesar de que el origen influya en el capital cultural familiar en detrimento de los hijos de inmigrantes, y a pesar también de que el hecho de disponer de un capital cultural más bajo disminuya, en general, las posibilidades de obtener un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos, tal y como han puesto de manifiesto las teorías e investigaciones previas publicadas en esta materia, los hijos de inmigrantes

parecen escapar a esta tendencia y optimizan el capital cultural familiar en mayor medida que los autóctonos.

Tabla 3.21. Rendimiento y resultados escolares según el origen y el capital cultural familiar, en porcentajes

	Familias inmigrantes				Familias autóctonas			
	(Muy) bajo	Medio	(Muy) alto	Total	(Muy) bajo	Medio	(Muy) alto	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	24'5	24'4	9'4	20'6	46'5	15'5	10'2	22'1
Medios (3)	28'3	26'8	12'5	23'8	11'6	26'8	30'6	23'9
Altos y Muy altos (4 y 5)	47'2	48'8	78'1	55'6	41'9	57'7	59'2	54'0
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	53	41	32	126	43	71	49	163
Chi-Cuadrado	0'162				0'001			

Como resumen al **capital cultural familiar** de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos, junto con la incidencia de este tipo de capital en el rendimiento y los resultados escolares, puede destacarse que:

- a) Los hijos de inmigrantes presentan, de media, un capital cultural familiar más bajo que los autóctonos.
- b) Tomando la muestra en su conjunto, el capital cultural familiar influye en el rendimiento y los resultados escolares: a menor capital cultural familiar menores resultados académicos.
- c) Al examinar la muestra por grupos, el capital cultural no resulta determinante a la hora de explicar el rendimiento y los resultados escolares de los hijos de inmigrantes, ya que, independientemente de su capital cultural familiar, éstos tienden a concentrarse en los grupos que presentan un rendimiento y unos resultados escolares medios, altos y muy altos.

3.4.4. Capital social personal

El capital social personal (orientado hacia la educación/formación) está compuesto por variables que hacen referencia, en clave de educación/formación, al círculo de amistades tanto de dentro como de fuera del colegio de los encuestados. Para estudiar esta sub-dimensión se ha elaborado el índice agregado de cuatro ítems *capital social personal*. Como resultado, se ha obtenido una variable en forma de escala con valores que varían desde el 4 (capital cultural personal muy bajo) hasta el 8 (capital cultural personal muy alto). En cuanto a la distribución porcentual por categorías del

capital social en ambos grupos (tabla 3.22), puede decirse que no hay diferencias significativas entre el capital social personal de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'237). En ambos grupos, entre seis y siete de cada diez alumnos se sitúan en la categoría de los que presentan un nivel de capital social personal alto o muy alto. En cuanto a las medias de cada grupo, si bien no con una gran diferencia (F de Fisher de 0'051), los hijos de inmigrantes muestran una media más elevada que los autóctonos (10'21 frente a 9'89).

Tabla 3.22. Capital social personal según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	0'6	2'6	1'7
Medio	34'4	29'0	31'4
(Muy) alto	65'0	68'4	66'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	157	193	350
Chi-Cuadrado	0'237		
Medias	9'89	10'21	10'07
F de Fisher	0'051		

Como síntesis al **capital social personal** orientado hacia la educación, puede decirse que no existen diferencias significativas entre el grupo de los hijos de inmigrantes y el grupo de los autóctonos.

3.4.5. Capital social familiar

Para examinar el capital social familiar, primero se ha mirado cómo es el nivel de formación parental (madre y padre¹⁰) de los encuestados, creando para ello el índice agregado *nivel de formación de los padres* a partir de la computación de dos ítems del cuestionario. Como resultado, hemos obtenido una variable en forma de escala con valores desde el 2 (nivel de formación parental muy bajo) hasta el 10 (nivel de formación parental muy alto). Del análisis se desprende que existen diferencias significativas entre las medias de nivel de formación de ambos grupos (tabla 3.23) (F de Fisher de 0'006 con un nivel de confianza mayor del 95%): los padres inmigrantes

¹⁰ Se refiere al propio padre o a una figura similar que viva con el encuestado. En los casos en los que no hay figura paterna *supletoria*, se ha incluido la respuesta referida al padre (siempre que el hijo conozca al padre) aunque éste no viva con el hijo. Aplíquese esta aclaración a todos los casos en los que se pregunte al encuestado por el padre.

presentan, de media, un nivel de formación más bajo que los padres autóctonos (6'91 frente a 7'47). En cuanto a la distribución porcentual del nivel de formación de los padres por origen, cabe decir que si bien alrededor de un 38% tanto de padres inmigrantes como de autóctonos presenta un nivel de formación medio, los porcentajes de los padres con un nivel de formación bajo o muy bajo y alto o muy alto varían de un grupo a otro, habiendo en la muestra un porcentaje mayor de padres de inmigrantes con un nivel de formación bajo o muy bajo en comparación con los padres autóctonos (21'3% frente a 12'4%).

Tabla 3.23. Nivel de formación parental según el origen, en porcentajes

	Familias inmigrantes	Familias autóctonas	Total
(Muy) bajo	21'3	12'4	16'5
Medio	38'7	38'8	38'7
(Muy) alto	40'0	48'9	44'8
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	150	178	328
Chi-Cuadrado	0'067		
Medias	6'91	7'47	7'22
F de Fisher	0'006		

Debido a que el análisis está centrado en los recursos con los que cuentan los alumnos para su formación, es conveniente analizar cómo afecta el nivel de formación de los padres a los resultados escolares de los alumnos, tanto en general como en el caso de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos por separado. Si bien el valor de la Chi-Cuadrado de la tabla 3.24 no resulta significativa (0'082), se observan algunas diferencias interesantes en cuanto a la distribución del nivel de formación de los padres en las diferentes categorías: la mayor concentración de alumnos se da en la categoría que combina un nivel de formación de los padres alto muy alto con un rendimiento y unos resultados escolares también altos o muy altos (61'5%), y la menor en la que combina unos padres con un nivel de formación bajo o muy bajo y un rendimiento y unos resultados escolares igualmente bajos o muy bajos (16'4%).

Tabla 3.24. Rendimiento y resultados escolares según el nivel de formación parental, en porcentajes

	(Muy) bajo	Medio	(Muy) alto	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	22'2	21'4	16'4	19'2
Medios (3)	28'9	23'5	22'1	23'8
Altos y Muy altos (4 y 5)	48'9	55'1	61'5	57'0
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	45	98	122	265
Chi-Cuadrado	0'082			

La diferencia que más llama la atención al comparar la distribución del rendimiento y los resultados escolares de los alumnos según el nivel de formación de sus padres, es que, de manera análoga a cómo sucedía con el capital cultural familiar, el porcentaje de hijos de inmigrantes que obtienen unos resultados y rendimientos escolares muy altos o altos y cuyos padres presentan un nivel de formación bajo o muy bajo, es superior si lo comparamos con el grupo de los autóctonos (53'6% frente a 41'2%), de la misma forma que es menor el porcentaje de los que los que obtienen unos resultados y rendimientos escolares muy bajos o bajos (tabla 3.25).

Tabla 3.25. Rendimiento y resultados escolares según el origen y el nivel de formación parental, en porcentajes

	<i>Padres inmigrantes</i>				<i>Padres autóctonos</i>			
	(Muy) Bajo	Medio	(Muy) alto	Total	(Muy) Bajo	Medio	(Muy) Alto	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	17'9	22'5	19'6	20'2	29'4	20'7	14'1	18'5
Medios (3)	28'6	17'5	21'6	21'8	29'4	27'6	22'5	25'3
Altos y Muy altos (4 y 5)	53'6	60'0	58'8	58'0	41'2	51'7	63'4	56'1
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	28	40	51	119	17	58	71	146
Chi-Cuadrado	0'484				0'302			

Un segundo aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de medir el capital social familiar (orientado hacia la educación/formación de los hijos) son las expectativas que la familia tiene sobre el nivel de formación que esperan alcancen alumnos.

Hay diferencias significativas según el origen en cuanto a las expectativas de la familia sobre el nivel formativo que esperan que los alumnos alcancen (Chi-Cuadrado 0'021 con un nivel de confianza mayor del 95%) (tabla 3.26). Las familias inmigrantes tienen, en este sentido, unas expectativas más elevadas que las familias autóctonas, ya

que, entre las primeras, algo más de siete de cada diez familias esperan que los alumnos lleguen a la universidad frente a algo menos de seis de cada diez familias autóctonas.

Tabla 3.26. Expectativas familiares sobre el nivel educativo de los alumnos (54) - ¿a dónde espera tu familia que llegues, académicamente hablando?- según el origen, en porcentajes

	Familias inmigrantes	Familias autóctonas	Total
Terminar secundaria	6'1	12'4	9'6
FP	22'0	28'7	25'7
Universidad	72'0	58'9	64'8
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	202	366
Chi-Cuadrado	0'021		

A continuación se va a estudiar cómo influyen las expectativas de la familia sobre el nivel de formación de los alumnos en el rendimiento y los resultados escolares de los mismos, tomando la muestra en su conjunto primero (tabla 3.27) y separándola por origen después (tabla 3.28), para ver si, en lo que respecta a esta variable, existen diferencias entre el grupo de las familias inmigrantes y el de las familias autóctonas.

Las expectativas de la familia sobre el nivel educativo que esperan que sus hijos alcancen influyen en el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%), ya que, en la muestra, siete de cada diez alumnos cuyas familias esperan que lleguen a cursar estudios universitarios obtienen un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos, mientras que casi cuatro de cada diez alumnos cuyas familias esperan que éstos *únicamente* terminen la secundaria, obtienen unos resultados escolares muy bajos o bajos.

Tabla 3.27. Rendimiento y resultados escolares según las expectativas de la familia, en porcentajes

	Terminar secundaria	FP	Universidad	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	37'9	37'3	12'6	21'4
Medios (3)	31'0	38'7	17'9	24'5
Altos y Muy altos (4 y 5)	31'0	24'0	69'5	54'1
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	29	75	190	294
Chi-Cuadrado	0'000			

Las expectativas de las familias sobre el nivel de formación de los alumnos no influyen el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos para el caso de los hijos de inmigrantes, pero sí para el caso de los autóctonos. Esto se traduce en que los hijos de inmigrantes tienden a acumularse en el grupo de los que obtienen un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos independientemente de las expectativas de sus familias, mientras que los alumnos autóctonos, al influir las expectativas de sus familias en sus resultados escolares, muestran unos resultados predominantemente altos o muy altos sólo cuando se espera de ellos que lleguen a cursar estudios universitarios, siendo más de tres tercios los autóctonos cuyas familias esperan que lleguen a la universidad con resultados escolares altos o muy altos, frente a seis de cada diez hijos de inmigrantes.

Tabla 3.28. Rendimiento y resultados escolares según las expectativas de las familias y el origen, en porcentajes

	Familias inmigrantes				Familias autóctonas			
	Terminar secundaria	FP	Univer-sidad	Total	Terminar secundaria	FP	Univer-sidad	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	22'2	31'0	16'5	20'2	45'0	41'3	9'1	22'4
Medios (3)	33'3	31'0	22'0	24'8	30'0	43'5	14'1	24'2
Altos y Muy altos (4 y 5)	44'4	37'9	61'5	55'0	25'0	15'2	76'8	53'3
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	9	29	91	129	20	46	99	165
Chi-Cuadrado	0'226				0'000			

Por último, se va a analizar la participación familiar en la educación de los hijos, considerada ésta como una parte fundamental del capital social de los padres orientado hacia la educación de sus hijos. Para conformar el índice agregado *participación de la familia en la educación de los hijos* se han computado seis ítems de cuyo resultado se obtiene una escala que oscila desde el valor 6 (participación de la familia muy baja) hasta el 12 (participación de la familia muy alta). El origen influye en la participación de las familias en la vida académica de sus hijos (tabla 3.29) (Chi-Cuadrado de 0'036 con un nivel de confianza mayor del 95%). De hecho, las familias autóctonas superan a las familias inmigrantes en el grado de participación en la vida académica de sus hijos. Coinciden ambos grupos en que ninguna de sus familias presenta un perfil de participación bajo o muy bajo. Por otro lado, se observa que, aunque por una pequeña diferencia, es mayor el porcentaje de familias autóctonas que presentan una participación alta o muy alta en la vida académica de los alumnos (95% frente a 89%).

Las medias de ambos grupos también presentan diferencias significativas (F de Fisher de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%).

Tabla 3.29. Participación de la familia en la educación de los alumnos según el origen, en porcentajes

	Familias inmigrantes	Familias autóctonos	Total
Media ¹¹	11'0	4'7	7'6
(Muy) alta	89'0	95'3	92'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	145	169	314
Chi-Cuadrado	0'036		
Medias	9'28	9'88	9'61
F de Fisher	0'000		

El nivel de participación de los padres en la vida académica de los hijos no afecta, sin embargo, al rendimiento y los resultados escolares de los alumnos, ya que, independientemente del nivel de participación de los padres, alrededor de la mitad de los alumnos presenta un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos (tabla 3.30).

Tabla 3.30. Rendimiento y resultados escolares según el nivel de participación de los padres en la vida académica de los hijos, en porcentajes

	Medio	(Muy) alto	Total
Bajos y Muy bajos (1 y 2)	15'8	22'7	22'2
Medios (3)	31'6	22'7	23'3
Altos y Muy altos (4 y 5)	52'6	54'6	54'5
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	19	238	257
Chi-Cuadrado	0'100		

En cuanto al **capital social familiar** orientado hacia la educación de los hijos, se ha constatado que:

- a) Los padres inmigrantes presentan unos niveles de formación más bajos que los padres autóctonos, sin embargo, cuando los padres tienen un nivel de formación bajo o muy bajo, es mayor la proporción de hijos de inmigrantes que obtiene unos resultados y rendimientos escolares muy altos o altos en comparación con los autóctonos. Una vez más, se podría decir que los hijos de inmigrantes optimizan el capital social familiar en mayor medida que los autóctonos.

¹¹ No hay sujetos para la categoría *participación de la familia baja o muy baja*.

- b) Las familias inmigrantes presentan unas expectativas más elevadas que las familias autóctonas en cuanto al nivel educativo que esperan que alcancen sus hijos. Las expectativas de las familias sobre el nivel de formación de los alumnos no influyen en el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos para el caso de los hijos de inmigrantes, pero sí para el caso de los autóctonos, con lo que los hijos de inmigrantes tienden a acumularse en el grupo de los que obtienen un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos independientemente de las expectativas de sus familias, mientras que los alumnos autóctonos, al influir las expectativas de sus familias en sus resultados escolares, muestran unos resultados predominantemente altos o muy altos sólo cuando se espera de ellos que lleguen a cursar estudios universitarios.
- c) Las familias autóctonas participan en mayor medida en la vida académica de sus hijos, si bien para ninguno de los grupos el nivel de participación de los padres es bajo o muy bajo, algo que vendría a contradecir las teorías de la pérdida cultural según las cuales el fracaso escolar de los hijos de inmigrantes se explica en la medida en que dado que los padres desconocen la cultura escolar de la sociedad de residencia, no participan en la vida académica de sus hijos.
- d) Se constata pues, que el capital social familiar con respecto a la educación/formación de sus hijos es mayor en el caso de las familias inmigrantes, y que este hecho bien puede ser interpretado en la misma dirección en la que apunta la literatura especializada, es decir, como un recurso compensatorio a la falta de otro tipo de capitales, en especial el económico.

3.4.6. Recursos institucionales: clima escolar, profesorado y materiales

El análisis sobre los recursos institucionales con los que cuenta el alumno, y en concreto sobre el clima escolar, el trato recibido por parte del profesorado y los materiales utilizados, estará basado en percepciones de los encuestados, debido fundamentalmente a la naturaleza de las propias preguntas. Hijos de inmigrantes y autóctonos tienen percepciones muy similares sobre si en sus colegios les preparan para el éxito escolar y laboral (tabla 3.31). Prácticamente ocho de cada diez alumnos, ya sean hijos de inmigrantes o autóctonos, opinan que en sus colegios les preparan mucho o bastante para el éxito escolar y laboral. De esta forma, y contradiciendo las teorías que

explican la desigualdad en los resultados escolares basándose en las relaciones específicas desfavorables que los alumnos establecen con los agentes escolares así como en las prácticas discriminatorias que experimentan por parte de los mismos, podría decirse que los alumnos de origen inmigrante no encuentran unas menores oportunidades de aprendizaje en este sentido.

Tabla 3.31 Orientación del colegio hacia el éxito (40) - ¿crees que en tu colegio, en general, os preparan para el éxito escolar y laboral? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Mucho/bastante	80'6	78'8	79'6
Poco/nada	19'4	21'2	20'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	165	203	368
Chi-Cuadrado	0'672		

Se observan diferencias, examinando la tabla 3.32, en cuanto al apoyo que los alumnos demandan (y que creen que necesitan) al personal docente (Chi-Cuadrado de 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%). Si bien un porcentaje similar de hijos de inmigrantes y de autóctonos afirma no necesitar hablar con los profesores y el personal del centro sobre sus estudios y futuro (48'5% para hijos de inmigrantes y 44'6% para autóctonos), existen diferencias en el resto de categorías, ya que son menos los hijos de inmigrantes que, a pesar de necesitarlo, no hablan con el personal docente (21'2% frente a 37'1%), y más los que hacen siempre que lo necesitan (30'3% para hijos de inmigrantes y 18'3% para autóctonos), de lo que se deduce que los hijos de inmigrantes de la muestra hacen un mayor uso de este recurso, y que las teorías que explican la *brecha racial* en los resultados escolares en clave cultural y de comportamiento por parte de los alumnos, no se cumplen en este caso, ya que los alumnos de origen inmigrante optimizan los recursos a su alcance y en este sentido valoran la importancia de una buena educación.

Tabla 3.32. Apoyo por parte del personal del centro escolar (38) - ¿sueles hablar con los profesores y el personal del centro sobre tus estudios y sobre tu futuro? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
“no, porque no lo necesito”	48’5	44’6	46’3
“no, a pesar de que lo necesito”	21’2	37’1	30’0
“sí, siempre que lo necesito”	30’3	18’3	23’7
Total %	100’0	100’0	100’0
Total n	165	202	367
Chi-Cuadrado	0’001		

En cuanto a las expectativas de los profesores sobre el nivel académico que esperan que alcancen sus alumnos según el origen, no existen diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0’771) (tabla 3.33). Alrededor de la mitad de los alumnos encuestados (ya sean hijos de inmigrantes o autóctonos), afirma creer que los profesores esperan de ellos que lleguen a cursar estudios universitarios. Una vez más, los profesores, como parte de la estructura escolar y de las oportunidades de aprendizaje que generan, no parecen mostrar prejuicios raciales ni conductas discriminatorias, y estos resultados no dejaron de corroborarse en el análisis que sigue a continuación.

Tabla 3.33. Expectativas de los profesores sobre el nivel educativo del alumno (37) - ¿hasta dónde crees que los profesores del colegio esperan que llegues académicamente hablando? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Terminar secundaria	24’2	23’6	23’9
Formación Profesional	25’5	22’6	23’9
Universidad	50’3	53’8	52’2
Total %	100’0	100’0	100’0
Total n	161	199	360
Chi-Cuadrado	0’771		

Tampoco existen diferencias significativas entre hijos de inmigrantes y autóctonos sobre la percepción que tienen con respecto al grado de preocupación que sus profesores muestran por ellos (Chi-Cuadrado de 0’884). Un 92’8% de los encuestados, ya sean hijos de inmigrantes o autóctonos, afirma estar muy de acuerdo o algo de acuerdo con el ítem propuesto *los profesores se preocupan por mí*; de este porcentaje, un 44’6% de hijos de inmigrantes y un 47’1% de autóctonos afirma sin reservas que los profesores se preocupan por ellos.

Tabla 3.34 Preocupación de los profesores hacia el alumno (30) - los profesores se preocupan por mí - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	7'8	7'8	7'8
Algo de acuerdo	47'6	45'1	46'2
(Muy) de acuerdo	44'6	47'1	45'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	166	204	370
Chi-Cuadrado	0'884		

No existen diferencias significativas en las respuestas de los alumnos según su origen con respecto a un posible rechazo personal percibido en los profesores (Chi-Cuadrado de 0'844). Sólo alrededor de un 6'1% de los hijos de inmigrantes y un 6'4% de autóctonos de la muestra afirma que los profesores le tienen manía (tabla 3.35).

Tabla 3.35. Rechazo de los profesores hacia el alumno (34) - los profesores me tienen manía - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	64'0	63'2	63'6
Algo de acuerdo	29'9	30'4	30'2
(Muy) de acuerdo	6'1	6'4	6'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	204	368
Chi-Cuadrado	0'844		

Tampoco existen diferencias significativas en cuanto a la percepción de los alumnos sobre la posibilidad para el diálogo que ofrecen los profesores (Chi-Cuadrado de 0'218). Alrededor de un 90% de los encuestados dice estar muy de acuerdo o algo de acuerdo con la afirmación de que es fácil hablar y ser escuchados por los profesores, si bien este porcentaje desciende ligeramente para el caso de los hijos de inmigrantes (tabla 3.36).

Tabla 3.36. Posibilidad de diálogo entre profesores y alumnos (32) - es fácil hablar con los profesores y que éstos te escuchen - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	14'5	11'3	12'7
Algo de acuerdo	38'0	46'8	42'8
(Muy) de acuerdo	47'6	41'9	44'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	166	203	369
Chi-Cuadrado	0'218		

Al ser preguntados por el trato equitativo que los profesores dispensan a sus alumnos según sea el origen de éstos (tabla 3.37), no existen diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'234). Alrededor de un 90% de la muestra (tanto en conjunto como separada por grupos según el origen) se muestra algo o muy de acuerdo con respecto a la equidad de los profesores, sin embargo, son menos los hijos de inmigrantes que lo afirman con rotundidad (un 64'2% de los hijos de inmigrantes se muestra muy de acuerdo frente a un 71'4% de los autóctonos).

Tabla 3.37. Trato equitativo de los profesores I (33) - los profesores se preocupan igual de los alumnos de origen extranjero y de los que no son de origen extranjero - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	10'3	10'3	10'3
Algo de acuerdo	25'5	18'2	21'5
(Muy) de acuerdo	64'2	71'4	68'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	165	203	368
Chi-Cuadrado	0'234		

Al preguntar a los alumnos por el trato equitativo de los profesores con respecto a sus alumnos sin hacer mención explícita a grupos de alumnos según el origen (tabla 3.38), si bien no existen diferencias significativas entre las respuestas de hijos de inmigrantes y de autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'092), se observa que, en este caso, son más los hijos de inmigrantes que se muestran muy de acuerdo con la afirmación de que los profesores tratan de que todos sus alumnos aprendan (71'5% de hijos de inmigrantes frente a 61% de autóctonos) y que, por lo tanto, adjudican actitudes equitativas a sus profesores.

Tabla 3.38. Trato equitativo de los profesores II (35) - los profesores tratan de que todos aprendamos y que nadie se quede atrás - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	6'1	6'8	6'5
Algo de acuerdo	22'4	32'2	27'8
(Muy) de acuerdo	71'5	61'0	65'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	165	205	370
Chi-Cuadrado	0'092		

En cuanto a los posibles prejuicios (negativos) de los profesores con respecto a las capacidades académicas de los hijos de inmigrantes en comparación con las de los autóctonos (tabla 3.39), se observan diferencias significativas en la percepción de ambos grupos de alumnos (Chi-Cuadrado de 0'043 con un nivel de confianza mayor del 95%). La diferencia fundamental reside en que son los alumnos de origen inmigrante los que en mayor medida adjudican prejuicios negativos en este sentido a los profesores, ya que un 37'3% de los mismos se muestra algo de acuerdo con la afirmación frente a un 25'8% de autóctonos. Por otro lado, cabe decir que *sólo* un 5'5% de los alumnos encuestados (6% para el caso de los hijos de inmigrantes y 5'1% para el caso de los autóctonos) se muestra muy de acuerdo con la afirmación propuesta, lo que quiere decir que son menos de un 6% de alumnos los que creen sin reservas que los profesores tengan una menor confianza en las capacidades académicas de los alumnos de origen inmigrante. En este caso, y en disonancia con el resto de respuestas sobre cuestiones similares, de manera abstracta (en términos del *origen de los alumnos*), los hijos de inmigrantes sí adjudican conductas discriminatorias a los profesores.

Tabla 3.39. Prejuicios de los profesores (31) - los profesores creen que los alumnos de origen extranjero son peores estudiantes y/o tienen dificultades en el aprendizaje - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	56'6	69'2	63'5
Algo de acuerdo	37'3	25'8	31'0
(Muy) de acuerdo	6'0	5'1	5'5
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	166	198	364
Chi-Cuadrado	0'043		

Centrando la atención en la existencia de una posible discriminación positiva o trato de favor a los alumnos de origen inmigrante por parte de los profesores (tabla 3.40), no existen diferencias significativas en las respuestas de hijos de inmigrantes y de autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'748). El 72% de la muestra afirma estar poco o nada de acuerdo con que exista dicha discriminación positiva, mientras que *sólo* un 7'3% se muestra muy de acuerdo.

Tabla 3.40. Discriminación positiva de los profesores (36) - los profesores se ocupan más de los alumnos de origen extranjero que de los que no son de origen extranjero - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Poco/nada de acuerdo	70'1	73'6	72'0
Algo de acuerdo	22'2	19'4	20'7
(Muy) de acuerdo	7'8	7'0	7'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	167	201	368
Chi-Cuadrado	0'748		

Por otro lado, en cuanto a la familiaridad cultural que los alumnos de origen inmigrante encuentran en los materiales escolares y los libros de texto, la mayoría de ellos, independientemente del área geográfica de la que procedan, afirma sentirse en ocasiones identificado con los mismos (56'2% para el conjunto de la muestra correspondiente a los hijos de inmigrantes), mientras que el porcentaje de aquellos que siempre o casi siempre se sienten identificados con este tipo de material escolar no llega al 9% (tabla 3.41). No existen diferencias significativas entre los alumnos de origen latinoamericano y los que provienen del resto de áreas geográficas (Chi- Cuadrado de 0'977).

Tabla 3.41. Hijos de inmigrantes. Identificación de los hijos con los materiales y los libros de texto (39) - ¿suelen los materiales y los libros de texto que trabajáis en clase hablar sobre tu cultura o país de origen? - según el origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Casi) nunca	34'9	36'4	35'2
A veces	56'6	54'5	56'2
(Casi) siempre	8'5	9'1	8'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	129	33	162
Chi-Cuadrado	0'977		

Como compilación del análisis de los **recursos institucionales/escolares** con los que cuentan los alumnos encuestados, puede decirse que:

- a) Hijos de inmigrantes y autóctonos tienen percepciones muy similares con respecto al trato en general, y a la preparación y expectativas que reciben en sus colegios y por parte de sus profesores para el éxito escolar y laboral en particular, siendo, en este sentido, las respuestas positivas las más abundantes: la gran mayoría opina que en sus colegios les preparan mucho o bastante para el éxito escolar y laboral, y alrededor de la mitad afirma que los profesores esperan

de ellos que lleguen a cursar estudios universitarios; la gran mayoría opina que los profesores se preocupan por ellos mientras que una pequeña minoría afirma que los profesores le tienen manía, y a la gran mayoría le resulta fácil hablar y ser escuchados por los profesores.

- b) En general, los hijos de inmigrantes de la muestra hacen un mayor uso de los profesores como recurso de apoyo para la orientación con respecto a cuestiones académicas.
- c) En cuanto a la equidad de los profesores con respecto a sus alumnos, si bien la gran mayoría de los encuestados afirma que los profesores son equitativos, son menos los hijos de inmigrantes que afirman esto mismo con rotundidad cuando la pregunta obliga a pensar (de manera abstracta) en las posibles diferencias de trato recibidas por ambos grupos (hijos de inmigrantes y autóctonos). No obstante, son más los hijos de inmigrantes que adjudican actitudes equitativas a sus profesores cuando la pregunta es planteada en términos personales (concretos) y sin hacer mención explícita a grupos de alumnos según el origen.
- d) Los alumnos de origen inmigrante adjudican a los profesores prejuicios negativos sobre sus propias capacidades académicas en mayor medida que los alumnos autóctonos, si bien una pequeña minoría de los alumnos encuestados cree que los profesores tengan prejuicios.
- e) La mayoría de los alumnos rechaza una posible discriminación positiva o trato de favor a los alumnos de origen inmigrante por parte de los profesores.
- f) No existen diferencias significativas entre los alumnos de origen latinoamericano y los que provienen del resto de áreas geográficas con respecto a una posible identificación con los materiales los libros de texto: sólo una pequeña minoría afirma sentirse normalmente identificado con este tipo de material escolar.

CAPÍTULO 4.

LA IDENTIDAD DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES

“Podemos llegar a comprender la relevancia de lo que nos aporta la identidad si nos situamos cara a cara frente a la pregunta “¿quién soy yo?”, despojados de memoria alguna y observamos entonces el gran vacío que queda ante nosotros: un espacio de lo inexplicable, tan amplio que nos rodea por doquier. La identidad viene a cubrir gran parte de ese páramo, aportándonos distintos anclajes a la realidad que nos rodea, al tiempo pasado y presente, y a nuestra posible vida en un futuro, mediante distintas pertenencias (a un país, a una religión, a una cultura, a una clase social, a un club deportivo, a un partido político, etc.) que nos vinculan, acercan, distinguen, oponen, o identifican con los otros, y que nos zambullen en una maraña de relaciones sociales, emociones, intereses, acciones, códigos y memorias [...] sin identidad no podríamos actuar en sociedad [...] entendernos dentro de un contexto social, en un momento de la historia, como sujetos con un sentido, transidos por vínculos que nos agitan para comportarnos y ser de un modo determinado, en una cultura concreta.”
(Agustín Oiarzabal & Pedro Oiarzabal, *La identidad vasca en el mundo*)

4.1. INTRODUCCIÓN

En su libro de 1976 *Children and Race*, David Milner¹ da cuenta de los resultados de un experimento que llevó a cabo con 300 niños de 5 a 8 años en escuelas de Gran Bretaña a los que enseñaba, por un lado, muñecas que representaban a su propio grupo étnico y, por otro lado, muñecas del grupo étnico dominante. Cuando se preguntó a los niños sobre qué muñeca era la más parecida a ellos, el 48% de los indios occidentales y el 24% de los asiáticos respondieron que la muñeca blanca. Así, Milner concluyó que los niños británicos de origen asiático mostraban cierta preferencia por el grupo dominante a la vez que una tendencia a devaluar su propio grupo étnico. También es conocido el caso de los jóvenes descendientes de Haitianos en Miami quienes, o bien ocultan por vergüenza su identidad étnica o bien la exhiben con orgullo desmedido, y quienes en ocasiones infravaloran su competencia lingüística en el idioma de origen de sus padres para, precisamente, distanciarse de ellos, y quienes, además, viven su etnicidad de manera contradictoria en lo que respecta a las etiquetas étnicas que se auto-imponen, por un lado, y a sus comportamientos externos, por otro, que tienden a la consonancia en relación a la sociedad en la que viven (Stepick et al., 2001).

Debido a las posibles experiencias estresantes vividas tanto durante el proceso migratorio como en el posterior desarrollo de su socialización que tiene lugar en la

¹ Citado en Gajendra & Kanka (1981: 52).

sociedad de *acogida*, una hipótesis plausible es aquella que sostiene que los hijos de inmigrantes se encuentran un tanto desconcertados con respecto a su identidad, con lo que, en algunos aspectos de su biografía, el desarrollo de la misma resultará un tanto compleja al estar sujeta a múltiples factores, fuerzas y modelos, destacando entre ellas las de carácter familiar y las de carácter social. Señalan Portes & Rumbaut (2001: 55-56) que, de la misma manera que la incorporación de los inmigrantes adultos está definida por la forma en la que la mayoría autóctona los tipifica racialmente, los hijos de inmigrantes, al haber heredado los rasgos físicos de los progenitores, se encuentran igualmente afectados por este mismo hecho y, en consecuencia, los hijos de *latinos, asiáticos, negros, mulatos, árabes, mestizos, etc.*, no pueden reducir su etnicidad al nivel de la decisión voluntaria, es decir, que están sujetos a las valoraciones y asociaciones que los demás quieran hacer de ellos, y tal y como recuerda Taylor (1997: 293-301), una persona o un grupo de personas pueden “sufrir un daño real, una distorsión real” si reciben como contrapartida un mal reconocimiento, es decir, “si la gente o la sociedad que los rodea les devuelve, como reflejo, una imagen restrictiva, degradante o despreciable de sí mismos”. Como consecuencia de la disfuncionalidad de los ascensores económicos y sociales, los hijos de inmigrantes actuales, que no estarían dispuestos a aceptar los mismos prejuicios ni el mismo tipo de discriminación que sus padres experimentaron (y que probablemente toleraron) ya que, como ciudadanos europeos, han aprendido bien la lección e interiorizado los discursos igualitarios típicos de las sociedades democráticas liberales, puede que se encuentren desarrollando fuertes sentimientos de rechazo hacia las sociedades en las que viven, y puede, por lo tanto, que la situación en este sentido sea de riesgo.

Se escucha hablar de *identidades fragmentadas, en construcción, múltiples, compartidas, etc.* pero ¿quién son estos jóvenes/adolescentes? ¿cómo analizan su presente? ¿cómo imaginan su futuro? A través de esta parte del texto se trata de conocer los procesos de formación de la identidad de los hijos de inmigrantes así como los factores que toman parte en el mismo, es decir, examinar bajo qué tipo de modelos e influjos de sentido e identificación se encuentran, actualmente, en nuestras sociedades, los hijos de inmigrantes. Para ello, nos detenemos primero en analizar su identidad étnica y la relación que guarda con el bienestar psicológico y sociocultural del individuo así como en comprender cómo se transmite y configura: ¿qué se entiende por *identidad*

étnica? ¿cuál es la naturaleza de su importancia para el individuo? ¿cómo se desarrolla la configuración del sentimiento de pertenencia etnocultural? ¿cómo es su transmisión de generación en generación, especialmente en el caso de las familias inmigrantes? Segundo, estudiamos una de las dicotomías clásicas que se plantean a la hora de analizar la identidad de los hijos de inmigrantes, a saber, los modelos de la familia *versus* el modelo de la sociedad de residencia y del grupo de iguales: ¿qué papel juega la lealtad familiar, y por extensión la lealtad al grupo etnocultural, frente a las nuevas oportunidades y posibilidades que ofrece la sociedad de residencia en la vida de los hijos de inmigrantes? ¿existe una brecha generacional entre los padres inmigrantes y sus hijos? Por último, estudiamos cómo las estructuras de exclusión tanto materiales como simbólicas de la sociedad mayoritaria inciden en los procesos de auto-definición de los jóvenes de origen inmigrante, así como en las contraculturas con las que las minorías hacen frente o resisten al tipo de categorizaciones que reciben por parte de la mayoría, que. Pero antes, debido a la naturaleza compleja del concepto *identidad*, resulta crucial dedicarle todo un apartado a la identidad para saber qué entendemos o podemos entender por identidad desde una perspectiva interdisciplinar.

4.2. APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR A LA IDENTIDAD

La definición de identidad que Oiarzabal & Oiarzabal (2005: 20-21) proponen sirve aquí como punto de partida en la tarea de abarcar un concepto tan inabarcable como parece ser el de *identidad*; concepto que, tal y como los propios autores indican, se vuelve vidrioso y mutante presentándose bajo diversas apariencias y estando sujeto a múltiples variables de identificación (género, clase social, etnicidad, religión, nación, cultura e idioma, entre otras).

Para comenzar, una aproximación al concepto de identidad desde el campo de la psicología y la psicología social, servirá para comprender que la identidad es, al mismo tiempo, una construcción individual (intrapésica) y social (interpersonal). Es intrapésica porque el individuo es el núcleo (elemento primordial) de su propia identidad, y es interpersonal, es decir, social, porque la identidad se desarrolla, necesariamente, en contextos de relación con los otros. Precisamente, una de las ideas fundamentales aportadas por el campo de la psicología, es que la identidad implica un

proceso simultáneo de reflejo y observación por el cual el individuo se juzga a sí mismo en base a su percepción de la manera en la que los otros le están juzgando en comparación con ellos mismos y de acuerdo a una tipología significativa para ellos (Erikson, 1967: 22-24). Es decir, que el individuo juzga la manera en la que los otros le juzgan bajo la luz de cómo se percibe a sí mismo en comparación con los otros y con los tipos (tipología) que les son relevantes. Este proceso es, dirá Erikson, necesariamente inconsciente a no ser que las condiciones internas (del individuo) y las circunstancias externas (el contexto social) se combinen para agravar una consciencia identitaria dolorosa o eufórica.

El concepto de identidad fue introducido en la literatura psicoanalítica por Viktor Tausk en 1919. Tausk examinó cómo el niño descubre su *yo* y afirmó que el individuo debe, a lo largo de su vida, buscar y experimentarse a sí mismo constantemente (Akhtar, 1999: 47). Es decir, que desde sus orígenes, la identidad es concebida no como una realidad estática sino que variable y variante. Al igual que para Tausk, para Erikson (1967: 22-24), la formación de identidad es un proceso siempre cambiante y en constante desarrollo, nunca estático ni establecido como un *logro* o como *armadura psicológica*, y tanto más diferenciador en tanto en cuanto el individuo adquiere una mayor conciencia de la amplitud del círculo de los otros significativos que le rodean. No es de sorprender, pues, que tal y como señala Akhtar (1999: 63-64), una identidad saludable no implica que ésta ha de ser homogénea, rígida ni monolítica, sino que una identidad normal, bien integrada y que funcione adecuadamente, debe estar compuesta por varios conjuntos propios de auto-representaciones que se manifiesten en la medida en que las necesidades psicológicas dadas lo requieran. Pero no hay que confundir este tipo de fluidez contextual con la difusión identitaria: lo que diferencia a una identidad cohesionada de una identidad pobremente integrada es que aquella mantiene una síntesis general, puede transitar confortablemente entre varias auto-representaciones y goza de una óptima mezcla entre los principios de la realidad y las direcciones ideales del *yo*, conectadas a través de un hilo adaptativo y con sentido.

En la década de 1960, en su clásica obra *Identity, Youth and Crisis*, Erikson se embarca en la tarea de delimitar el concepto de identidad precisamente por la variedad con la que el término estaba siendo utilizado así como por la expansión conceptual del

mismo². Erickson (1967: 19-22) da cuenta del legado de William James y Sigmund Freud (dos de los padres fundadores de la psicología moderna) para poder comprender la identidad en su acepción actual. Para James, la identidad estaba constituida por un sentido subjetivo de uniformidad y de continuidad vigorizantes del individuo, es decir, sentir que se está siendo *el verdadero yo*³. Para Freud⁴, la clave de la identidad residía en la unión entre la identidad personal y la identidad cultural, con el resultado de que dentro de este enfoque freudiano, por un lado, la identidad de un grupo o una persona puede ser relativa para otro grupo o persona, y, por otro lado, que el orgullo de adquirir una fuerte identidad puede significar una emancipación interna con respecto a una identidad de grupo más dominante. Para Erikson, es precisamente esta dualidad individuo/grupo la que hace que el concepto de identidad sea tan difícil de abarcar, y que, al tratar con la identidad, tratemos con un proceso localizado en el núcleo del individuo pero también en el centro de su cultura.

La identidad se manifiesta tanto de manera individual como colectiva, destacando, dentro del tipo de manifestaciones colectivas de la identidad⁵, las de carácter social, político y cultural (Moreno Ródenas, 2002: 19; Martínez Montoya, 2005: 276). En su vertiente cultural, la identidad (colectiva) queda en un primer momento explicada en la medida en que se entiende y se acepta que tanto la identidad como la cultura pertenecen a aquello relativo al *sentido*. Para Castells (1997), la

² Tal y como explica Akhtar (1999: 48), Erikson utilizó el término *ego-identity* para referirse tanto a una uniformidad persistente con uno mismo (dimensión individual, intrapsíquica de la identidad) como a un permanente compartir de parte del carácter esencial de uno mismo con los demás (dimensión social de la identidad). Para Erickson, la noción de identidad podía tener varias connotaciones y referirse tanto a un sentido consciente de la identidad individual, a una lucha inconsciente por lograr una continuidad del carácter personal, a los *haceres* silenciosos de la síntesis del *yo*, y, finalmente, como una forma de mantenimiento de la solidaridad interna con los ideales y la identidad del grupo.

³ En esta temprana noción de identidad es donde, muy probablemente, se encuentre el germen de lo que Akhtar (1999: 65-66) llama *identidad cristalizada*, aquella que se da cuando los individuos resultan ser *auténticos*, es decir, un tipo de personas capaces de reconocer y aceptar los hechos reales, la realidad, sobre ellos mismos en cuanto los ven: preferencias en la dieta, elección de la ropa, gustos artísticos, literarios, musicales, artísticos y decorativos y elección de actividades de ocio.

⁴ Por lo visto, Freud solamente utilizó el término identidad una vez, cuando al dirigirse a la Sociedad B'nai B'rith en la Viena de 1929, abordó la cuestión de su identidad judía. Las palabras, traducidas al inglés, fueron las siguientes: “[...] a clear consciousness of inner identity, the safe privacy of a common mental construction” (Erickson, 1967: 21). No obstante, su concepto del ego referido al *yo* completo de una persona (*person's self as a whole*), vendría a ser el equivalente, al menos en parte, de lo que hoy conocemos por *identidad* (Akhtar 1999: 47).

⁵ Afirman Oiarzabal & Oiarzabal (2005: 34) que, debido a su naturaleza compleja y múltiple, no existe una consolidación de una teoría general en las ciencias sociales en torno al concepto de *identidad colectiva*, si bien podría definirse, sucintamente, como aquella que difiere de un grupo a otro.

identidad es, fundamentalmente, fuente de sentido y de experiencia circunscrita a atributos culturales a los que se da prioridad por encima de otras posibles fuentes de sentido. Castells entiende la noción de *sentido* “como la identificación simbólica que realiza un actor social del objeto de su acción”; de esta manera, se comprende fácilmente que Castells distinga entre *identidad* y *roles*: los roles son “normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad” que estructuran las funciones y no el sentido de los individuos, y, por lo tanto, a diferencia de la identidad, los roles no implican que el sujeto tenga que llevar a cabo un proceso de individualización ni de autodefinición. Que la cultura pertenece a lo relativo al *sentido* es algo que puede verse al contraponer las nociones de *cultura* y *sociedad*: la cultura sería el “cauce de unidades de significación que dan sentido a la sociedad” (cultura como *espíritu*) mientras que la sociedad sería el “cauce de unidades de acción que dan soporte a la cultura” (sociedad como *cuerpo*) (Lanceros, 2005: 37). Tanto es así que, para Lanceros (Ibid: 117), una cultura es lo equivalente a un mundo o a una totalidad de sentido. Así, la cultura no deja de ser un tipo de identidad colectiva o, dicho en palabras de Kuper (1999: 3-16), la cultura es simplemente una manera de hablar de identidades colectivas, un discurso simbólico colectivo sobre el conocimiento, las creencias y los valores. La cultura, al igual que la identidad, produce sentido en la media en que produce significados, y los produce, además, de manera colectiva. La identidad también se caracteriza por la atribución de sentido tanto a lo propio (identidad) como a lo ajeno (alteridad). Así, explica Martínez Montoya (2005: 276-279) que la identidad puede considerarse como un fenómeno, además de simbólico, relacional, en el que cada individuo se define a sí mismo a través de la comprensión de su propia originalidad y autenticidad, pero también en las relaciones con los otros (Taylor, 1997: 295-299). Partiendo de la premisa de que “las cosas aisladas no significan nada”, sino que el significado atribuido depende del escenario y de la interacción social como medio para la construcción de dicho significado, es fácil comprender que la identidad se genera, produce y elabora en contextos bien definidos así como caracterizados, a menudo, por relaciones de poder y de dominación. La identidad no se define de forma monológica, es decir, “no es algo que cada persona logra por sí misma”, sino que se forma en diálogo con, y en ocasiones en lucha contra, “lo que nuestros otros significativos quieren ver en nosotros” (Ibid.: 299-301). O, dicho en palabras de Lanceros (2005: 119), que “el humano que somos no construye su identidad en un contexto aséptico y neutral,

despoblado de tramas de sentido y relaciones de poder” y partiendo de un yo “anterior a todo discurso y a toda experiencia”, sino que “las identidades humanas son identidades colectivas, personalmente reflexionadas y apropiadas”. Así, la propia identidad depende decisivamente de las relaciones sociales del individuo, quién ha de negociar su identidad a través del diálogo, tanto abierto como interno, con *los otros*.

Actualmente, *la globalización* y las migraciones internacionales han propiciado que se comience a entender que las identidades culturales no son inherentes, cerradas o estáticas, sino dinámicas, fluidas y construidas circunstancialmente en tiempos y espacios concretos (Caglar, 1997; Wright, 1998). En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatizan aquellos significados que se apropian o se construyen en contextos cotidianos a lo largo de la vida, y frente al concepto global y abstracto de *cultura*, se empieza a pensar la cultura en términos de diálogo, prácticas y procesos. El nuevo concepto de *cultura*⁶ entiende que la cultura es un proceso de construcción de significados a la vez que un fenómeno dinámico, susceptible siempre de negociarse e inmerso en procesos de aprobación, lucha y transformación constante (Wright, 1998). Frente a la *teoría esencialista de la cultura*, emerge la *teoría procesual de la cultura*, mucho menos popular entre los medios de comunicación y gran parte de la retórica política pero la única que puede resultar útil para los estudiantes de ciencias sociales, tal y como explica Baumann (2001: 105-121). Así, la noción de *homogeneidad cultural* ha dejado de tener validez incluso para los grupos étnicos (Barth, 2010), siguiendo la idea principal de que no hay culturas puras, distintivas e imperecederas, sino que cada cultura bebe de diversas fuentes, depende del préstamo y está en un flujo constante. Y si las culturas son abiertas, híbridas e inestables, obviamente no podrán expresar (ni crear) identidades

⁶ Las características principales de *la vieja idea de cultura* serían las siguientes: a) la cultura es cerrada y se circunscribe a entidades de pequeña escala; b) cuenta con una serie de características definidas, discretas y fácilmente identificables; c) no cambia y estando en constante equilibrio se auto-reproduce; d) mantiene un sistema subyacente de significados compartidos que forman la *auténtica cultura*, y e) genera individuos idénticos e homogéneos. En cambio, *la nueva idea de cultura* se basa en las siguientes premisas: a) la cultura es un proceso activo de construcción de significados y de lucha sobre la definición cultural; b) la gente, que se posiciona de manera desigual en las relaciones sociales y los procesos de dominación, utiliza los recursos económicos e institucionales a su disposición con el fin de que su definición de las situaciones prevalezca y perdure, así como para prevenir que las definiciones de los demás sean oídas; c) los emplazamientos no son cerrados, la gente mantiene enlaces locales, nacionales y globales; d) la manera en la que las ideas y los grupos se forman depende del contexto histórico, y las ideas nunca forman un todo cerrado o coherente, y e) en su forma antigua, la idea de cultura no tiene en cuenta la agencia humana (Wright, 1998).

esenciales e incambiables (Kuper, 1999). La lógica moderna de la identidad⁷, aquella que pone al sujeto en el centro de su propia existencia y que, desligándolo de *las viejas jerarquías* promueve la autonomía y la auto-realización del mismo, choca con este tipo de lógica de la identidad más descentrada, abierta y plural. Con la crisis de la modernidad, de las identidades clásicas (de género, edad y estatus entre otras) y de su concepción del *yo*, este *yo* empieza a pensarse como parte de distintas localidades/lugares, contextos y narrativas específicas, y, por lo tanto, como plural en sí mismo, con lo que la confrontación que nace de la clasificación esencialista y dualista propia de la modernidad (*yo y el otro*) deja paso a la pluralidad (*los yoes y los otros*), a la apertura y a la posibilidad de la mezcla (Martínez Montoya, 2005: 281-285).

En la década de 1960, varias partes del mundo son testigos de los movimientos sociales y políticos encabezados por *minorías* en busca de reconocimiento: en EEUU surge el movimiento por los derechos civiles encabezado por la población (minoría) afroamericana; en Europa y en Canadá (Quebec) se vive un resurgir de movimientos sub-estatales por la autonomía política y el reconocimiento cultural, mientras que en el continente africano se encuentran ya inmersos en procesos de descolonización (Martiniello, 1995: 52-53; Troper, 2003: 36). Son todas ellas, en fin, reivindicaciones de la diferencia y de la autonomía frente a un poder exterior. Así, las identidades que la modernidad, bajo los principios de la igualdad y la razón y con el objetivo último de la homogeneidad (Lanceros, 2005: 115-116), “habría reprimido pero no anulado” reclaman, insertándose “en el corazón de la mismidad”, el derecho a construir identidades diferenciadas (Martínez Montoya, 2005: 283).

Las “formas de disidencia” (el deseo de pertenecer, la celebración de lo particular frente a lo universal, la auto-definición frente a la definiciones impuestas) pueden, sin embargo, encerrar lógicas bien distintas y, por lo tanto, incubar

⁷ A través de las nociones de *originalidad* y *autenticidad*, a finales del siglo XVIII, comienza a reinterpretarse la identidad como un tipo de *identidad individualizada* que exige ser fiel a uno mismo (y no a la idea de, por ejemplo, Dios) y al modo particular de ser. Este hecho supuso un “enorme giro subjetivo de la cultura moderna”, ya que gracias a este proceso “llegamos a pensarnos como seres con una profundidad interior”. Los ideales de autenticidad y originalidad quedaron profundamente arraigados en la conciencia colectiva moderna a través de la asunción “de que cada uno de nosotros tiene un modo original de ser humano”, es decir, que “cada persona tiene su propia *medida*”, que está llamada a vivir su vida a su manera “y no a imitar la vida de ningún otro”, que “cada una de nuestras voces tiene algo único que decir” y que al articular mi propia originalidad y autenticidad, “me estoy también definiendo”. (Taylor, 1997: 295-299)

potencialidades bien diferenciadas (Lanceros, 2005: 109-110): por un lado, el dogmatismo (exclusión y clausura); por otro, la experimentación (inclusión y apertura).

Desde una perspectiva sociológica, Castells (1997) asume que todas las identidades son construidas, y afirma que lo esencial es conocer cómo, desde dónde, por quién y para qué. Así, este autor propone una distinción entre tres formas actuales de formación de identidad junto con el tipo de sociedad que resulta de la configuración de cada tipo de identidad. Como primer tipo de identidad, Castells (Ibid.) propone la *identidad legitimadora*, aquella que es “introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales”. La identidad legitimadora genera *sociedad civil*, a saber, “un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien a veces de modo conflictivo, la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural”. Es decir, lo que caracteriza a la sociedad civil es su continuidad con los aparatos de poder del estado en virtud de la cual puede llegar a conquistar el estado, y dicha continuidad quedaría explicada en la medida en que ambos, la sociedad civil y los aparatos del estado, están organizados en torno al mismo tipo de identidad basada en nociones como *ciudadanía*, *democracia*, *politización del cambio social*, etc. El segundo tipo de identidad propuesta por Castells (Ibid.) es la *identidad de resistencia*, un tipo de identidad “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y de supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad”. La identidad de resistencia conduce a la formación de, tal y como las denomina Castells (Ibid.), *comunas* o *comunidades*⁸. Así, esta *exclusión de los excluidos por los excluidos* produce una dinámica identitaria caracterizada por la resistencia colectiva frente a la opresión y preocupada por construir y reforzar fronteras en base a “identidades que, aparentemente, estuvieron bien definidas por la historia, la geografía o la biología”. De manera similar, Bauman (2003), para quien “la búsqueda de la identidad no puede sino dividir y separar”, sostiene que debido a la naturaleza cambiante e inestable de las

⁸ También puede entenderse la *comunidad* en el sentido que lo hace Lanceros (2001: 155-158), es decir, “como reparto proporcional e intercambio recíproco de *munus*, de carga y de tarea [...] de lo que se debe, de la deuda y de la falta: incluso, y sobre todo, de lo que *hace falta*”.

sociedades actuales, las identidades se encuentran “hambrientas de comunidad y sedientas de hogar”, con lo que la idea de *identidad* se ha transformado en un sucedáneo de la de *comunidad*, a saber, “otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver”. Por último, Castells (1997) da cuenta de la *identidad proyecto*, aquella que consiste en una redefinición de la posición social de los actores que la construyen con el objetivo de buscar una transformación de la estructura social. Este tipo de identidad produce *sujetos*, es decir, individuos activos que, tal vez partiendo de una identidad oprimida, buscan expandir su proyecto de identidad hacia la sociedad en su conjunto sin parapetarse ante la misma, contrariamente al caso de las *identidades refugio*. Para Castells (Ibid.), puede que la *identidad refugio* sea la más relevante dentro del contexto de la sociedad red, ya que es un tipo de identidad que nace en oposición a su lógica y que se niega a ser barrida por los flujos globales y el individualismo radical que ésta genera. Contrariamente a lo que sucedía en la modernidad, las identidades ya no se construyen por y para los sujetos y/o la sociedad civil, sino que se construyen desde la *resistencia comunal*. Frente a identidades colectivas proactivas, es decir, aquellas que “pretenden transformar las relaciones humanas en su nivel más fundamental, como el feminismo y el ecologismo”, las identidades colectivas reactivas se encuentran construyendo “trincheras de resistencia en nombre de Dios, la nación, la etnia, la familia, la localidad, esto es, las categorías fundamentales de la existencia milenaria, ahora amenazadas bajo el asalto combinado y contradictorio de las fuerzas tecnoeconómicas y los movimientos sociales transformadores”. De manera similar, Bauman (2003), para quien “la búsqueda de la identidad no puede sino dividir y separar”, sostiene que debido a la naturaleza cambiante e inestable de las sociedades actuales, las identidades se encuentran “hambrientas de comunidad y sedientas de hogar”, con lo que la idea de *identidad* se ha transformado en un sucedáneo de la de *comunidad*, a saber, “otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver”.

Los movimientos sociales basados en identidades nacionales, étnicas o religiosas son, precisamente, los que con más frecuencia invocan la cultura con el fin de motivar

la acción política (Kuper, 1999)⁹. Tanto es así, que según Lanceros (2005: 107-122), los últimos conflictos del siglo XX y los primeros del siglo XXI han sido, de hecho, conflictos basados en la identidad. En su libro *Identidades asesinas*, Amin Maalouf (2009) se embarca en la tarea de comprender los motivos por los que tanta gente comete hoy crímenes en nombre de su identidad religiosa, étnica, nacional o de otra naturaleza. Maalouf da con un tipo de *identidad asesina*, a saber, aquella que mantiene una visión del mundo distorsionada según la cual los que pertenecen al propio grupo son *los nuestros*, con los que se desea ser solidarios pero con los que se puede ser igualmente tiránico si son percibidos como *traidores* o *renegados*, mientras que los que no pertenecen al propio grupo son anulados en su dimensión de *semejantes*. Tal y como lo explica Martínez Montoya (2005: 279), “cuando un grupo aparece como amenazado, la visión del mundo se polariza y lo otro, los otros, se perciben como el enemigo del que hay que protegerse y al que hay que combatir”, y si bien “la clasificación de lo diferente como peligroso o anormal es la condición necesaria” para su control o eliminación, muchas veces, señala Maalouf (2009: 23), la identidad que se proclama está calcada en negativo de la del adversario.

Frente a este tipo de identidades asesinas que perciben el mundo como polarizado y en el que las pertenencias y las fronteras nunca pueden ser permeables, se erige la categoría de *personas/identidades fronterizas*. Estas personas, siguiendo a Maalouf (2009: 42), a pesar de pertenecer a grupos que se enfrentan violentamente, han comprendido que su identidad está compuesta por múltiples orígenes, aportaciones, trayectorias y pertenencias, lo que les ha permitido establecer una relación distinta con el otro grupo así como con el propio, conscientes de que en *su lado* puede haber personas con las que tengan pocas cosas en común y más, en cambio, con las que se encuentran en *el otro lado*; se trata de seres humanos por los que, en definitiva, pasan

⁹ El uso político del concepto de cultura, no obstante, ha servido no sólo para promocionar las demandas de grupos particulares, sino que también para discriminar a las minorías y para defender la exclusión a través de programas nacionalistas agresivos (Eriksen, 2002: 29). Así, la politización de la cultura según la cual políticos y consultores estarían entregándose al desarrollo de *viejas nuevas ideas de cultura* (Wright, 1998), utiliza la cultura como eufemismo de raza entregándose de esta manera al racismo cultural (Wright, 1998; Kuper, 1999). Según Wright (1998), la nueva derecha, conscientemente comprometida con la manipulación de las palabras (especialmente de los conceptos clave tipo *diferencia, nación, raza, cultura*), convierte la diferencia en un concepto esencialista con el fin de reafirmar las fronteras, y si bien se muestran de acuerdo con la idea antropológica de que las naciones y las culturas se construyen históricamente y que, por lo tanto, no son biológica u ontológicamente dadas, utilizan esta idea no para minar la exclusión sino para reforzarla.

los límites étnicos, religiosos o de otro tipo. De manera similar, AlSayyad (2003: 53) utiliza la expresión *zonas fronterizas*¹⁰ para referirse a un espacio intersticial que configura la identidad, híbrida¹¹, de los sujetos que la ocupan. Estos sujetos, lejos de ser relegados a espacios periféricos, forman ya parte del centro del núcleo (AlSayyad, 2003: 53), porque no se trata, según Maalouf (2009: 48-49), de “un puñado de marginados”, sino que “se cuentan por miles, por millones, y serán cada vez más”. Igualmente, para Caglar (1997: 169) aumenta el número de personas que se definen a ellas mismas en términos de apegos múltiples y que se sienten cómodas con subjetividades que combinan identidades culturales fluidas y diversas; personas que, en definitiva, son portadoras de identidades híbridas cuya experiencia y testimonio sirve para destacar lo inadecuado que resulta asumir que la cultura y las identidades culturales son constructos uniformes, cerrados y acabados en sí mismos. Incluso para AlSayyad (2003: 41), según llega a afirmar, “hoy todos los individuos pertenecen a muchas culturas y poseen múltiples identidades en constante evolución”. Dando un paso más, Rodrigo Alsina (1999: 49) defiende que el mestizaje cultural es un hecho estructural de la historia en base al cual se han construido los pueblos y las naciones, y, adicionalmente, para Velasco (2004: 202), el mestizaje es una condición que precisamente nos constituye como seres humanos, lo que pasa es que, actualmente, “el proceso de globalización ha potenciado, aún más, los contextos en los que, históricamente, el mestizaje se ha realizado de forma más decisiva, como han sido las fronteras y las ciudades” (Ibid.: 199).

Los conceptos de *mestizaje* e *hibridismo*, sin embargo, no han estado exentos de críticas. Velasco (2004: 196) da cuenta de algunas de las críticas vertidas sobre la noción de *mestizaje*, fundadas en que siendo fruto de la lógica colonial que divide entre *indios* y *españoles* (división jerarquizante y excluyente) “supuestamente reconciliados en el *mestizaje*”, en el fondo, se trata de una compensación más simbólica que real a una

¹⁰ *La vida en la frontera*, tal y como la define Sousa Santos (2003: 396-403) recurriendo a la experiencia de los colonos euroamericanos, induce a la creación de nuevas formas de sociabilidad que, al tener que hacer un uso selectivo e instrumental de las tradiciones, presta especial “atención a todos los que llegan y a sus diferentes costumbres”, y reconoce “en la diferencia las oportunidades para el enriquecimiento mutuo” y la creación.

¹¹ La hibridación, tal y como la entiende Sousa Santos (2003: 405-406), es “una actuación sobre los propios límites [...] desestabilizándolos hasta el punto de poder ir más allá de ellos sin tener que superarlos.”

historia de dominación. AlSayyad (2003: 51-52) también asume que el problema del hibridismo es que “no ha sido capaz de deconstruir por completo una dualidad jerárquica construida espacial y temporalmente: el centro y la periferia”. Por su parte, Caglar (1997. 172-173) sostiene que esta debilidad teórica de los conceptos puede dar lugar a que la identidad híbrida se convierta en una categoría esencial(izada) más, según la cual un hijo de inmigrantes turcos que haya crecido en Alemania no sería categorizado ni como *turco* ni como *alemán* ni como las dos categorías simultáneamente, sino que será un *turco-alemán* y sólo un *turco-alemán*. A pesar de celebrar la fluidez, este tipo de identidades compuestas quedan ancladas en ideas territoriales que, en lugar de romper con la construcción de *el otro*, convierten la propia mezcla en esencia.

4.3. LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES

4.3.1. Comprender la identidad étnica y la etnicidad

La identidad étnica, como sentido de pertenencia al propio grupo étnico, es, al igual que el de *identidad*, un concepto complejo y multidimensional que a menudo se define y se mide de forma ambigua. Los términos *etnia* y *etnicidad*, por su parte, derivan de la palabra *ethnos*, que en griego significa *pueblo* (Malgesini & Giménez, 2000: 159-160; Westin, 2010: 11), un vocablo utilizado para referirse a aquellos que no habían adoptado el modelo político y social de los estados-nación griegos (Martiniello, 1995: 14). En el mundo anglosajón, el término *ethnic* se utilizó, hasta el siglo XIX, con el significado de *gentil*: era el término empleado por judíos y cristianos para referirse a los *paganos* (Malgesini & Giménez, 2000: 160). En este mismo siglo, se produce un giro importante cuando el término comienza a ser utilizado en relación a características *raciales* (Ibid.).

Los fundadores de la sociología pensaron que la etnicidad, o bien desaparecería o bien quedaría superada por el avance de la industrialización y la modernidad (Martiniello, 1995: 34), procesos que, al desligar al individuo de las viejas herencias y adscripciones comunitarias, promovería un tipo de pertenencia exclusivamente post-étnica, es decir, cívico-política (Río Ruiz, 2002: 79-80). Este pronóstico, no obstante, no

se ha visto cumplido, ya que las cuestiones relacionadas con la etnicidad mantienen, hoy, una gran relevancia a la par que siguen generando debate a la hora de determinar su peso en lo que respecta a las relaciones intergrupales y más en concreto a la conflictividad contemporánea, que, tal y como señala Martiniello (1995: 4), queda explicada, cada vez más, en términos étnicos¹². Si las consecuencias del nazismo en Europa y la perpetuación de la segregación entre afroamericanos y euroamericanos en los EEUU han servido para contradecir aquella asunción que auguraba la desaparición de la etnicidad como categoría humana y social (Ibid.: 34), Banton (2008: 1277) sostiene que es en el contexto de las migraciones transnacionales, y más en concreto en el de las migraciones transnacionales de Europa a EEUU, cuando los conceptos de *grupos étnicos* y *etnicidad* fueron creados¹³. Por otro lado, de la mano de la antropología y de su constatación de “la relevancia de los lazos de sangre en las sociedades tradicionales no europeas” (Martínez Montoya, 2005: 278), tanto la etnicidad como las identidades y las relaciones étnicas han pasado a ser objeto de estudio y motivo de una prolífica producción científica en las ciencias sociales.

En la literatura antropológica, en términos generales (y clásicos), la expresión *grupo étnico* se utiliza para designar a una población a) que se auto-perpetúa biológicamente; b) que comparte una cultura; c) que constituye un campo de comunicación e interacción, y d) cuyos miembros se reconocen entre ellos y son reconocidos por los demás. Pero esta es una definición inadecuada debido a que mantiene la creencia de que un grupo étnico equivale a una *raza* (que se auto-perpetúa biológicamente) y ésta, a su vez, a una cultura, una derivación falaz que desprecia la importancia de la dimensión social de la etnicidad y que dibuja, además, unos límites étnicos rígidos que no dejan ver lo que sucede en las líneas divisorias de los grupos étnicos, es decir, en las fronteras interétnicas (Barth, 2010). La obra colectiva *Ethnic Groups and Boundaries*, dirigida y publicada en 1969 por el antropólogo noruego Fredrik Barth, supuso una ruptura con los estudios antropológicos, sociológicos e históricos previos sobre la etnicidad y la cultura (Martiniello, 1995: 40, 48-52; Baumann, 2001: 79). Anteriormente al trabajo de Barth, la antropología pensaba en la

¹² Martiniello menciona especialmente los conflictos étnicos entre Hutus y Tutsis, las guerras de los Balcanes y la desintegración de la antigua Unión Soviética.

¹³ Para una genealogía del término *etnicidad*, pueden consultarse las páginas 9-16 de Marco Martiniello (1995) *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*.

etnicidad en términos de grupos humanos diferenciados y homogéneos caracterizados por una historia y una cultura comunes, sin embargo, Barth, al poner el foco no tanto en la *substancia cultural* de cada grupo étnico sino en el establecimiento de los límites entre los grupos étnicos (los estudios empíricos de Barth se centran en aquellos individuos que varían su identidad étnica), rompe con la perspectiva substancial-aislacionista previa según la cual los grupos étnicos son relativamente estables y están caracterizados ya sea por una biología común, ya sea por un sustrato cultural específico.

Que la etnicidad es una propiedad personal adquirida por nacimiento es una idea difícil de sostener actualmente, ya que, al igual que cualquier otro tipo de identidad, la identidad étnica es relacional y depende de un contexto o situación dada, en virtud de la cual pueden intensificarse o atenuarse, disfrutarse o padecerse, imponerse o negarse las identidades étnicas (Baumann, 2001: 85). Caer en la cuenta de la importancia de lo social a la hora de entender la etnicidad y la identidad étnica, implica revisar el debate que mantienen las teorías naturalistas/primordialistas y las teorías sociales de la etnicidad. Las primeras son aquellas para las que la etnicidad es, sobre todo, una cuestión de sangre, de genes y de descendencia objetiva común entre individuos caracterizados por una etnicidad compartida, y sostienen, por lo tanto, que la etnicidad reside en la biología y la genética, adhesivo natural de los individuos que pertenecen a un mismo grupo étnico con independencia del contexto social en el que actúen¹⁴ (Martiniello, 1995: 32; Río Ruiz, 2002: 85). Las segundas, sin embargo, no toman la etnicidad como variable independiente sino que examinan los factores sociales, políticos y económicos que afectan al fenómeno étnico desde la postura de que la etnicidad es un constructo flexible y variable (Martiniello, 1995: 38) y de que los individuos no son, en sí mismos, portadores de culturas¹⁵ (Río Ruiz, 2002: 88).

¹⁴ Las teorías primordialistas, con el antropólogo Clifford Geertz como máximo representante, si bien no se apoyan en el (supuesto) origen genético de los grupos étnicos, mantienen, sin embargo, una visión no social de la etnicidad en virtud de la cual la etnicidad, como lazo primario, es considerada como natural, inmutable e indispensable; una realidad objetiva e a-histórica, estable y prácticamente eterna transmitida a través de la herencia cultural. Así, según este tipo de teorías, los individuos nacen *étnicos*, no se vuelven *étnicos*, y están guiados por un deseo profundo de pertenecer al propio grupo étnico. La crítica fundamental al tipo de teorías primordialistas de la etnicidad es que no pueden explicar cual sería el grupo étnico ni la herencia cultural que recibiría una persona de orígenes étnicos diversos. (Martiniello, 1995: 34-38)

¹⁵ Frente a las teorías sociales substancialistas de la etnicidad (el pluralismo cultural y las teorías del *melting pot* y del *transmuting pot* como variantes del asimilacionismo), cuyo foco orientan hacia el componente cultural de un grupo étnico dado, las teorías sociales no substancialistas de la etnicidad

Las teorías naturalistas, que con la sociobiología de fondo insisten en la irracionalidad de la etnicidad, han sido desmontadas por la antropología a través de la demostración de que los lazos de sangre y los lazos étnicos no son la misma cosa, y ningún estudio empírico serio sostiene ya las proposiciones de este campo científico (Martiniello, 1995: 34). Así, tanto las teorías naturalistas como las primordialistas han sido fuertemente criticadas, fundamentalmente, por no contemplar la organización social, económica y política de la etnicidad. Lo cierto es que la etnicidad necesita de unas condiciones sociales específicas para adquirir significado entre todos aquellos que piensan que las comparten (Baumann, 2001: 85), lo que, dicho con otras palabras, significa que la toma de conciencia sobre la propia etnicidad es algo que depende del contexto social (Río Ruiz, 2002: 102; Westin, 2010), tanto si se trata de un individuo como si se trata de un grupo. En definitiva, la etnicidad ha sido y es una variable en la historia de la humanidad que si bien no es determinante ni relevante en algunos contextos y relaciones sociales, en otros, en cambio, sí lo es (Martiniello, 1995: 20). En lo que respecta a la organización económica de la etnicidad en general y a la relación entre las variables *clase social* y *etnicidad* en particular, sucede que en ocasiones los límites entre las mismas se vuelven difusos, con lo que existen serias dificultades a la hora de diferenciar entre situaciones derivadas de la condición étnica y aquellas derivadas de la socioeconómica (Baumann, 2001: 80). En este sentido, se sabe que los *negros* e *hispanos* en EEUU siguen perteneciendo en mayores proporciones que los *blancos* y los descendientes de otros inmigrantes europeos a los estratos socioeconómicos más bajos, y es sabido, también, que la exclusión se extiende a las esferas social, política y cultural (Martiniello, 1995: 53). A este respecto, cuando las relaciones étnicas tienen su origen en la migración transnacional, dirá Banton (2008: 1267), mucho depende del punto de entrada de las poblaciones migrantes en la escala de estatus socioeconómico de las sociedades de residencia. Por último, con la manera naturalista/primordialista de mirar la etnicidad, el fenómeno de la *etnopolítica*, es decir,

(nacidas a partir del trabajo de Fredrik Barth) buscan comprender los aspectos relacionados con la dimensión identitaria y simbólica de la etnicidad. Existen, además de la teoría de las fronteras étnicas de Barth, otra serie de teorías sociales no substancialistas de la etnicidad, que, partiendo de una interrogación profunda sobre lo que la identidad es, llegan a diferentes conclusiones: desde una elección personal (renovación del pluralismo cultural clásico) hasta una identificación consciente y en muchas ocasiones lúdica sin efectos reales sobre la vida de los individuos (nuevas teorías de la etnicidad). Para una lectura más completa se recomienda consultar las páginas 38-77 de Marco Martiniello (1995) *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*.

la utilización de una retórica que, tomando como base diferencias biológicas, traza diferencias culturales con el objetivo de movilizar la etnicidad para la acción política y social (Baumann, 2001: 81-91; Barth, 2010), queda empañado. La etnicidad y la identidad étnica son fenómenos culturales a la par que sociales, políticos y económicos. Si bien las identidades étnicas hacen referencia al origen, al idioma compartido, a los mitos comunes, a las tradiciones y en ocasiones al territorio (Martínez Montoya, 2005: 278; Westin, 2010: 11), el de *eticidad*, tal y como mantiene Westin (2010: 11), es un concepto paraguas que denota la cualidad específica que caracteriza la auto-comprensión de la gente como colectivo, es decir, se trata de un concepto circunscrito al campo de lo social, y más en concreto al campo de las identidades colectivas, las categorías, los grupos, las colectividades y sus relaciones, quedando así definida la noción de *grupo étnico* como un “grupo lingüístico, cultural, y territorial en el que la ascendencia común y los rasgos socioculturales distintivos se constituyen en generadores de la diferencia social” (Martínez Montoya, 2005: 279). En concreto, para Martiniello (1995: 18), la etnicidad constituiría una de las formas más eficaces para la diferenciación social y política, además de uno de los componentes fundamentales para la desigualdad estructural en la mayor parte de las sociedades contemporáneas. Para este autor, la etnicidad reposa sobre la producción y la reproducción de definiciones sociales y políticas de la diferencia física, psicológica y cultural entre dos grupos (llamados *étnicos*) que desarrollan entre ellos relaciones de diferente tipo: desde la cooperación y el reconocimiento hasta la competición, el conflicto y la dominación.

4.3.2. Identidad étnica y bienestar psicológico y sociocultural

Los conceptos de *eticidad* y de *identidad étnica* son multidimensionales y se utilizan en un amplio rango de significados: desde la etiqueta específica que el individuo utiliza para definirse a sí mismo, hasta las actitudes, el conocimiento, los sentimientos y el comportamiento general relacionado con la propia etnicidad; desde un sentido duradero del yo étnico que se desarrolla a lo largo del tiempo, hasta la notabilidad de la propia etnicidad que puede variar según el contexto (Phinney & Ong, 2007: 52-53). En este sentido, para Cherti (2008: 232), la identidad étnica puede conceptualizarse como interna y externa, es decir, como las auto-percepciones cognitivas, emocionales y evaluativas sobre la pertenencia y apego a un grupo (interna),

y como comportamientos sociales y culturales observables tales como el uso de idioma, las preferencias sobre los medios de comunicación, los patrones de amistad y la elección de cónyuge (externa). Así, siguiendo a Oiarzabal & Oiarzabal (2005: 36), es fácil entender que la identidad étnica está conformada por tres tipos de elementos, a saber, el afectivo y el cognitivo (como elementos internos) según los cuales la etnicidad es una identidad colectiva emocionalmente y cognitivamente significativa para el individuo (Westin, 2010: 11), y el conductual (como elemento externo) que se manifiesta y es visible a través de las conductas de los grupos e individuos. Si bien Phinney & Ong (2007: 63) junto con Cherti (2008: 232), sostienen la idea de que la identidad étnica es fundamentalmente una identidad social enraizada en el contexto de un grupo y comunidad étnica particular que deriva del conocimiento (consciencia) del individuo sobre su pertenencia a un grupo o grupos sociales, no ignoran el significado o valor emocional otorgado a dicha pertenencia. Los jóvenes se ven a sí mismos y se comparan con los que están a su alrededor basándose en la similitud o disimilitud con el grupo de referencia que más directamente afecta en sus experiencias, sobre todo en lo que respecta a las características sociales visibles y a los marcadores categorizados como pueden ser el género, el fenotipo, el idioma y la nacionalidad. Sus identidades étnicas se forjan en contraste con los otros, representan la forma en la que conscientemente definen la situación en la que se encuentran, y construyen una versión en curso de quién son ellos y quién los otros. Así, la identificación étnica comienza cuando uno se aplica una etiqueta a sí mismo dentro de un proceso cognitivo más amplio de auto-categorización que supone no sólo la pertenencia a un grupo, sino un contraste del propio grupo o categoría con otros grupos o categorías. Este tipo de auto-definición conlleva un significado afectivo, implicando un vínculo psicológico con otros y cumpliendo con las funciones psicológicas de protección.

Tanto la psicología social como la psicología del desarrollo sostienen que existe una correlación positiva entre la identidad étnica y el bienestar psicosocial), y al igual que otros aspectos de la identidad, es de particular importancia durante la adolescencia (Charlot, 1981: 109-110; Roberts et al., 1999; Phinney & Ong, 2007: 58-59). En sus investigaciones, Roberts et al. (1999) encontraron una correlación positiva entre la identidad étnica y la autoestima, el optimismo y una capacidad resolutiva y de dominio, así como una correlación negativa entre la identidad étnica y la depresión y la soledad.

Al partir de la premisa de que la identidad grupal es un aspecto importante del auto-concepto (ya que la atribución de valor al propio grupo, como normalmente sucede, hace que el sentido de pertenencia al grupo impulse la autoestima del individuo), la identidad étnica, como un tipo de identidad grupal, se vuelve central para la imagen del *yo* que mantienen los miembros de las minorías étnicas (Phinney & Chavira, 1992; Roberts et al. 1999). Así, el sentido de pertenencia étnico está estrechamente ligado a la percepción evaluativa de uno mismo, de manera que una visión u opinión positiva del propio grupo étnico se encuentra asociada con una autoestima alta, mientras que una visión negativa del propio grupo étnico está vinculada con niveles de autoestima bajos (Roberts et al. 1999). Los efectos entre el sentido de pertenencia étnico y la autoestima son, además, interactivos, ya que una autoestima alta puede estimular una exploración de la identidad étnica positiva, fundada en el cuestionamiento de estereotipos y en la búsqueda de modelos de conducta positivos, a la par que promover una clara comprensión del entorno de origen (como, por ejemplo, de los obstáculos superados y los avances del propio grupo), algo que contribuye a que los miembros de minorías étnicas desarrollen sentimientos positivos sobre ellos mismos. Por el contrario, aquellos con una autoestima baja pueden estar más inclinados a creer los estereotipos negativos sobre su propio grupo étnico, sentirse negativos o ambivalentes sobre el mismo y no desarrollar, por lo tanto, estrategias de auto-protección y de auto-promoción como miembros de minorías étnicas (Phinney & Chavira, 1992). Así, queda patente que la identificación étnica esta particularmente correlacionada, de manera significativa, con la autoestima.

De las investigaciones de Berry et al. (2006) y Berry (2007) sobre las estrategias de aculturación¹⁶ de los hijos de inmigrantes, puede concluirse que la adaptación psicológica (definida a través de las variables *satisfacción con la propia vida, autoestima y ausencia de problemas psicológicos como ansiedad, depresión y síntomas psicósomáticos*) y la identidad de origen o étnica están positivamente correlacionadas, es decir, que los hijos de inmigrantes con una adaptación psicológica positiva son aquellos que se identifican con los lugares y culturas de origen de sus

¹⁶ Berry (2007: 69) sostiene que la aculturación es un proceso de cambio psicológico y cultural que se da en grupos culturales, familias e individuos tras un contacto intercultural, y que estos procesos y resultados son altamente variables y cambian dependiendo de las diferencias entre los individuos, las familias y los grupos.

padres, mientras que quienes muestran una adaptación psicológica negativa mantienen unas identidades étnicas débiles. En concreto, Berry tipifica cuatro estrategias de aculturación seguidas por los hijos de inmigrantes que tomaron parte en su estudio en base a la combinación de dos dimensiones independientes entre sí tanto conceptual como empíricamente: el *mantenimiento de la herencia cultural e identitaria (étnica)* por un lado, y la *participación en la sociedad mayoritaria junto con otros grupos etnoculturales*, por otro. En la tabla 4.1 quedan reflejadas, por un lado, las cuatro estrategias de aculturación (*integración, separación, asimilación y marginación*) junto con los grupos a los que correspondería cada estrategia (*grupo integrado, grupo étnico, grupo nacional y grupo difuso*); por otro lado, horizontalmente, pueden observarse las diferentes variables y dimensiones relacionadas con las prácticas socioculturales de los hijos de inmigrantes, así como con su adaptación psicológica y sociocultural (entendida esta última en base al ajuste escolar y a la ausencia de problemas de comportamiento) y sus adscripciones identitarias.

Tabla 4.1. Estrategias de aculturación de Berry¹⁷

	<i>Estrategia 1</i> INTEGRACIÓN Grupo integrado	<i>Estrategia 2</i> SEPARACIÓN Grupo étnico	<i>Estrategia 3</i> ASIMILACIÓN Grupo nacional	<i>Estrategia 4</i> MARGINACIÓN Grupo difuso
<i>Mantenimiento de la herencia etnocultural</i>	+	+	-	-
<i>Participación en la sociedad mayoritaria</i>	+	-	+	-
<i>Uso de idiomas</i>	IO = IR	IO > IR	IO < IR	IR
<i>Origen de las amistades</i>	AO = AR	AO > AR	AO < AR	AO
<i>Obligaciones y derechos familiares</i>	OF = DF	OF > DF	OF < DF	OF DF
<i>Adaptación psicológica</i>	+	+	-	-
<i>Adaptación sociocultural</i>	+	-	-	-
<i>Identidad de origen/étnica</i>	+	+	-	-
<i>Identidad de residencia</i>	+	-	+	-

IO: Idioma del país de origen; IR: Idioma del país de residencia.

AO: Amistades del país de origen; AR: Amistades del país de residencia.

OF: Obligaciones familiares; DF: Derechos familiares.

Así, la primera estrategia resultaría en lo que Berry llama *integración*, es decir, un fuerte mantenimiento de la herencia cultural y étnica combinado con una significativa participación en la sociedad mayoritaria. Los jóvenes que siguen este tipo de estrategia se caracterizan por el uso tanto del idioma del país de origen como del de

¹⁷ Esta es una tabla de elaboración propia pero inspirada en la teoría de Berry (2007).

residencia, por mantener amigos del país de origen de sus padres y del país de residencia, y por valorar las obligaciones familiares en la misma medida que los derechos¹⁸. Por otro lado, el grupo de los *integrados* se singulariza por obtener los mejores resultados de adaptación, tanto en relación a la adaptación psicológica como a la sociocultural, y en cuanto a las adscripciones identitarias, en este grupo se observan una identidad étnica y una identidad de residencia marcadas. En las investigaciones de Berry (2007), el 36'4% de la muestra entró dentro de este grupo. La segunda estrategia es la *separación*, y se caracteriza por el mantenimiento de la herencia cultural y étnica junto con una ausencia de participación en la sociedad mayoritaria. En este tipo de estrategia se observa un uso exclusivo o predominante del idioma étnico o de origen, un mantenimiento de amigos del propio grupo étnico y una valoración de las obligaciones por encima de los derechos familiares. Los jóvenes tipificados como *étnicos* se caracterizan por una positiva adaptación psicológica pero una negativa adaptación sociocultural. En cuanto a la identidad, en este grupo se observan una identidad étnica marcada pero una débil identidad nacional. El grupo étnico dio cabida al 22'5% de la muestra de Berry. La tercera estrategia, la *asimilación*, se da cuando no se mantienen la cultura y la identidad heredadas, pero sí se participa en la sociedad mayoritaria. Este tipo de estrategia está caracterizada por el uso predominante del idioma del país de residencia, por mantener una mayoría de amigos de la sociedad de residencia y por valorar los derechos por encima de las obligaciones familiares. El grupo de los *nacionales* se caracteriza por una moderadamente negativa adaptación psicológica así como sociocultural. Los jóvenes que entran dentro de este grupo mantienen una débil identidad étnica combinada con una marcada identidad nacional. El 18'7% de la muestra de Berry entró dentro de este grupo. Por último, la cuarta estrategia, la de la *marginación*, está caracterizada tanto por una ausencia del mantenimiento de la herencia etnocultural como por una pobre participación en la sociedad mayoritaria. Los jóvenes

¹⁸ Los derechos de los adolescentes y las obligaciones familiares han de ser entendidas como dos dimensiones separadas. Los derechos de los adolescentes se circunscriben básicamente al *derecho a escoger cónyuge* y a mantener *relaciones sentimentales no necesariamente formales*, y a pesar de que Berry (2007) no lo hace, podrían incluirse otro tipo de derechos de elección y decisión relacionados, por ejemplo, con el *derecho a escoger estudios y/o profesión*, *derecho a escoger amistades*, *derecho a decidir salir por la noche*, *viajar*, etc. En lo que respecta a las obligaciones familiares, las variables para medir esta dimensión serían *autoridad en el hogar*, *obediencia a los padres*, *obligaciones de los hijos con respecto a los padres*, *trabajar en el hogar* (tanto para el caso de las chicas como el de los chicos) y *no dejar el hogar familiar hasta contraer matrimonio* (tanto para el caso de las chicas como el de los chicos) (Ibid.: 77).

que siguen este tipo de estrategia se distinguen por el uso del idioma del país de residencia y no del de origen étnico, por mantener amigos del propio grupo étnico y por no valorar ni los derechos ni las obligaciones familiares. Estos jóvenes tipificados como *difusos* son los que obtienen los peores resultados de adaptación tanto en relación a la adaptación psicológica como a la adaptación sociocultural. Se trata de un grupo que, ante la incertidumbre y la ambivalencia sobre a qué grupo adscribirse, acaban por no adscribirse a ninguno de los dos, llegando a combinar una débil identidad étnica con una igualmente débil identidad nacional. Este grupo dio cabida al 22'4% de la muestra de Berry.

4.3.3. Transmisión, estatus y configuración de la identidad étnica

Más que ninguna otra institución social, es la familia la que provee las bases para el desarrollo de la identidad étnica, transmitida a los niños a través de la exposición a las costumbres, las normas y el idioma dentro de la familia (Akhtar, 1999: 67-68). Además, la influencia de la *auto-identidad parental*, es decir, la forma en la que los hijos creen que sus padres se auto-definen, resulta crucial de manera que los hijos son más propensos a verse en los mismos términos en los que perciben las auto-identidades de sus padres. Así, en el estudio de Portes & Rumbaut (2001: 171) sobre hijos de inmigrantes en EEUU, las correlaciones entre ambas (la forma en la que los hijos creen que sus padres se auto-definen y la forma en la que los hijos se auto-definen) resultaron ser siempre positivas. Lo cierto es que, tal y como explican Phinney & Ong (2007: 55-58), los padres intentan mantener y transmitir su cultura a sus hijos a través de la enseñanza y la discusión sobre la propia historia y otros aspectos relacionados con la misma, animándoles a que aprendan las tradiciones y el idioma de origen e instaurando en ellos cierto *orgullo étnico*. Junto con estas formas explícitas de socialización étnica, existen también otras formas no explícitas como, por ejemplo, la decoración del hogar con objetos de carácter étnico que servirían para generar identidad étnica en los hijos adolescentes.

En su fase edípica, señala Akhtar (1999), el niño adquiere un sentido de continuidad generacional y de pertenencia a una comunidad histórica, y a través de la identificación con otros miembros de su grupo comienza a identificarse también con la

religión, la etnicidad, la nacionalidad, etc. del propio grupo diferenciándose al mismo tiempo de aquellas personas que no pertenecen al mismo. Para Akhtar, este sentido étnico (*etnocentrismo del niño*) se diluye durante el periodo de la adolescencia, precisamente cuando el adolescente se des-identifica de las costumbres y normas parentales debido a la interacción con otros grupos sociales y étnicos. No obstante, dirá Akhtar, la etnicidad *sobrevive* a la adolescencia y confiere un sentido de profundidad histórica a la identidad adulta. Phinney & Ong (2007: 53-55) no coinciden con Akhtar a la hora de determinar el papel de la identidad étnica en las diferentes etapas del desarrollo del sujeto. Para estos autores, mientras que en la infancia la identidad étnica es considerada débil, es precisamente a lo largo de la adolescencia y la juventud cuando se conceptualiza una verdadera identidad étnica a través de un proceso de exploración de la identidad propia y de una clara comprensión de lo que, para uno mismo, significa ser miembro del propio grupo étnico. Cabe suponer que Phinney & Ong se refieren a un tipo de identidad étnica más consciente, explorada o trabajada, mientras que Akhtar estaría hablando de la identidad étnica adquirida de forma más involuntaria. Así, el niño adquiere identidad étnica no de forma consciente sino involuntaria, en la medida en que la familia es su marco de referencia y socialización principal así como el espacio principal para la transmisión de identidad étnica, mientras que el adolescente, en tanto en cuanto comienza a experimentar (también con su identidad étnica) fuera del núcleo familiar, accede a otro tipo de informaciones y/o fuentes de identificación (Akhtar) y comienza, más tarde o más temprano, a preguntarse por la naturaleza de su identidad étnica (Phinney & Ong), pasando de adquirir identidad étnica de forma involuntaria durante su niñez, a cuestionar, experimentar y, por qué no, afianzar su identidad étnica de forma más voluntaria o consciente en el periodo de la adolescencia y, más adelante, en la adultez. En su investigación sobre hijos de inmigrantes haitianos en Miami, Stepick et al. (2001: 251) pudieron constatar que cuanto más jóvenes eran los sujetos de estudio, menor era también su conciencia sobre las etiquetas étnicas externas, pero que a medida que crecían, desarrollaban dicha conciencia y se volvían más sofisticados con respecto a la adopción y el uso potencial de sus identidades étnicas.

Roberts et al. (1999) desarrollaron dos sub-escalas correlacionadas para *medir* el estatus de la identidad étnica. Una de las escalas servía para valorar hasta qué punto el sujeto había llevado a cabo una exploración de su identidad étnica, cuya variable

fundamental era *tiempo dedicado a buscar información sobre el grupo étnico (historia, tradiciones y costumbres)*. A través de la segunda escala se comprobaba el compromiso del sujeto con su identidad étnica o, dicho con otras palabras, la estima que sentía el sujeto hacia su grupo étnico, con el *grado de sentimiento de apego hacia el propio grupo étnico* como la variable más significativa para esta escala. De la combinación de los posibles resultados obtenidos en estas dos escalas, Roberts et al. (Ibid.) idearon tres tipos de estatus de la identidad étnica: a) *no examinada*, el nivel menos maduro de la identidad étnica; b) *moratoria*, el nivel intermedio caracterizado por la exploración, y c) *conseguida*, es decir, un nivel maduro basado en la exploración y el compromiso. Siguiendo esta tipología propuesta por Roberts et al. (Ibid.), los resultados de un estudio longitudinal de tres años llevado a cabo por Phinney & Chavira (1992) con una muestra de estudiantes de secundaria pertenecientes a dieciocho grupos étnicos distintos, demostraron que, a la edad de dieciséis años, alrededor de la mitad de los adolescentes estaban en el nivel 1 y menos de un cuarto en el nivel 3, mientras que tres años después *sólo* el 20% estaba en el nivel 1 y el restante 80% estaba en el nivel 3. Es decir, que la identidad étnica de los jóvenes de la muestra había madurado considerablemente a lo largo del tiempo.

El idioma, tal y como señalan Portes & Rumbaut (2001), es, de entre todos los legados (étnicos) transmitidos de generación en generación, el más importante a la par que el más difícil de transmitir cuando existen fuerzas de oposición. Así, el conocimiento del idioma del país de residencia en la muestra del estudio de Portes & Rumbaut (Ibid.) es casi universal, incrementando su uso y la preferencia por el mismo constantemente a lo largo del tiempo, de manera que, generalmente, en la tercera generación el dominio absoluto del idioma de origen se ha perdido debido a que éste no es mantenido ni dentro ni fuera del núcleo familiar. Portes & Rumbaut (Ibid.) establecieron una tipología de perfiles mutuamente excluyentes según el dominio tanto del idioma de origen, étnico o familiar, como del idioma de la sociedad de residencia con el siguiente resultado de categorías a) *bilingües fluidos*: aquellos que dominan el inglés muy bien y el idioma étnico como mínimo bien; b) *dominio del inglés*: cuando existe cierto dominio sobre el inglés y se habla de manera fluida pero hay un pobre dominio del idioma étnico; c) *dominio del idioma étnico*: cuando, de forma contraria al caso anterior, el dominio del inglés es pobre pero el del idioma étnico es fluido, y d)

bilingües limitados: aquellos que han perdido fluidez en el idioma de origen y que todavía no dominan el de residencia¹⁹. En un estudio de Groenewold (2008: 112-113) sobre la identidad y las relaciones interculturales de los jóvenes de origen turco y marroquí en Holanda, se extrae que más del 97% de los hijos de inmigrantes dominaban el holandés *de forma excelente, muy bien o bien* tanto en lo que se refiere al dominio oral como a la lectura y la escritura. En cambio, al ser preguntados por el dominio de sus idiomas de origen, las respuestas variaron en la medida en que alrededor de tres cuartas partes de la muestra respondió dominar el turco o el árabe marroquí *de forma excelente, muy bien o bien*, mientras que algo menos del 5% respondió no hablar bien el idioma de origen de sus padres. Por otro lado, más del 90% de los jóvenes de origen marroquí dijeron hablar en holandés con sus hermanos y amigos, algo más de la mitad dijeron hablar exclusivamente o predominantemente en holandés con sus parejas y alrededor del 28% hablaban en neerlandés con sus padres. Se constata, pues, que el idioma del país de residencia es el predominante en las relaciones sociales y familiares de estos hijos de inmigrantes, afianzando así la teoría según la cual mantener el idioma de origen es problemático debido al peso del idioma del país de residencia.

Además del uso y dominio del idioma familiar o étnico, existen otra serie de elementos que influyen en la configuración y expresión de la identidad étnica (entendida ésta en un sentido extenso o como *identidad de origen*), a saber, a) *religión* (afiliación y religiosidad); b) *nativismo y sentido de pertenencia/hogar*; c) *nacionalidad*, y d) *pautas en las relaciones sociales y afectivo-sexuales*. La afiliación religiosa y la religiosidad se distinguen de manera que la primera resulta de una identificación con la religión en la que el individuo ha sido educado, o con la religión predominante en su contexto en el momento de su crecimiento, y la segunda del grado de participación religiosa activa del individuo, una dimensión que puede medirse a través de variables de comportamiento como *frecuencia de participación en ceremonias religiosas, número de veces a la semana que se acude a los servicios religiosos o frecuencia con que se practica el rezo* (Groenewold, 2008: 113-119). Además de a través de este tipo de variables de

¹⁹ Estableciendo un paralelismo con la tipología de hijos de inmigrantes según las estrategias de aculturación de Berry, cabría decir que el grupo de los bilingües fluidos correspondería al grupo de los integrados de Berry, el de los que dominan el inglés se correspondería con el grupo de los asimilados, el de los que dominan el idioma étnico con el grupo étnico y, finalmente, el de los bilingües limitados con el grupo difuso.

comportamiento, otra de las formas de *medir* la religiosidad consiste en mostrar una serie de afirmaciones sobre el papel que la religión juega en la vida del individuo para que éste las valore, por ejemplo: *ser de la religión X es algo importante en mi vida, el hecho de ser de la religión X es algo sobre lo que pienso a menudo, me veo a mí mismo como un verdadero miembro de la religión X, cuando alguien dice algo negativo sobre mi religión me siento personalmente ofendido*. Los resultados del estudio de Groenewold revelaron que la religión jugaba un papel mucho más importante en la vida de los hijos de inmigrantes turcos y marroquíes que en la de los hijos de holandeses.²⁰

En el estudio de Portes & Rumbaut (2001: 161-166), las variables sobre el nativismo (*dónde he nacido, dónde han nacido mis padres*) son claramente importantes a la hora de llevar a cabo auto-identificaciones étnicas y nacionales. El sentido de pertenencia puede igualmente expresarse a través de la noción de *hogar*. Para Buenaventura (2004: 2-3), la noción de *hogar* está unida a las experiencias de discriminación etnocultural y a la construcción de la identidad de la misma forma que las nociones y el posicionamiento del *hogar* influyen en las estrategias de resistencia que adquieren los individuos en las sociedades de residencia, así el *hogar* será simbólicamente situado por el individuo en aquel lugar que no le resulte hostil y que le permita construir una identidad coherente. En las investigaciones de Cherti (2008: 235-255) sobre marroquíes en Londres, aquellos que habían nacido en esta ciudad situaban su hogar en la misma, y, aunque reconocían tener afinidad con Marruecos como país de nacimiento de sus padres, no consideraban que este país fuera su hogar; incluso aquellos que habían nacido en Marruecos pero que habían pasado la mayor parte de su vida en Londres situaban su hogar en esta misma ciudad. Había, no obstante, un tercer grupo dentro de la investigación de Cherti (Ibid.) que consideraba Marruecos como *su último hogar*, es decir, como el lugar en el que no destacarían y en el que no existirían contradicciones entre su manera de sentir y su manera de actuar²¹. Finalmente, Cherti

²⁰ Cabe tener en cuenta que la identificación religiosa puede, y en ocasiones así sucede, ignorar límites étnicos, culturales y/o nacionales. Explica Cherti (2008: 233-234) que jóvenes musulmanes británicos, al encontrarse con musulmanes británicos de otros grupos étnicos, redefinen las normas sociales religiosas propias del país de origen estableciendo una diferenciación entre religión y cultura para, en última instancia, elaborar una serie de normas religiosas comunes que influyen en el sentido de identidad étnica yendo más allá de las localidades geográficas específicas y los propios límites étnicos.

²¹ Resulta interesante comprobar que estos jóvenes eran los que podría entenderse como *tercera generación de marroquíes en Londres*, es decir, nietos de inmigrantes marroquíes en Londres.

(Ibid.) da con un cuarto grupo difuso con respecto a su sentido de pertenencia que no pudo situar su hogar ni en Marruecos ni en Londres, y que se encontraba en un proceso abierto de constante redefinición y reinterpretación de su sentido de pertenencia. De manera similar, mediante variables relacionadas con la nacionalidad en cuanto título jurídico-administrativo tipo *soy ciudadano del país X y por lo tanto me corresponden ciertos derechos como ciudadano del país X, o es la embajada X la que me representa*, lo que se procura es buscar un posicionamiento del individuo con respecto al país en el que vive y al país de origen (Ibid.: 233-234), siempre dejando las opciones de la identificación doble o nula abiertas.

En lo que respecta a las pautas en las relaciones sociales, lo interesante es saber en qué medida los hijos de inmigrantes tienen amigos tanto de su mismo origen étnico como de orígenes étnicos diversos, poniendo especial atención a sus posibles amistades con jóvenes autóctonos y comparando los patrones sociales de ambos, todo ello con el fin de comprobar cuál es el grupo más dado al contacto interétnico. En el estudio de Heering & Bekke (2008) sobre hijos de marroquíes y turcos en Holanda, la mayoría de los mejores amigos de éstos resultaron ser de su mismo grupo étnico, tanto cuando cursaban sus estudios de secundaria como en el momento de la investigación. En cuanto a los patrones seguidos a la hora de escoger pareja o contraer matrimonio, comúnmente, se asume que las uniones entre los hijos de inmigrantes siguen pautas más tradicionales que en el caso de los jóvenes autóctonos, especialmente para el caso de las mujeres. En este sentido, Prada (2005) da cuenta de la diferencia entre las mujeres jóvenes de origen latinoamericano y las de origen magrebí que participaron en su investigación en cuanto al grado de autonomía que tenían para decidir sobre la elección de pareja, ya que mientras las primeras afirmaban que ni la familia ni ninguna otra instancia exterior podía impedir una relación afectivo-sexual libremente acordada, las jóvenes magrebíes, si bien no se mostraban de acuerdo con la intromisión familiar en este campo, reconocían la existencia de cierta injerencia familiar en la elección de pareja acompañada de una dinámica de vigilancia o castigo para cualquier otra relación no aprobada por la familia que, de hecho, aceptaban con resignación para acabar participando en dinámicas sociales y afectivas caracterizadas por la puesta de barreras religiosas a la atracción/amor. De manera similar, los resultados de la investigación de Cherti (2008: 252-255) revelaron que las normas familiares y religiosas eran factores de

peso en la vida social y afectivo-sexual de los sujetos estudiados, y que su influencia era notable a la hora de tomar decisiones en este sentido. Del estudio de Valk (2008) sobre la unión y la formación de familias de los hijos de inmigrantes turcos y marroquíes en Holanda, se extrae que, en 2003, *sólo* una de cada quince mujeres de origen turco o marroquí estaba casada con una persona holandesa. En este mismo estudio, entre los jóvenes de origen turco o marroquí de 18 hasta 24 años, un 83'45% se encontraba emparejado con alguien de su mismo origen étnico, mientras que no había ningún joven de origen turco que tuviese una pareja holandesa. Igualmente interesante resulta el estudio de los lugares donde los jóvenes conocieron a sus parejas. Valk (Ibid.) señala que, entre variadas opciones, los lugares y formas más frecuentes a través de las cuales los hijos de inmigrantes turcos y holandeses dijeron haber conocido a sus parejas fueron de vacaciones en el país de origen de sus padres (22%), a través de amistades (14%) y en reuniones o fiestas familiares (12%). La influencia familiar en la toma de decisión a la hora de contraer matrimonio, si bien en porcentajes relativamente bajos para ambos grupos, es mayor para los hijos de inmigrantes marroquíes y turcos que para los jóvenes holandeses: un 33% de los primeros dijo haberse sentido presionado por parte de su familia para casarse frente a un 14% de holandeses. Así, puede concluirse que, a pesar de que frecuentemente se asume que los jóvenes autóctonos toman decisiones sobre su vida personal de manera independiente sin que haya una implicación excesiva por parte de sus familiares, lo cierto es que la presión familiar es un hecho que también se da dentro de aquellos grupos que se suponen menos tradicionales y más democráticos. Con todo, las cuestiones relacionadas con la socialización de los hijos de inmigrantes fuera de los círculos familiares más próximos, parecen estar íntimamente unidas a la brecha generacional y a la lectura que las familias hacen de los derechos y deberes de sus hijos, cuestiones que serán tratadas a lo largo del siguiente apartado.

4.4. LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD DE RESIDENCIA. LA BRECHA GENERACIONAL, LOS CONFLICTOS INTERGENERACIONALES Y LA ADOLESCENCIA

Las investigaciones sobre las relaciones intergeneracionales en las familias inmigrantes tienden a centrarse en la brecha generacional, es decir, en la distancia o alienación que existe entre las expectativas y valores de los padres, que provienen de un *viejo mundo*, y las experiencias de sus hijos, que viven *entre dos mundos*. Esta

alienación de los hijos de inmigrantes con respecto a sus padres es conocida en la literatura anglosajona en términos de *disonancia cultural*, y es definida como una situación en la que padres e hijos mantienen visiones y opiniones discrepantes en torno a lo que deberían ser las ideas y los comportamientos adecuados, algo que suele desembocar en un aumento de la conflictividad intergeneracional (Stepick et al., 2001). Lo cierto es que, comúnmente, los padres inmigrantes se encuentran muy comprometidos con sus culturas de origen y luchan por mantenerlas en un medio que suele ser diferente al suyo e incluso hostil hacia sus valores, mientras que sus hijos se encuentran sujetos a dos modelos o referentes identitarios, a saber, el contexto familiar como representante del lugar de origen, y la sociedad en la que, de hecho, viven (Moreno Ródenas, 2002; Phinney & Ong, 2007; IngeCon, 2008; Setién et al. 2011: 195-200). Tal y como apuntan Portes & Rumbaut (2001: 192), tener que lidiar con la brecha generacional y el estrés de la aculturación es, para las familias inmigrantes, un proceso complejo que no puede reducirse ni al lema *obedécelo todo*, ni a su contrario *olvidalo todo*.

Un ejemplo clásico del choque generacional sería el relacionado con el papel de la mujer en la sociedad (Charlot, 1981: 107; Stepick et al., 2001). La distancia generacional también incluye cuestiones como la elección de las amistades y el comportamiento social, las relaciones afectivo-sexuales y la elección de pareja o cónyuge, las elecciones de estudios y de carreras y la retención de la cultura y del idioma de origen (Tyyskä, 2007: 88-90). De forma general, en la literatura científica se identifican dos motivos principales para la formación de la brecha generacional entre padres e hijos dentro de las familias inmigrantes: a) la transmisión del idioma (y la cultura) de origen de padres a hijos junto con la adquisición y retención del mismo por parte de los hijos, y b) el desplazamiento de la autoridad o inversión de papeles dentro del núcleo familiar como consecuencia del proceso migratorio.

4.4.1. La transmisión y la retención del idioma de origen o la distancia lingüística

De sus investigaciones, Portes & Rumbaut (2001: 128-130) concluyeron que los hijos de inmigrantes se encontraban atrapados en una especie de confusión y desorientación sobre su propia identidad así como marcados por el estigma de hablar un

idioma extranjero, sobre todo en el contexto escolar. Existe, en este sentido, el riesgo de que los hijos de inmigrantes rechacen el idioma de origen familiar, cuya implicación es que éstos sean cada vez menos capaces y estén menos dispuestos a hablar en el mismo. En la década de 1980, Bhatnagar (1981: 86-87) daba cuenta del caso de dos escuelas públicas de Toronto que contaban con un 90% de alumnado de origen chino, y en las que los padres comenzaron a protestar por la brecha que parecía existir entre ellos y sus hijos en términos de comunicación, ya que cayeron en la cuenta de que éstos utilizaban el inglés cada vez con más frecuencia y de manera exclusiva, a la vez que parecían estar siendo asimilados por la cultura dominante y rechazando la cultura de sus padres. Tras no pocas discusiones, las autoridades escolares pusieron en marcha un nuevo programa que consistía en sacar a los alumnos de sus clases regulares para instruirles en el idioma y la cultura chinos. El programa fue evaluado un año después de su puesta en funcionamiento y los resultados fueron positivos, ya que, tanto los padres como los alumnos y los profesores, se mostraron de acuerdo con que el programa había conseguido que los alumnos tomaran conciencia de sus orígenes chinos y que mejoraran su autoestima, mientras que su rendimiento académico no se había visto disminuido. A Bhatnagar (Ibid.), pues, los programas de este tipo le parecieron realmente beneficiosos para los hijos de inmigrantes, especialmente cuando eran dirigidos por organizadores competentes, entusiastas y con cierta inclinación hacia el trabajo transcultural. En esta misma década, del estudio sobre hijos de inmigrantes en Alemania de Raoufi (1981: 126), se extrae que lo que comúnmente preocupaba a los padres era si los hijos debían ser educados en las escuelas en sus idiomas de origen, o si, por el contrario, era preferible el idioma del país de residencia. Finalmente, la decisión de los padres de no optar por el idioma de residencia no era tanto debida al miedo a una posible *alemanización*, sino a la aprensión que sentían ante una posible alienación entre padres e hijos.

En el estudio de Singh Ghuman (2003: 75-81), a pesar de que casi la mitad de los padres inmigrantes estaba de acuerdo con que se enseñase el idioma de origen en la escuela, algunos mostraron actitudes negativas ante este mismo hecho esgrimiendo como razón principal una de tipo pragmático, ya que preferían que sus hijos aprendiesen algún idioma europeo antes que dedicar tiempo a sus idiomas de origen precisamente para poder ser más competitivos con respecto a los alumnos *blancos*. Por otro lado, el

autor pudo comprobar en sus observaciones que, a menudo, la enseñanza de los idiomas de origen de las familias inmigrantes era llevada a cabo en condiciones nefastas: los hijos de inmigrantes eran puestos en aulas saturadas y poco adecuadas, en las que o bien hacía demasiado frío o demasiado calor, y los profesores, provenientes de los países de origen, recibían bajas remuneraciones, a la vez que el material utilizado era a menudo muy antiguo y extraído de libros de texto de los países de origen y con contenido de poca relevancia para niños nacidos en *Occidente*. Como resultado, había un gran índice de absentismo y los padres debían presionar a sus hijos para que acudiesen a estas clases. De manera similar, los resultados del estudio de Charlot (1981: 109-111) sobre hijos de inmigrantes en Francia, demostraron que los cursos sobre el idioma de origen eran requeridos más por los padres que por los hijos, quienes no veían en estos cursos más que trabajo extra y una exclusión de las actividades de ocio de las que los demás compañeros, tanto franceses como extranjeros, disfrutaban.

Para Singh Ghuman (2003), uno de los mayores dilemas entre los administradores escolares y los profesores es hasta qué punto los idiomas de origen de los inmigrantes han de ser reconocidos e incluidos en el currículum escolar. El principal argumento a favor de dar espacio a idiomas minoritarios se basa en las premisas de que el idioma está inextricablemente unido a la cultura, las tradiciones y las costumbres de la comunidad, y que es un factor crucial a la hora de definir la identidad personal y social de un individuo, ya que si la cultura de origen de una persona es infravalorada, por extensión, también lo será su herencia cultural, algo que tendrá efectos negativos en su autoestima y su identidad²². Interessantemente, de todos los profesores entrevistados en el estudio de Singh Ghuman, fueron los profesores *blancos* los menos entusiastas con respecto a este tipo de medidas lingüísticas, algo que llevó al autor a suponer que estos profesores mantienen una teoría de la mente arcaica²³ en lo que respecta a las capacidades cognitivas.

²² Además de estas ventajas, Singh Ghuman (2003) da cuenta de otra serie de argumentos a favor de mantener los idiomas minoritarios en las escuelas, como que fomentan la comunicación intergeneracional, que generan ventajas comerciales y económicas y que suponen una toma de conciencia de la existencia de otras culturas y otros puntos de vista.

²³ Esta *teoría de la mente arcaica* se refiere a la creencia de que la mente tiene una capacidad limitada para procesar, almacenar y recuperar información, y que por lo tanto lo más adecuado sería centrarse en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y otras asignaturas.

El idioma es mucho más que un medio de comunicación: también define los límites de las comunidades y las naciones y lleva a la construcción de identidades limitadas y de solidaridades internas. Mediante el uso de un mismo idioma, los individuos aprenden a identificarse los unos a los otros como miembros de las mismas comunidades culturales cerradas, de la misma forma que las inflexiones y los acentos comunes en el mismo idioma tensan el sentido de *lo nuestro* y lo unen firmemente a un pasado histórico común. Por eso, la asimilación lingüística de los inmigrantes es debida no sólo a razones instrumentales sino que también simbólicas, ya que representa la disposición de éstos para pedir ser admitidos en los círculos del nuevo país y para dejar atrás lealtades pasadas. No está claro, sin embargo, que la aculturación lingüística y el bilingüismo sean mutuamente excluyentes ni que la preservación del dominio del idioma de origen sea una característica negativa, ya que si bien hasta la década de 1960 el consenso científico consistía en creer que el bilingüismo y el desarrollo cognitivo estaban negativamente asociados, hoy día la evidencia desafía este presupuesto (así como el supuesto de que el bilingüismo es perjudicial para la unidad nacional), demostrando que la flexibilidad cognitiva de los bilingües es mayor que la de los monolingües. (Portes & Rumbaut, 2001: 113-146)

Estrechamente relacionadas con el desarrollo del *yo* y el bienestar así como con dos dimensiones cruciales del bienestar psicológico, a saber, la autoestima y la depresión, se encuentran la variable *adquisición del idioma de origen durante la niñez y bilingüismo*²⁴. Contrariamente a la especulación previa, Portes & Rumbaut (2001: 113; 131-134) demostraron que el logro de un bilingüismo fluido no está relacionado con resultados psicosociales negativos, sino que, por el contrario, la posesión de dos idiomas está asociada con mayores metas para el futuro, unas aspiraciones educativas altas y proporciona un mejor ajuste de la personalidad²⁵; mejora, además, la comunicación intergeneracional debido a que los hijos pueden comunicarse con sus padres independientemente de si los segundos dominan el idioma del país de residencia. Adicionalmente, perder el idioma de origen supone perder parte de la parte del *yo* que está unida a los parámetros identitarios etnoculturales.

²⁴ El bilingüismo requiere una fluidez simultánea en dos idiomas.

²⁵ En el estudio de Portes & Rumbaut (2001) los bilingües fluidos sobrepasaban en estas variables a todos los demás perfiles de la muestra, incluidos los monolingües originarios de la sociedad de residencia.

4.4.2. El desplazamiento de la autoridad o la inversión de roles

Otro de los motivos para la existencia de una brecha generacional entre padres e hijos es el desplazamiento de la autoridad dentro del núcleo familiar, ya que tras la experiencia migratoria, el sistema familiar puede verse sacudido por una inversión de roles entre padres e hijos. Los principales factores que contribuyen a este desplazamiento de la autoridad o inversión de roles son, fundamentalmente, tres: a) las situaciones de desempleo y de precariedad laboral sufridas por los padres; b) los diferentes ritmos y niveles de aculturación entre padres e hijos, que básicamente consiste en que los hijos se *acostumbran* a la sociedad de residencia y aprenden el *nuevo* idioma antes que sus padres, y c) un tipo de composición o coyuntura familiar que, como consecuencia del proceso migratorio, lleva a la ausencia, al menos física, de algun(os) miembro(s) del núcleo familiar significativo.

La inversión de roles era algo común para los inmigrantes europeos de clase trabajadora de principios del siglo XX en los EEUU, y era vista, además, como parte normal del proceso de asimilación a la cultura norteamericana. Los hijos de trabajadores italianos, rusos y polacos no cualificados superaron a sus padres en la medida en que consiguieron trabajos dentro de la expansión de la economía industrial de la época, establecieron negocios propios o se abrieron camino dentro del mundo empresarial. Sin embargo, si bien los hijos de inmigrantes actuales se encuentran, en general, integrados culturalmente, su adaptación socioeconómica resulta más problemática (Moreno Ródenas, 2002: 17; IngeCon, 2008: 103), y a pesar de que se está repitiendo esta misma historia de inversión de roles, es el contexto económico y social el que ha cambiado impidiendo, en gran medida, la emancipación de la mayoría de los hijos de inmigrantes, lo que conlleva a una lectura de la inversión de roles como *asimilación a la baja* (Portes & Rumbaut, 2001: 49-54).

A menudo, los padres inmigrantes se enfrentan a situaciones de desempleo, subempleo o multiempleo (Tyyskä, 2007: 88) que inevitablemente marcan la vida familiar. En este sentido, para explicar las razones de la dominación masculina y la degradación de las relaciones entre chicas y chicos en las *banlieux* francesas, Fadela Amara (2006: 45-53) señala al factor del desempleo masivo (consecuencia de la

reestructuración económica y de los despidos en las industrias en la década de 1990) sufrido por los padres como el principio que marcaría la apropiación de la autoridad por parte de los hermanos mayores dentro de las familias de origen inmigrante. Al encontrarse los padres sin trabajo, sin estatus ni prestigio social, se invirtieron por completo los papeles en los núcleos familiares y no pasó mucho tiempo antes de que los padres se encontraron con que el hijo mayor les había arrebatado su lugar.

En cuanto a los diferentes ritmos y niveles de aculturación, cabe decir que los hijos se familiarizan con la sociedad de residencia antes que sus padres, entre otras razones, porque debido a la influencia del colegio y de los compañeros, aprenden el idioma con una mayor facilidad y rapidez y van conociendo mejor la cultura de la sociedad en la que viven. Para Portes & Rumbaut (2001: 49-54), la inversión de roles ocurre cuando la aculturación de los hijos está tan avanzada con respecto a la de sus padres, que las decisiones familiares importantes dependen del conocimiento de los hijos. Así, existe la probabilidad de que se dé un desplazamiento de la autoridad parental debido a que los padres dependen de sus hijos como mediadores del idioma y la cultura oficiales frente a las instituciones de la sociedad de residencia. La generación de los padres, a la vez que ha tenido dificultades de adaptación cultural y habla el idioma de residencia con dificultad, en ocasiones se mantiene “aferrada a sus costumbres” (Moreno Ródenas, 2002: 17) y puede, por lo tanto, encontrarse aislada socialmente, como es el caso de las madres marroquíes y chinas en España, quienes además de no hablar el idioma de la sociedad de residencia, no suelen salir de casa (IngeCom, 2008: 131). Adicionalmente, debido a que los hijos conocen el idioma así como la cultura de la sociedad donde viven mejor que sus padres, a menudo son capaces de definir las situaciones por ellos mismos liberándose así prematuramente del control parental, y eso sin olvidar que los hijos “se sienten más libres en una sociedad en la que tienen que dar menos explicaciones” (Moreno Ródenas, 2002). En su investigación sobre haitianos en Miami, Stepick et al. (2001) explican que la *angloamericanización* de la segunda generación como consecuencia de la asistencia a escuelas angloamericanas, de ver la televisión angloamericana y de la creación de amistades angloamericanos, genera conflictos intergeneracionales dentro de las familias inmigrantes. Si bien los padres suelen desear que los hijos se *angloamericanicen*, los conflictos surgen en la medida en que los hijos aprenden y enfatizan los valores y comportamientos característicos de la

sociedad de residencia, que chocan con el mundo de sentido de los padres, circunscrito en gran parte al entorno de origen. Así, los hijos utilizan el discurso de *la libertad* típicamente occidental para obviar la autoridad parental, desarrollar conductas y expresarse de maneras que los padres consideran inaceptables, de la misma forma que utilizan su mayor conocimiento de la sociedad de residencia como un arma contra sus padres siempre que éstos estén menos familiarizados con la *nueva* cultura. En consecuencia, muchas de las familias haitianas tienen problemas para mantener la autoridad parental debido a la excesiva permisividad del sistema angloamericano en comparación con sus sistemas culturales de origen. En este sentido, explica Foner (1997) que las ideas americanas sobre el comportamiento sexual prematrimonial adecuado, sobre del amor romántico y sobre la elección libre de cónyuge, sirven como argumento a los hijos de inmigrantes jamaicanos que desean rechazar prácticas culturales como los matrimonios concertados o un excesivo control sobre sus relaciones afectivo-sexuales. Los padres, por su parte, con el fin de evitar posibles alienaciones de sus hijos así como un legado de resentimiento, en ocasiones disminuyen la presión sobre sus hijos. No obstante, la mayor conflictividad se da cuando los hijos, especialmente las hijas, alentadas/estimuladas por las oportunidades que ofrece la sociedad de residencia, se vuelven más asertivas a la hora de desafiar la autoridad parental (Ibid.: 970). En el contexto español, explica Moreno Ródenas (2002:17) que, ocasionalmente, el conflicto familiar se produce debido a que las chicas mantienen relaciones afectivo-sexuales con personas españolas, porque rechazan un matrimonio concertado o por su manera de vestir.

A pesar de que muchos padres inmigrantes sientan su habilidad y capacidad como padres seriamente cuestionada, y a pesar de que sus hijos demanden nuevos roles y responsabilidades dentro de la familia, a menudo los padres esperan retener el mismo nivel de autoridad sobre sus hijos (Tyyskä, 2007: 88-90). Adicionalmente, según Moreno Ródenas (2002: 18), coordinador de una unidad de servicios sociales en España, cuestiones como la autoridad, la vergüenza y el honor influyen directamente en los códigos culturales de las familias de origen inmigrante, por lo que son frecuentes las prohibiciones e incluso la violencia en la educación de los hijos. En el estudio de Foner (1997: 971) sobre jamaicanos en EEUU, se relata cómo los hijos amenazaban con llamar a la policía (y en ocasiones, de hecho, llamaban) frente a los castigos y abusos

físicos de sus padres, y de manera similar afirma Moreno Ródenas (2002: 17) que “son frecuentes los casos de jóvenes de origen magrebí que denuncian malos tratos de su familia”.

Por otro lado, cabe recordar que las familias inmigrantes están a menudo caracterizadas por la separación y la reunificación de los diferentes miembros a lo largo del tiempo como resultado de la búsqueda de empleo para los adultos y de educación para los hijos²⁶. La autoridad parental puede, de esta forma, quedar igualmente minada debido a que una vez que los padres emigran, los hijos crecen en el país de origen separados de sus padres y, en ocasiones, sin ningún adulto que pueda cumplir con este papel. Así, para los hijos, tras la reunificación familiar con sus padres en el país de residencia, la pérdida suele ser doble, ya que, además de la separación inicial de sus padres, pasan por una segunda separación del adulto que quedó a su cargo y junto al cual crecieron en el país de origen, lo que para los hijos podría suponer una fuente de confusión sobre a quién obedecer (Tyyskää, 2007, 90-92). A esto hay que añadirle que la composición familiar tras la emigración en el país de residencia suele caracterizarse por unos tipos de hogar monoparentales en los que, además, “es frecuente la convivencia entre varias familias monoparentales con figuras de referencia ausentes debido al proceso migratorio” (Moreno Ródenas, 2002: 15), especialmente entre la población de origen latinoamericano. Adicionalmente, se sabe que una media de un 25% de hijos de inmigrantes no convive con sus progenitores (IngeCon, 2008: 117-130).

Sin embargo, no cabe pensar que todas las familias inmigrantes pasen exclusivamente por situaciones de conflictividad y falta de comunicación. En la investigación de IngeCon (2008: 135-140), un 18'4% de los jóvenes de la muestra afirmaron no chocar con sus padres con respecto a ninguna cuestión²⁷. Los aspectos que mayor distancia generaban entre padres e hijos fueron el uso del tiempo libre y las ideas sobre las relaciones de pareja y la sexualidad, seguidas de cuestiones religiosas. En esta misma investigación, fueron los hijos de inmigrantes asiáticos los que menos diferencias de valores y opiniones dijeron tener con respecto a sus padres, y los de

²⁶ Para una tipología de familias inmigrantes pueden consultarse la página 252 de King et al. (2006)

²⁷ Las cuestiones que se plantearon en esta investigación para *medir* el conflicto intergeneracional fueron la religión, la política, las ideas sobre la familia y las relaciones afectivo-sexuales, el papel de la mujer en la sociedad, la actitud con respecto al trabajo y el uso del tiempo de ocio.

Europa del Este los que más. Con todo, los datos de esta investigación no mostraron un alto índice de conflictos intergeneracionales en las familias de origen inmigrante. Aún más, tal y como explican Portes & Rumbaut (2001:49-54), la inversión de roles no es un proceso uniforme, sino que existen diferencias entre familias y grupos de inmigrantes que podrían pensarse como en una línea continua, uno de cuyos extremos estaría caracterizado por el mantenimiento de la autoridad parental, y el otro por el desplazamiento de la misma. Una vez que los hijos han aprendido el idioma así como la cultura de la sociedad de residencia, y al combinar este hecho con el grado de adquisición por parte de los padres del *nuevo* idioma y la *nueva* cultura, se darían dos casos o tipos ideales con respecto a la existencia de conflictos intergeneracionales y la inversión de roles. El caso más típico de conflicto intergeneracional combinado con una pérdida o desplazamiento de la autoridad parental o inversión de roles se daría al aprender los hijos el idioma y la cultura del país de residencia pero no así los padres, algo que, como ya ha sido explicado más arriba, daría lugar a una situación de dependencia de los padres con respecto a los hijos. Por el contrario, en el caso de que los padres se familiaricen con el idioma y la cultura del país de residencia, su dependencia con respecto a sus hijos sería menor, con lo que podrían mantener su autoridad dentro del núcleo familiar y evitar la inversión de roles y los conflictos intergeneracionales.

La conflictividad no disminuye el *familismo* sino que aumenta o intensifica las maneras negativas de relacionarse (Stepick et al., 2001: 250). El *familismo* se refiere al apego típico que se da en las familias más tradicionales (Portes & Rumbaut, 2001: 201), caracterizado por una confianza permanente en la familia, en su solidaridad interna así como en su función proveedora de trabajo y servicios asistenciales (IngeCom, 2008: 133-135). Es, en definitiva, la fuerza centrípeta que hace que la familia esté unida y sea valorada por sus miembros por encima de otros ámbitos y lealtades. No obstante, las sombras del *familismo* asoman cuando el individuo no puede desarrollarse como tal, y cuando provoca una falta de equidad entre los géneros (Ibid). Los resultados de la investigación de Portes & Rumbaut (2001) mostraron que la unión familiar y el *familismo* eran más frecuentes en familias recién llegadas que en aquellas que ya estaban asentadas, mientras que la unión familiar y los conflictos intergeneracionales estaban negativamente correlacionados. En otro estudio de Phinney et al. (2005), se

preguntó a los adolescentes autóctonos y a los adolescentes de origen inmigrante qué harían en situaciones hipotéticas de conflicto con los padres. Las preguntas abiertas fueron codificadas en: a) *complacencia*: mostrarse de acuerdo con los padres; b) *autoafirmación*: hacer lo que los padres quieren, y c) *negociación*: buscar una resolución al conflicto que satisfaga a las dos partes. También se les preguntó hasta qué punto (escala) valoraban la interdependencia familiar en un doble sentido: por un lado, si ponían las necesidades familiares por encima de las propias y, por otro lado, si consultaban a sus padres antes de tomar decisiones. Según los resultados, los adolescentes de origen inmigrante mostraron una mayor inclinación que los adolescentes autóctonos hacia los valores de interdependencia familiar, y respondieron más a menudo que complacerían los deseos de los padres aún en caso de que éstos entrasen en conflicto con los deseos propios. En este sentido, Buenaventura (2004: 10-11) da cuenta de que muchos de los estudios sobre las chicas *no blancas* (Buenaventura adopta una perspectiva de género centrándose especialmente en las experiencias de las hijas de inmigrantes), demuestran que las hipótesis del *choque cultural* o los conflictos intergeneracionales son una falacia, ya que las chicas en cuestión están, en realidad, enraizadas en sus identidades étnicas. De hecho, los resultados de un estudio llevado a cabo en 1985 por Brah & Minhas²⁸, demostraron que la mayoría de las jóvenes asiáticas mantenían relaciones positivas y de mutuo apoyo con sus padres, y que no experimentaban un tipo de vida más familiar más opresiva que la de otras chicas pertenecientes a otros contextos culturales. En cualquier caso, Foner (1997) mantiene que cada grupo familiar muestra diferencias propias que se ajustan al entorno social y cultural específico del que provienen; que, inevitablemente, las familias varían como consecuencia del proceso y las experiencias migratorias, y que, lejos de mantenerse al margen de estos cambios, es la *primera generación* la que los propicia al fusionar lo *nuevo* con lo *viejo* y crear nuevas formas de vida familiar.

Por otro lado, si tal y como apunta Tyyskä (2007: 88-90), los hijos de inmigrantes se sienten a menudo divididos entre su deseo de encajar con sus compañeros y cumplir con las expectativas de sus padres, cabe pensar que cuándo hablamos de *alienación entre padres e hijos* y de *brecha generacional*, en realidad,

²⁸ Citado en Buenaventura (2004: 4).

puede que lo que esté pasando sea que los hijos de inmigrantes se encuentran en plena adolescencia, ya que una de las cuestiones fundamentales dentro de la adolescencia es la importancia y el valor dado al grupo de iguales (Santrock, 1994: 23). Otra característica propia de la adolescencia es que, en su búsqueda de clarificación identitaria, los adolescentes pueden comportarse de manera sorprendentemente intolerante y cruel en sus exclusiones de aquellos que perciben como *diferentes* (Erikson, 1967: 128-135). También, el adolescente, a la vez que está ansioso por dejarse inspirar por el potencial ideológico de la sociedad, por ser afirmado por los coetáneos y confirmado por los profesores, puede en ocasiones sentir que su entorno trata de limitarle y privarle de todas las formas de expresión que le permitan desarrollar e integrar el próximo paso en su construcción intrapsíquica (Ibid.: 128-135).

4.5. LAS ESTRUCTURAS DE EXCLUSIÓN VERSUS LAS CONTRACULTURAS

A pesar de que en la familia se encuentra la base para el desarrollo y la formación de la identidad étnica, para los hijos de inmigrantes, este tipo de identidad evoluciona y cambia lo largo de la vida como resultado del contacto con la escuela y los contextos laborales (Phinney & Ong, 2007: 57), es decir, como resultado del contacto con el resto de la sociedad y con las esferas que no pertenecen al ámbito de lo privado, y como resultado también de las identificaciones mutuas y de las identificaciones percibidas.

4.5.1. La escuela, la identidad y la construcción del *alumn(ad)o inmigrante*

Afirman Suárez- Orozco et al. (2008: 3) que la escuela ofrece a los estudiantes el tipo de información necesaria para contrastar sus contextos étnicos y experimentar con su identidad día tras día en su interacción con los profesores y los compañeros. Lo cierto es que la escuela es “el único ámbito de relación obligatorio entre las minorías y los autóctonos” (Mijares, 2006: 11), así como uno de los lugares fundamentales en el que tienen lugar los *encuentros étnicos*, que, a su vez, pueden adquirir varias formas en un rango que va desde lo cordial hasta lo hostil, y pueden darse tanto entre estudiantes de diferentes orígenes como entre éstos y el personal docente (Bullivant, 1987: 1; 5).

Para Buenaventura (2004), mujer canadiense de origen filipino, la escuela se convirtió en el lugar en el que negociar su identidad cada día para finalmente darse cuenta de lo diferente que era²⁹, y defiende que el papel que juega la escuela en las vidas de los hijos de inmigrantes es crucial precisamente porque resulta ser el espacio en el cual los estudiantes se encuentran con dificultades de tipo individuales y colectivas, tanto a la hora de construir como de mantener sus identidades. En este sentido, para Collet (2007), las escuelas son lugares en los cuales los estudiantes deben forjar identidades nuevas y significativas, en ocasiones desafiadas y en ocasiones apoyadas por las políticas y las prácticas de escolares.

Desde un punto de vista funcionalista, la escuela sirve, principalmente, para que el individuo rompa con la *vieja* identificación familiar y como escenario para la construcción gradual de una nueva identificación más allá de su identidad original adscrita o familiar. La educación primaria en concreto, supone una emancipación del niño con respecto al apego primario que éste tiene hacia su familia, que es a su vez una de las condiciones fundamentales subyacentes al proceso educativo. Así, en relación al estatus personal del alumno, éste resulta directamente de la posición que alcance primero en la escuela formal, y segundo en la estructura informal del grupo de iguales³⁰. Por lo tanto, la estratificación escolar no sólo servirá para seleccionar a los que obtienen los mejores resultados académicos, sino que también para seleccionar a los más *populares*. Estas dos funciones son, en gran medida, independientes la una de la otra, pudiéndose distinguir entre dos tipos de individuos destinados a los estratos sociales más altos: los alumnos que obtienen muy buenos resultados escolares y cuyo prestigio informal es relativamente satisfactorio, por un lado, y los alumnos que obtienen resultados escolares relativamente satisfactorios y cuyo prestigio informal es destacado. Es decir, que la escuela es el lugar para la formación de identidad social, que viene dada por las características de la red social (de amistad) del individuo (número de amigos, el hecho de ser respetados y queridos por un buen número de sus compañeros, etc).

²⁹ Considera esta autora que las escuelas que atendía servían como microcosmos de la sociedad canadiense, y que, en aquel periodo de la adolescencia, fueron el escenario de sus primeros encuentros con la etnia, la clase y las desigualdades de género. Esas experiencias influirían posteriormente en su sentimiento de pertenencia al país norteamericano y en las formas en las que considera que Canadá es *su hogar*.

³⁰ Desde un punto de vista funcionalista, este proceso de diferenciación es independiente del estatus socioeconómico de la familia del niño en la comunidad (estatus adscrito previo).

Para Raoufi (1981: 122), el simple hecho de que los hijos de inmigrantes se encuentren bajo el mismo techo con otros alumnos autóctonos no significa que la integración vaya a darse por defecto. En este sentido, debido a los prejuicios y a la discriminación generalizados en la sociedad de residencia, así como, adicionalmente, debido a la debilidad de los hijos de inmigrantes a la hora de expresar sus ideas, sentimientos y experiencias en el idioma nacional, estos jóvenes se ven relegados al papel de *extraños* y, por lo tanto, a un estatus marginal. Gutiérrez et al. (1995) muestran, a través del análisis de las actividades diarias y de los discursos en las interacciones dentro del aula, las formas en las que las relaciones de poder se construyen, co-construyen y reconstruyen dentro de estos espacios. Estos autores defienden que las relaciones de poder y las prácticas que se dan dentro del aula no son independientes de las creencias y prácticas socioculturales de la sociedad en su conjunto, sino que, muy al contrario, el aula es un reflejo de las estructuras sociales y de las relaciones de poder que se dan en la sociedad en general. De la misma forma que el discurso dentro del aula³¹ no es nunca neutral debido a que tanto los estudiantes como los profesores se encuentran situados históricamente dentro de un espacio dado al que cada individuo lleva consigo un bagaje de intereses de género, raza y de clase encontrados (Buenaventura, 2004: 19), las relaciones de poder opresivas, en ocasiones, pueden parecer neutras y naturales en lugar de social, política e históricamente construidas (Gutiérrez et al., 1995). Además, las relaciones de poder no son una característica más de las relaciones, sino que forman parte esencial de las mismas y un elemento fundamental en el proceso de construcción del *yo* y de cómo ese *yo* entiende el mundo (Ibid.).

Por otro lado, existe, de hecho, un tipo de discurso que gira en torno al *riesgo* que suponen los hijos de inmigrantes escolarizados (Franzé Mudanó, 2002: 272). Warren (2007) explica cómo *el riesgo* se ha convertido en metáfora política de la mano de la nueva izquierda británica. Para este autor, el cambio puede ser entendido como un intento de traspasar la responsabilidad del estado al individuo, de forma que *el riesgo social* que se materializa en cuestiones como la salud y el empleo, ya no es

³¹ Gutiérrez et al. (1995) identifican el *guión monológico del profesor*, aquel que potencialmente sofoca el diálogo y la interacción y que refleja los valores de la cultura dominante, y el contra-guión de aquellos alumnos que no se rigen por lo que el profesor considera una forma de participación apropiada.

responsabilidad colectiva, sino que es el individuo, como resultado de sus elecciones y decisiones, el responsable último de su situación. Así, mucha de la política social, incluida la política educativa, debe ser interpretada dentro de este cambio y de esta *lógica de la racionalidad*, que implica la construcción de una distinción entre *ciudadanos activos*, es decir, aquellos sujetos responsables que se las arreglan para minimizar los riesgos a los que están expuestos, y entre *poblaciones en riesgo* que requieren de intervención estatal/oficial. De esta forma, *el riesgo* es visto como una categoría central del individuo, como algo que le pertenece en lugar de constructo social, enmascarando así la organización estructural del riesgo³².

Warren (2007) se fija especialmente centra en cómo los alumnos de origen inmigrante han sido construidos como *grupos problemáticos en riesgo* que necesitan de algún tipo de intervención como son las clases de apoyo lingüístico en el idioma (o idiomas) de la sociedad de residencia. Este autor no pretende argumentar en contra o a favor de este tipo de clases de apoyo, sino que su interés reside en la forma en la que la evidencia se moviliza/utiliza políticamente tanto para explicar las desigualdades de los resultados escolares como para justificar las políticas de intervención. La evidencia, sobre todo aquella que procede de los datos estadísticos, es presentada de tal forma que convenga a una historia que es la siguiente: *el problema de las diferencias en los resultados académicos por motivos de origen es un problema de adquisición del idioma del país de residencia*. Si bien existe cierta evidencia limitada como para sugerir que una vez que los estudiantes de origen inmigrante han adquirido cierto nivel de inglés, su rendimiento escolar mejora³³, lo cierto es que resulta difícil desagregar los efectos de la pobreza y las desigualdades estructurales de los del nivel de adquisición del idioma del país de residencia, y esto es especialmente cierto en el caso de los alumnos que reciben clases de apoyo, ya que la mayoría de ellos, dirá Warren (Ibid.), viven en relativas circunstancias de pobreza.

³² Como ejemplo, Riddell (2009) da cuenta de que en el sistema educativo escocés, las categorías tipo *alumno con dificultades en el aprendizaje*, *alumno con dificultades emocionales* y *de comportamiento social* son adjudicadas de manera desproporcionada a niños de contextos sociales desaventajados, y que este etiquetaje sirve más para revestir su marginación que para remediarla.

³³ Ver en el CAPÍTULO 2 la discusión en torno al dominio del idioma del país de residencia dentro del punto 2.3.2.1 “El individuo”.

Algo parecido puede leerse en Colectivo IOÉ (2002: 65-66) y en García Castaño (2007: 1; 9-11), quienes afirman que existe un *discurso problematizador* en torno a la incorporación de alumnos de origen inmigrante, el cual consiste en presentar a éstos como una carga para el sistema educativo, y no como una aportación o un elemento enriquecedor. Además, matizan estos autores, muchos de los supuestos nuevos conflictos derivados de dicha incorporación ya existían con anterioridad, tales como la falta de recursos y medios escolares y las concepciones monoculturales de la educación y la escuela, parece que el discurso de la interculturalidad sólo estuviese vinculado con el fenómeno de la recepción de flujos migratorios. Lo cierto es que, tal y como apunta Juliano (2002: 488), “los recién llegados se transforman en el símbolo visible de esta situación que ellos no generan”, ya que “los problemas en la escuela” tales como la “falta de equipamiento”, un “hábitat degradado” o un “bajo nivel económico y social del conjunto del alumnado”, “suelen ser previos a la llegada de los hijos de los inmigrantes”.

De otro lado, de la misma forma que se construye la figura de *las minorías en riesgo* o *problemáticas*, también se construye la figura de *las minorías modelo*. En el terreno de la escuela, la construcción de *minorías modelo* (construcción basada fundamentalmente en los buenos resultados escolares de alumnos de origen chino y algunos de origen asiáticos en general³⁴) es posible debido al estereotipo de trabajo duro y éxito que daña no sólo al propio grupo ocultando otro tipo de desventajas como índices de desempleo más altos o experiencias de racismo en su contra, sino que también, y por implicación, perjudica a otros grupos de alumnos para los que la educación formal no está siendo tan exitosa y cuyo *fracaso* queda explicado, excusado, bajo argumentos que valoran la responsabilidad y el nivel de compromiso del individuo son su proyecto escolar por encima de otro tipo de explicaciones (Gillborn, 2005). Con todo, tal y como afirma Warren (2007), los alumnos de origen inmigrante son identificados de manera desproporcionada como alumnos con necesidades de supervisión más que como alumnos con talento.

³⁴ Ver, por ejemplo, Archer & Francis (2005).

4.5.2. Discriminación en el mercado laboral

Otro vector fundamental que toma parte en la construcción de identidad de los hijos de inmigrantes es la discriminación con la que éstos se encuentran a la hora de insertarse en el mercado laboral. Muchos de los hijos de inmigrantes en Europa se encuentran terminando su formación académica e intentando transferir los conocimientos y habilidades adquiridos al mercado de trabajo; algunos encuentran esta transición de la escuela al mercado laboral particularmente dificultosa y experimentan situaciones de baja remuneración, temporalidad y desempleo, otros parecen beneficiarse de los nichos étnicos, y, finalmente, los hay que superan a sus coetáneos *blancos* (King et al., 2006: 254-255).

Tristemente, no obstante, existe una exclusión del mercado de trabajo sospechosamente generalizada en prácticamente la mayoría de los países *occidentales* de recepción de flujos migratorios. En un contexto norteamericano, tal y como afirma Portes & Rumbaut (2001:56-59), para los hijos de inmigrantes profesionales y empresarios de éxito, el camino hacia la cumbre del mercado laboral puede que no sea tan difícil dado que sus padres ya tienen acceso a los recursos financieros y educativos, o debido a que sus *co-étnicos* controlan nichos económicos donde las oportunidades para establecer negocios rentables siguen abiertas. No obstante, para los hijos de inmigrantes de clase trabajadora (la mayoría entre muchas nacionalidades), la tarea de superar las modestas posiciones iniciales alcanzadas por sus padres resulta intimidatoria. Gajendra & Kanka (1981: 49) señalan como en Gran Bretaña, jóvenes asiáticos educados por completo en el país y que hablan inglés perfectamente, son objeto de discriminación en muchas de las esferas de la vida. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo entre licenciados en ingeniería de Leeds y Manchester demostró que los jóvenes de origen indio tenían más dificultades a la hora de buscar empleo que los jóvenes de origen británico. En Europa, señalan King et al. (2006: 258), existen patrones preocupantes sobre el estatus laboral de los hijos de inmigrantes. Estos autores ofrecen tres posibles explicaciones a este hecho, siendo la de más peso aquella que apunta hacia la discriminación étnica, racial y religiosa sufrida por los hijos de inmigrantes en los lugares de trabajo. En Francia, explica Charlot (1981: 107-108) cómo en los períodos de crisis económica la competición por conseguir un puesto de

trabajos incrementa, y, como consecuencia, a los jóvenes de origen inmigrante se les ofrecen prácticamente los mismos puestos de trabajo con los que tuvieron que contentarse sus padres. No obstante, algunos consiguen escalar en la escalera socio-profesional: se trata generalmente de hijos de inmigrantes europeos de familias pequeñas y bien integradas. Más recientemente, el sociólogo de la Sorbona Jean-François Amadieu envió 250 currículos a distintas ofertas de trabajo cambiando solamente el nombre del solicitante de modo que algunos de ellos contenían nombres franceses y otros nombres con resonancia árabe. El estudio reveló que los currículos que contenían nombres franceses fueron cinco veces más solicitados que los que contenían nombres con resonancia árabe (Fernández, 2005: 32). En el año 2000 en Holanda, Paul Scheffer, uno de los referentes intelectuales de la socialdemocracia, denunciaba la sobrerrepresentación de los jóvenes descendientes de inmigrantes en las estadísticas de desempleo y delincuencia (el desempleo entre los jóvenes de padres de origen turco y marroquí es del 10%, es decir, tres veces mayor que el de la media nacional) así como la pasividad de los poderes públicos ante este fenómeno. Posteriormente, en una tesis doctoral defendida en febrero de 2005, el sociólogo Frank van Tubergen demostró que los empresarios preferían contratar *personal blanco y cristiano* (Cécilia, 2005: 24-25).

Esta exclusión en función del origen deriva en la existencia de un nutrido número de jóvenes desempleados que viven al margen de la actividad económica y social de las grandes ciudades. Andrea Rea, director del Centro de Investigación sobre la Etnicidad, el Racismo, las Migraciones y la Exclusión de la Universidad Libre de Bruselas, denuncia el hecho de que en Europa haya masas de jóvenes discriminados, sin futuro, sin trabajo, sin vivienda y sin ideales sociales y políticos (Carbajosa, 2005: 3). Si los miembros de algunas *comunidades étnicas* sienten que no tienen posibilidad de participar en la sociedad mayoritaria, y que lo que tienen que ofrecer no será aceptado, entonces, es probable que debido a este hecho, estos jóvenes hijos y nietos de inmigrantes desarrollen cierto resentimiento hacia las instituciones y la sociedad mayoritaria (Gajendra & Kanka, 1981: 49; Bhatti, 2006: 135). Este tipo de sentimientos son también desarrollados en muchos de los jóvenes de origen inmigrante que, estando motivados por el deseo de avanzar social y económicamente y por ser asimilados por la sociedad en la que viven (generalmente debido a que sus padres les han transmitido sus propias esperanzas y deseos para una vida mejor), una vez que asumen que cumplir con

las aspiraciones de los padres puede ser difícil, sufren y se resienten por ello (Charlot, 1981: 107-108).

4.5.3. Resistencia, resentimiento y contraculturas

Las consecuencias de este resentimiento pueden observarse tanto en la escuela como en la formación de *contraculturas*. A nivel escolar, los jóvenes reaccionan desafiando conscientemente a la escuela dada la disyuntiva que ven entre, por un lado, las promesas de movilidad y de transformación social a través del éxito escolar, y, por otro lado, una política económica estratificada en la que las desigualdades de clase son realidades cotidianas. Mediante este tipo de posturas, lamentablemente, los jóvenes limitan cualquier posibilidad de movilidad social ascendente a través de la educación (Mickelson, 2003). Buenaventura (2004: 17-19) da cuenta de otro tipo de formas de resistencia que toman forma de prácticas organizadas y colectivas y que desafían las estructuras existentes, cómo, por ejemplo, el hecho de que las alumnas de origen inmigrante, como desafío a la institución y al personal escolar, se sienten juntas en clase y hablen en el idioma de origen de forma que los profesores no puedan entender de qué están hablando y, como consecuencia, se sientan incómodos e incluso amenazados. También, en sus investigaciones, Buenaventura (Ibid.) observó como jóvenes hijas de inmigrantes que obtenían muy buenos resultados académicos y con altos índices de autoestima y confianza en ellas mismas, consideraban que la escuela era aburrida, trivial e inmadura. Este tipo de actitudes desafiantes junto con su compromiso académico, son interpretadas como una estrategia de supervivencia por parte de estas jóvenes y, lo que es más significativo, como una forma de tomar el control sobre sus propias, de negarse a ser victimizadas, exhibir su agencia y rechazar así las identificaciones externas.

Por otro lado, explican Portes & Rumbaut (2001: 59-62) cómo la desaparición de puestos de trabajo en la industria junto con la discriminación racial, dejan a los hijos y nietos de inmigrantes enfrascados en las ciudades sin que éstos puedan beneficiarse de las oportunidades emergentes en la nueva economía post-industrial. Una consecuencia de esto es que, en consonancia con la lógica de construcción de identidades refugio, los *excluidos* desarrollan una solidaridad interna en oposición a la discriminación externa basada en la noción central de que la difícil situación de la minoría es debida a la

hostilidad de las instituciones de la sociedad mayoritaria. Entre los jóvenes, esto se traduce en una denigración de la escuela y su personal como instrumentos de opresión racial y de la educación en sí como incapaz de mejorar la situación. El caso de las *banlieux* francesas es especialmente significativo para comprender cómo funciona la formación de solidaridades contraculturales entre los *excluidos*, pero también para caer en la cuenta de cuáles son las consecuencias sociales del resentimiento. Desde una perspectiva de género y profundamente preocupada por la deriva de las barriadas obreras francesas hacia el gueto así como por la degradación de las relaciones entre sexos, marcadas por una fuerte dominación y opresión masculinas, Amara (2006: 48-53; 71-77) emite un diagnóstico más bien negativo de la situación actual de las *banlieux* francesas como espacios olvidados por los poderes públicos y en los que impera *la ley del más fuerte*. Explica Amara que tras el paro masivo que afectó sobre todo a las familias de origen inmigrante y el abandono de las barriadas obreras por parte de los poderes públicos, los varones jóvenes de las *banlieux*, de origen social modesto y a menudo de origen extranjero, “tenían que enfrentarse a diario a una fortísima discriminación que radicaba en los prejuicios, el racismo y la discriminación étnica” por parte de la sociedad mayoritaria, con lo que su respuesta fue la de replegarse “en el único espacio que dominan: la barriada”. Amara nos presenta el prototipo (real) de “chicos sin trabajo que están apostados a los pies de las torres dando vueltas y más vueltas a sus rencores y a sus fracasos”, que “viven en realidad una auténtica esquizofrenia” en la medida en que, si bien “son reyes en el seno de la célula familiar”, en cambio, “son inexistentes, se ven ninguneados, fuera de la misma”, siendo “esta ausencia de reconocimiento exterior” la que ha suscitado en ellos “una rabia increíble” que, en lugar de dirigir en contra de la sociedad que los excluye, han re-direccionado en “contra de sus hermanas y las chicas en general, ejerciendo su opresión en el espacio geográfico limitado que es la barriada, el único que les parece que son capaces de dominar”. Sigue Amara diciendo que el planteamiento de la vida de estos chicos es mucho más cínico, más pragmático y “más realista quizás también que el nuestro”³⁵; que son jóvenes que, como consecuencia de la dureza y la dificultad del contexto en el que han nacido, han “olvidado proyectarse hacia el futuro y tener un ideal de sociedad”, y que su único valor es el dinero y su medio de existir la relación de fuerzas y la

³⁵ Criada en una de estas barriadas obreras, Amara pertenece a una generación anterior caracterizada por el tipo de idealismo que lleva a imaginarse una sociedad mejor y luchar por conseguirla.

violencia. También, algo que caracteriza a estos jóvenes es que “no quieren integrarse en un sistema que los ha excluido” y que no encuentran motivación para luchar “por participar en una sociedad que los rechaza”. A pesar de que este prototipo de jóvenes suponen una minoría dentro de las *banlieux*, según Amara, “corrompen la vida” de los barrios “imponiendo su modelo”, de forma que “los demás hombres que no entran en su juego se callan”. Hatzfeld (2007) coincide con Amara en algunos puntos fundamentales (81-82; 97-98), pero, a la larga, ofrece una visión más positiva que Amara (107-114; 115-137) sobre lo que está ocurriendo en las *banlieux* francesas. La diferencia fundamental se encuentra en que para Hatzfeld (Ibid.), la rabia, como resultado de los rencores acumulados “en contra de los patronos, de los políticos, y también de los padres, esos padres que se habían tragado el camelo”, es también la que genera reivindicaciones democráticas que toman forma de “invenciones dispersas e incompletas, imperfectas, también por su carácter titubeante, pero cuyos fragmentos pueden re-ensamblarse de tal modo que se esbocen nuevas modalidades de política local”; en efecto, para Hatzfeld (Ibid.), la cultura de los suburbios es “esencialmente crítica” así como “radical pero sensata”.

CAPÍTULO 5.

LA IDENTIDAD ETNOCULTURAL DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN BILBAO¹

“[...] quien me define – porque y en cuanto tiene poder para hacerlo – me asigna una posición precisa en el orden de lo real o de lo imaginario. Y me hace incorporar (siempre en la medida de lo posible, de su poder y de mi eventual resistencia) comportamientos adecuados a esa posición asignada. A la vez me niega otras posiciones, otras posturas o imposturas. Y, sobre todo, me niega la posibilidad de transitar entre compartimentos, presuntamente estancos [...] Es decir: aquel que ejerce el poder de afirmar, niega [...] El juego – trágico – de la definición será un juego necesario. Pero siempre es peligroso. Más peligroso porque la definición se suele producir en un contexto de poder distributivo en el que uno (individual o colectivo) tiene el poder – la posibilidad – de definir y otro (asimismo individual o colectivo) disfruta de la mera posibilidad de ser definido.”
(Patxi Lanceros, *Política Mente*)

“Cuando me preguntan quién soy «en lo más hondo de mí mismo», están suponiendo que «en el fondo» de cada persona hay sólo una pertenencia que importe, su «verdad profunda» de alguna manera, su «esencia», que está determinada para siempre desde el nacimiento y que no se va a modificar nunca; como si lo demás, todo lo demás – su trayectoria de hombre libre, las convicciones que ha ido adquiriendo, sus preferencias, su sensibilidad personal, sus afinidades, su vida en suma –, no contara para nada.”
(Amin Maalouf, *Identidades Aseginas*)

5.1. INTRODUCCIÓN

Tras haber analizado cómo es la formación de la identidad de los hijos de inmigrantes, o mejor dicho, cómo pueden desarrollarse los procesos de formación de identidad en el caso de los jóvenes de origen inmigrante, este capítulo se adentrará en las cuestiones relacionadas con la identidad etnocultural de los hijos de inmigrantes en Bilbao, para dar así respuesta al quinto objetivo específico planteado en esta investigación. Para ello, se ha dividido la identidad etnocultural en cuatro grandes apartados: *identidad etnocultural interna*, *identidad etnocultural externa*, *estatus de la identidad etnocultural* y *transmisión familiar de la identidad etnocultural*. Tal y como se muestra en el cuadro 5.1 a continuación, cada uno de estos apartados cuenta con sus propias dimensiones.

Cuadro 5.1. Apartados, dimensiones y sub-dimensiones de la identidad etnocultural

¹ En ocasiones también se realizará un análisis comparativo entre hijos de inmigrantes y autóctonos.

IDENTIDAD ETNOCULTURAL INTERNA
<ul style="list-style-type: none"> a) Hogar y sentido de pertenencia b) Nacionalidad y lealtad nacional c) Afiliación religiosa y religiosidad
IDENTIDAD ETNOCULTURAL EXTERNA
<ul style="list-style-type: none"> a) Contacto con el país de origen y la familia en el país de origen b) Uso, preferencia y dominio de idiomas c) Pautas de socialización extrafamiliar (relaciones sociales y afectivo-sexuales) y preferencias culturales
ESTATUS DE LA IDENTIDAD ETNOCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> a) Interés por y exploración de la identidad etnocultural b) Orgullo etnocultural
TRANSMISIÓN DE LA IDENTIDAD ETNOCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> a) Transmisión explícita de la identidad etnocultural b) Transmisión implícita de la identidad etnocultural

5.2. IDENTIDAD ETNOCULTURAL INTERNA

5.2.1. Hogar y sentido de pertenencia

Entendemos que la noción de *hogar* y el sentido de pertenencia son elementos primordiales que influyen en la configuración de la identidad de los individuos en general y de los individuos que, en particular, al pertenecer a grupos minoritarios, han de desarrollar su identidad en contextos de dominación. Al preguntar a los hijos de inmigrantes que estudian en Bilbao por el lugar en el que se encuentra (o creen que se encuentra) su *hogar* (tabla 5.1), la mayoría (60'5%) ha respondido que en Bilbao, mientras que una cuarta parte (25'9%) de los mismos considera que su hogar, es decir, aquel lugar que no les resulta hostil, se encuentra en el país de origen. Cabe decir que no se observan diferencias significativas entre los sujetos de origen latinoamericano y los originarios del resto de áreas (Chi-Cuadrado de 0'659).

Tabla 5.1. Hijos de inmigrantes. Hogar (146)² - ¿dónde está tu hogar? - según el origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
País residencia	60'3	61'3	60'5
País origen	26'7	22'6	25'9
Otros ³	8'6	6'5	8'2
País origen y país residencia	4'3	9'7	5'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	116	31	147
Chi-Cuadrado	0'659		

Tampoco se observan diferencias significativas por generaciones (Chi-Cuadrado de 0'716), si bien, como cabía esperar, es la *generación 1* la que afirma en un mayor porcentaje (27'6%) que su hogar está en el país de origen en comparación con las demás generaciones que afirman esto mismo (tabla 5.2). Se trata de aquellos hijos de inmigrantes que llegan a España tras haber cumplido los 6 años y, en este sentido, no debería sorprendernos que sitúen su hogar allá, tal vez más por una cuestión de nostalgia que como una estrategia de resistencia frente a la sociedad de residencia. De hecho, entre las *generación 2* y la *generación 1.5*, que o bien nacieron en España o bien llegaron aquí siendo todavía bebés, una amplia mayoría (75%) afirma que su hogar se encuentra en el país de residencia, frente a casi seis de cada diez (58'3%) de la *generación 1*. Dentro de esta última generación, la más numerosa dentro de la muestra, se evidencia que frente a un 62'7% de los que llegaron a España entre los 6 y los 11 años, sólo un 51'9% de los que llegaron tras haber cumplido los 12 años responde que su hogar está en su país de residencia, aumentando, como consecuencia, el porcentaje del grupo que afirma que su hogar está en su país de origen hasta un 38'5% (tabla 5.3).

² Los números en paréntesis de detrás de cada variable sirven para ubicar la variable en el ANEXO I.

³ Ha habido otro tipo de respuestas que no hacían referencia explícita ni al país de residencia ni al país de origen; se trata de respuestas tipo “con mi familia/mis padres”, “en la calle con mis amigos”, “en mí”, “dónde me llevan los pies”.

Tabla 5.2. Hijos de inmigrantes. Hogar (146) - ¿dónde está tu hogar? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
País residencia	75'0	75'0	58'3	60'5
País origen	12'5	16'7	27'6	25'9
Otros	12'5	0'0	8'7	8'2
País origen y país residencia	0'0	8'3	5'5	5'4
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	8	12	127	147
Chi-Cuadrado	0'716			

Tabla 5.3. Generación 1. Hogar (146) - ¿dónde está tu hogar? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
País residencia	62'7	51'9	58'3
País origen	20'0	38'5	27'6
Otros	10'7	5'8	8'7
País origen y país residencia	6'7	3'8	5'5
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	75	52	127
Chi-Cuadrado	0'127		

No obstante, al plantear esta misma disyuntiva en otros términos, no pidiéndoles que de manera abierta sitúen su *hogar* sino dándoles a escoger entre diversas opciones (tabla 5.4), alrededor de la mitad (47'1%) de hijos de inmigrantes afirma que se siente *a gusto* tanto en el país de origen como en el residencia, o dicho con otras palabras, que se siente igual de *a gusto* en los dos. Este es un porcentaje ampliamente superior a aquel que sitúa su *hogar* en ambos países (tabla 5.1), que, de hecho, ha resultado ser mínimo (5'4%).

Tabla 5.4. Hijos de inmigrantes. Pertenencia I (147) - ¿dónde te sientes más a gusto? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
País origen y país residencia	44'0	60'0	47'1
País origen	29'6	30'0	29'7
País residencia	26'4	10'0	23'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	125	30	155
Chi-Cuadrado	0'128		

Por generaciones (tablas 5.5 y 5.6), la diferencia fundamental reside en que la mayoría de los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años (un 43'4%) afirma que se siente más *a gusto* en su país de origen, siendo esta una tendencia distinta a la que se

observa en los demás grupos de edad de llegada, en los que la respuesta más repetida es que se sienten *a gusto* en los dos países por igual.

Tabla 5.5. Hijos de inmigrantes. Pertenencia I (147) - ¿dónde te sientes más a gusto? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
País origen y país residencia	66'7	46'2	46'3	47'1
País origen	0'0	15'4	32'4	29'7
País residencia	33'3	38'5	21'3	23'2
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	6	13	136	155
Chi-Cuadrado	0'259			

Tabla 5.6. Generación 1. Pertenencia I (147) - ¿dónde te sientes más a gusto? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
País origen y país residencia	51'8	37'7	46'3
País origen	25'3	43'4	32'4
País residencia	22'9	18'9	21'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	83	53	136
Chi-Cuadrado	0'086		

Sin embargo, cuando la pregunta referida a la pertenencia es más explícita y, además, se pone a los hijos de inmigrantes frente a *otros* que les piden que se identifiquen en cuanto a su lugar de origen (*¿qué respondes cuándo te preguntan de dónde eres?*), las respuestas se agrupan indiscutiblemente en la categoría *país de origen*, o dicho con otras palabras, alrededor de nueve de cada diez (95'1%) hijos de inmigrantes responden, frente a los demás, que son de sus países de origen, y esto es así tanto para los jóvenes de origen latinoamericano como para los jóvenes provenientes de otras áreas (tabla 5.7). Esta respuesta es incluso más obvia para el caso de la *generación 1*, que, de manera unánime, ubica su lugar de pertenencia en su país de origen y responde (respondería) frente a *otros* ser de su país de origen. Como parte de una secuencia *lógica*, aumenta el porcentaje de aquellos que sitúan su lugar de pertenencia en el país de residencia a medida que también lo hace la generación, así, frente a tres tercios de la *generación 1.5* que responde ser de su país de origen, sólo la mitad de la *generación 2* responde esto mismo (tabla 5.8).

Tabla 5.7. Hijos de inmigrantes. Pertenencia II (161) - ¿qué respondes cuándo te preguntan de dónde eres? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
País origen	96'5	89'3	95'1
País origen y país residencia	1'8	7'1	2'8
País residencia	1'8	3'6	2'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	114	28	142
Chi-Cuadrado	0'248		

Tabla 5.8. Hijos de inmigrantes. Pertenencia II (161) - ¿qué respondes cuándo te preguntan de dónde eres? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
País origen	50'0	72'7	100'0	95'1
País origen y residencia	12'5	27'3	0'0	2'8
País residencia	37'5	0'0	0'0	2'1
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	8	11	123	142
Chi-Cuadrado	0'000			

Adicionalmente, la gran mayoría de hijos de inmigrantes (94'7%) se muestra constante en sus respuestas a los demás sobre su lugar de origen y de pertenencia (tabla 5.9).

Tabla 5.9. Hijos de inmigrantes. Pertenencia: constancia (162) - ¿respondes siempre lo mismo? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Sí	94'7	89'7	93'7
No	5'3	10'3	6'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	114	29	143
Chi-Cuadrado	0'314		

Como resumen al **hogar y al sentido de pertenencia** puede destacarse que:

- a) Para la mayoría de los hijos de inmigrantes su hogar está en su país de residencia sin que se observen diferencias significativas según el área de origen. No obstante, por generaciones, se observan dos tendencias: por un lado, el porcentaje dentro de las *generaciones 2 y 1.5* que afirma que su hogar está en el país de residencia aumenta con respecto al total de hijos de inmigrantes; por otro lado, descende el porcentaje de los que afirman que su hogar está en el país de residencia entre los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años, aumentando, a su vez, el de aquellos que consideran que su hogar está en el país

de origen. Estas dos tendencias responden a una misma lógica: cuanto menor es la edad de llegada mayor es la probabilidad de que se considere el país de residencia como hogar.

- b) A excepción de los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años, quienes en su mayoría afirman que se sienten más *a gusto* en sus países de origen, el resto de grupos de edad se siente igual de *a gusto* tanto en el país de origen como en el de residencia. Sin embargo, la gran mayoría de hijos de inmigrantes responde que es del país de origen y es además constante en su respuesta frente a los demás. Tal vez esta cierta incongruencia en las respuestas indique que los hijos de inmigrantes en Bilbao se encuentran en un proceso inconcluso de definición y redefinición de su sentido de pertenencia: primero, porque sitúan su hogar en el país de residencia; segundo, porque se sienten a gusto en los dos, y tercero, porque en cuanto a la pertenencia entendida de manera más profunda y además en contraposición a las preguntas de terceros, responden que son de su país de origen.

5.2.2. Nacionalidad y lealtad nacional

Tal y como puede verse en la tabla 5.10, siete de cada diez hijos de inmigrantes encuestados (71'5%) dispone *sólo* de la nacionalidad de origen, uno de cada diez (10'6%) tiene *sólo* la de residencia, y el resto (17'9%) *disfruta* de las dos. La diferencia más significativa por áreas de origen (Chi-Cuadrado de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 99%), es que en ningún caso los hijos de inmigrantes originarios de otras áreas distintas a la latinoamericana tienen la doble nacionalidad, y que un cuarto de los mismos (25%) ha adquirido y mantiene en exclusiva la nacionalidad española, mientras que los alumnos de origen latinoamericano que mantienen exclusivamente la nacionalidad española son minoría (7'3%) a favor de los que *combinan* la nacionalidad de origen y la de destino (22%), debido, presumiblemente, a las facilidades administrativas (causa de los nexos poscoloniales) con las que cuentan los inmigrantes de origen latinoamericano en España.

Tabla 5.10. Hijos de inmigrantes. Nacionalidad (148) - ¿de qué nacionalidad eres? ¿qué dice tu pasaporte? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
País origen	70'7	75'0	71'5
País origen y país residencia	22'0	0'0	17'9
País residencia	7'3	25'0	10'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	123	28	151
Chi-Cuadrado	0'002		

Por generaciones, ningún alumno encuestado de la *generación 2* dice tener *sólo* la nacionalidad de origen; por el contrario, más de nueve de cada diez alumnos (92%) de la *generación 1* que llegaron a España entre los 12 y los 16 años, mantiene la nacionalidad de origen en exclusiva (tablas 5.11 y 5.12). Dicho con otras palabras, que cuanto menor es la edad de llegada, menor es también la probabilidad de mantener la nacionalidad de origen en exclusiva así como mayor la probabilidad de disponer únicamente de la nacionalidad de residencia. En cuanto a la doble nacionalidad, esta condición jurídica no depende de la edad de llegada, ya que son más los hijos de inmigrantes de la *generación 1.5* con doble nacionalidad (46'2%) que los del resto de generaciones, cuyos porcentajes, cabe decir son similares (14'3% para la *generación 2* y 15'3% para la *generación 1*).

Tabla 5.11. Hijos de inmigrantes. Nacionalidad (148) - ¿de qué nacionalidad eres? ¿qué dice tu pasaporte? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
País origen	0'0	38'5	78'6	71'5
País origen y país residencia	14'3	46'2	15'3	17'9
País residencia	85'7	15'4	6'1	10'6
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	7	13	131	151
Chi-Cuadrado	0'000			

Tabla 5.12. Generación 1. Nacionalidad (148) - ¿de qué nacionalidad eres? ¿qué dice tu pasaporte? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
País origen	70'4	92'0	78'6
País origen y residencia	21'0	6'0	15'3
País residencia	8'6	2'0	6'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	81	50	131
Chi-Cuadrado	0'013		

Tal y como indica la tabla 5.13, independientemente de la nacionalidad de la que dispongan, nueve de cada diez hijos de inmigrantes encuestados se muestran satisfechos con su nacionalidad (91'7%). Resulta interesante resaltar que el 100% de aquellos con doble nacionalidad dice estar satisfecho con la misma, y que los que menos satisfechos parecen estar con su nacionalidad son los que *sólo* disponen de la de residencia (14'2% teniendo en cuenta a los que responden que no están satisfechos así como a los que responden que están satisfechos en parte).

Tabla 5.13. Hijos de inmigrantes. Satisfacción con la nacionalidad (149) - ¿estás a gusto con esa nacionalidad? - según la nacionalidad, en porcentajes

	País origen	País origen y residencia	País residencia	Total
Sí	90'5	100'0	85'7	91'7
No	5'7	0'0	7'1	4'8
Parcial/Ambiguo	3'8	0'0	7'1	3'4
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	105	26	14	145
Chi-Cuadrado	0'503			

Tomados en su conjunto, casi ocho de cada diez (79'5%) hijos de inmigrantes encuestados creen que la nacionalidad que tienen les representa (tabla 5.14), si bien es el grupo de los que *sólo* disponen de la nacionalidad de residencia el que rompe con esta tendencia, ya que, en este caso, el porcentaje de los que se sienten representados por su nacionalidad desciende hasta un 57'1%, aumentando así el porcentaje de los que dicen no sentirse representados por la nacionalidad hasta un 35'7%.

Tabla 5.14. Hijos de inmigrantes. Representación de la nacionalidad (150) - ¿crees que ese pasaporte te representa? - según la nacionalidad, en porcentajes

	País origen	País origen y residencia	País residencia	Total
Sí	84'0	75'0	57'1	79'5
No	12'8	8'3	35'7	14'4
Ambiguo/Parcial	3'2	16'7	7'1	6'1
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	94	24	14	132
Chi-Cuadrado	0'016			

Cuando se les pregunta a los hijos de inmigrantes por una hipotética guerra entre sus países de origen y España (tabla 5.15), la mayoría de las respuestas se reparten entre

aquellos que no participarían en la supuesta guerra⁴ (45'4%) y aquellos que lucharían a favor de su país de origen (45'4%). Los hijos de inmigrantes encuestados que tienen la doble nacionalidad, sin embargo, *escapan* a esta tendencia general ya que es menor el porcentaje de los que afirman que lucharían a favor de su país de origen (28%) y mayor el porcentaje de los indecisos (52%). Por otro lado, no deja de resultar sorprendente que ninguno de los que *sólo* disponen de la nacionalidad española lucharía a favor de este país, algo que, por otro lado, parece contradecir los resultados de la tabla anterior (5.14), en la que se evidencia que un 57'1' % de hijos de inmigrantes con nacionalidad española se siente representado por dicha nacionalidad.

Tabla 5.15. Hijos de inmigrantes. Lealtad nacional en caso de guerra (151) - imagina que hubiese una guerra entre y España: ¿en qué bando lucharías? - según la nacionalidad, en porcentajes

	País origen	País origen y residencia	País residencia	Total
Ninguno	43'6	52'0	46'7	45'4
País origen	49'5	28'0	46'7	45'4
País residencia	5'0	8'0	0'0	5'0
Indecisión	2'0	12'0	6'7	4'3
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	101	25	15	141
Chi-Cuadrado	0'202			

Frente a un evento deportivo entre los dos países, las respuestas a favor del país de origen son en todos los casos las más numerosas (tabla 5.16). Vuelve a llamar la atención que ningún hijo de inmigrante encuestado con nacionalidad española afirme que querría que ganase la selección española. Por otro lado, entre el grupo de los bi-nacionales, si bien la mitad dice que animaría a la selección de su país de origen, casi la totalidad del resto (cuatro de cada diez) se reparte entre la indecisión y el no tomar partido (19'2% y 19'2% respectivamente).

⁴ Los motivos principales dados para no participar en la supuesta guerra son, fundamentalmente, de dos tipos: pacifistas (estar en contra de las guerras en general) y por apego hacia los dos países.

Tabla 5.16. Hijos de inmigrantes. Lealtad nacional en evento deportivo (152) - en un evento deportivo entre la selección y la selección española: ¿a quién animarías? ¿quién querrías que ganase? - según la nacionalidad, en porcentajes

	País origen	País origen y residencia	País residencia	Total
País origen	72'4	53'8	80'0	69'9
Ninguno	15'2	19'2	20'0	16'4
Indecisión	7'6	19'2	0'0	8'9
País residencia	4'8	7'7	0'0	4'8
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	105	26	15	146
Chi-Cuadrado	0'284			

Como sumario al estudio de **la nacionalidad y la lealtad nacional**, puede afirmarse que:

- a) La gran mayoría de los hijos de inmigrantes encuestados dispone exclusivamente de la nacionalidad del país de origen.
- b) Por áreas de origen, destacan dos principales diferencias. Por un lado, dos de cada diez alumnos de origen latinoamericano disponen de la doble nacionalidad frente a ningún hijo de inmigrante originario del resto de áreas con este mismo estatus jurídico. Por otro lado, menos del 10% de los alumnos de origen latinoamericano ha adquirido la nacionalidad del país de residencia y es la que mantiene en exclusiva frente a un cuarto de alumnos originarios del resto de áreas.
- c) Por grupos de edad, cuanto menor es la edad de llegada menor es también la probabilidad de mantener la nacionalidad de origen en exclusiva y mayor la probabilidad de disponer de la de residencia en exclusiva. La doble nacionalidad no parece responder a lógicas de edad de llegada.
- d) Independientemente de su nacionalidad, la gran mayoría de los hijos de inmigrantes encuestados se muestra satisfecho con su nacionalidad y representado por ella. No obstante, hay un 35'7% de hijos de inmigrantes de nacionalidad española que dice no sentirse representado por la misma⁵.
- e) Frente a una situación hipotética de guerra entre los dos países (el de origen y España), las dos tendencias claras son las siguientes: o bien lucharían a favor del país de origen o bien no tomarían parte en la supuesta guerra. En cambio, cuando se trata de un evento deportivo, la gran mayoría afirma que apoyaría al

⁵ Se trata, no obstante, de un valor relativamente pequeño (5 sujetos).

país de origen. Así, el posicionamiento de los hijos de inmigrantes con respecto al país en el que vive y al país de origen, se inclina hacia el segundo, si bien aquellos que disponen de la doble nacionalidad se muestran más indecisos y ambiguos que el resto de grupos uni-nacionales.

5.2.3. Afiliación religiosa y religiosidad

La afiliación religiosa y la religiosidad son dimensiones consideradas como parte expresiva de la identidad étnica interna de un individuo, y comúnmente se asume que los hijos de inmigrantes, al provenir de contextos más tradicionales, le adjudican a la religión un papel mayor en sus vidas. Esto parece corroborarse en la medida en que existen diferencias significativas entre el nivel de religiosidad de hijos de inmigrantes y de autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%), dado que un mayor porcentaje de hijos de inmigrantes que de autóctonos dice ser religioso: 80'6% frente a 52'4% (tabla 5.17).

Tabla 5.17. Religiosidad (153) - ¿eres religioso? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Sí	80'6	52'4	65'0
No	19'4	47'6	35'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	155	191	346
Chi-Cuadrado	0'000		

Según se observa en la tabla 5.18, casi nueve de cada diez alumnos encuestados que dicen ser religiosos son católicos (88%). Hay una minoría de protestantes y evangélicos (5'7%) así como un pequeño grupo de musulmanes (3'8%) que se incrementa para el caso de los hijos de inmigrantes (5'1%).

Tabla 5.18. Afiliación religiosa (154) - ¿de qué religión? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Católica	85'6	91'2	88'0
Protestante/Evangélica	5'9	5'5	5'7
Musulmana	5'1	2'2	3'8
Ortodoxa	1'7	0'0	1'0
Otras	1'7	1'1	1'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	118	91	209
Chi-Cuadrado	0'560		

Para estudiar el nivel de religiosidad externa se ha creado un índice agregado a partir de dos ítems de cuya computación se han obtenido una serie de resultados que, en forma de escala, varían desde el valor 2 hasta el valor 6, donde 2 significa que el nivel de religiosidad externa es muy bajo y 6 que es muy alto⁶. Para ambos grupos, como indica la tabla 5.19, el nivel de religiosidad externa predominante es bajo o muy bajo, si bien se observan diferencias significativas entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'019 con un nivel de confianza mayor del 95%), siendo éste mayor para el grupo de los hijos de inmigrantes que para el grupo de los autóctonos (73'3% frente a 55%). En este sentido, se observan diferencias significativas entre las medias de religiosidad externa de ambos grupos (F de Fisher de 0'004 con un nivel de confianza mayor del 99%), si bien, consecuentemente, la media del nivel de religiosidad externa tanto de hijos de inmigrantes como de autóctonos podría considerarse baja (3'43 y 3'02 respectivamente).

Tabla 5.19. Nivel de religiosidad externa según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	55'0	73'3	63'3
Medio	27'5	16'8	22'6
(Muy) alto	17'5	9'9	14'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	120	101	221
Chi-Cuadrado	0'019		
Medias	3'43	3'02	3'24
F de Fisher	0'004		

A continuación, se ha creado el índice agregado *nivel de religiosidad interna* a partir de cuatro ítems que ha dado como resultado una escala con valores del 4 al 12,

⁶ Los detalles de la construcción de este índice agregado y de todos los posteriores aparecen en el ANEXO III.

donde 4 significa que el nivel de religiosidad interna es muy bajo y 12 que el nivel de religiosidad interna es muy alto. Tomando la muestra en su conjunto, el nivel de religiosidad interna que predomina es el bajo o muy bajo (46'8%), pero al observar la muestra por separado según el origen (tabla 5.20), se ve que el porcentaje de hijos de inmigrantes con un nivel de religiosidad interna medio, alto o muy alto, llega hasta un 61'8% frente a un 42'3% de autóctonos. Igualmente, se observan diferencias significativas entre las medias de religiosidad de ambos grupos (F de Fisher de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 99%), siendo la de los hijos de inmigrantes significativamente mayor que la de los autóctonos (7'5 frente a 6'52).

Tabla 5.20. Nivel de religiosidad interna según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	38'2	57'7	46'8
Medio	39'0	29'9	35'0
(Muy) alto	22'8	12'4	18'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	123	97	220
Chi-Cuadrado	0'012		
Medias	7'50	6'52	7'07
F de Fisher	0'002		

Como recopilación a la **religiosidad y la afiliación religiosa** de los hijos de inmigrantes, puede decirse que:

- a) Es significativamente mayor el porcentaje de hijos de inmigrantes religiosos comparado con el de autóctonos. La gran mayoría de los alumnos religiosos encuestados son católicos.
- b) Para ambos grupos, el nivel de religiosidad interna es más alto que el de religiosidad externa. La religiosidad externa es predominantemente baja o muy baja en los dos grupos, si bien los hijos de inmigrantes muestran unas medias más elevadas que los autóctonos. La religiosidad interna también es más elevada para el grupo de los hijos de inmigrantes que para el de los autóctonos.

5.3. IDENTIDAD ETNOCULTURAL EXTERNA

5.3.1. Contacto con el país de origen y la familia en el país de origen

El hecho de mantener contacto con la familia en el país de origen puede ser considerado como una forma de expresión externa de la identidad cultural en la medida en que este contacto *engancha* a los hijos de inmigrantes con sus contextos etnoculturales pre-migratorios. Hemos preguntado por este contacto fundamentalmente de dos maneras: por los viajes que realizan al país de origen y por el contacto telefónico que mantienen con las familias que allí se encuentran.

Tal y como se observa en la tabla 5.21, un 26'9% de los hijos de inmigrantes afirma no haber ido a su país de origen en los últimos dos años, mientras que la mayoría del resto de respuestas se reparten entre los que dicen ir a su país de origen bien una vez cada dos años (21'3%) bien una o dos veces cada año (16'3%), y entre los que afirman no haber ido desde que llegaron a España (34'4%). Se observan diferencias significativas según el área de origen (Chi-Cuadrado de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 95%) en la medida en que casi cuatro de cada diez (38%) hijos de latinoamericanos afirman no haber ido a sus países de origen desde que residen en España, mientras que, entre los originarios del resto de áreas, algo más de tres de cada diez dicen ir una o dos veces al año (32'2%).

Tabla 5.21. Hijos de inmigrantes. Viajes al país de origen (20) - ¿sueles viajar a tu país de origen? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Nunca he estado allí	0'0	6'5	1'3
No he ido desde que estoy aquí	38'0	19'4	34'4
Hace más de 2 años que no voy	27'1	25'8	26'9
1 vez cada 2 años	22'5	16'1	21'3
1 ó 2 veces al año	12'4	32'2	16'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	129	31	160
Chi-Cuadrado	0'002		

Existen diferencias significativas por generación y por edad de llegada en cuanto a la frecuencia de los viajes realizados al país de origen (Chi-Cuadrados de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%) (Tabla 5.22). Un 28'6% de la *generación 2*

afirma no haber estado nunca en su país de origen, algo que no sucede ni en la *generación 1.5* ni en la *generación 1*. Dentro de la *generación 1*, la diferencia más significativa es que casi siete de cada diez (67'9%) de los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años afirman no haber vuelto a su país de origen desde que se encuentran residiendo en España, mientras que la mayoría (34'5%) de los que llegaron a España entre los 6 y los 11 años responde no haber vuelto a su país de origen al menos en los últimos dos años (tabla 5.23).

Tabla 5.22. Hijos de inmigrantes. Viajes al país de origen (20) - ¿sueles viajar a tu país de origen? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
Nunca he estado allí	28'6	0'0	0'0	1'3
No he ido desde que estoy aquí	-	15'4	37'9	34'4
Hace más de 2 años que no voy	28'6	30'8	26'4	26'9
1 vez cada 2 años	14'3	38'5	20'0	21'3
1 ó 2 veces al año	28'6	15'4	15'7	16'3
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	7	13	140	160
Chi-Cuadrado	0'000			

Tabla 5.23. Generación 1. Viajes al país de origen (20) - ¿sueles viajar a tu país de origen? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
Hace más de 2 años que no voy	34'5	13'2	26'4
1 vez cada 2 años	24'1	13'2	20'0
1 ó 2 veces al año	21'8	5'7	15'7
No he ido desde que estoy aquí	19'5	67'9	37'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	53	140
Chi-Cuadrado	0'000		

Cuando se trata de hablar con la familia que se encuentra en el país de origen (tabla 5.24), el grupo más numeroso es el de los que afirma hablar con ellos una vez por semana (28'9%), porcentaje que se incrementa levemente (hasta un 36'7%) para el caso de los originarios de áreas distintas a la latinoamericana. *Sólo* un 11'3% del total de hijos de inmigrantes afirma no hablar con los familiares que están en el país de origen.

Tabla 5.24. Hijos de inmigrantes. Contacto con la familia en el país de origen (21) - ¿sueles hablar con los familiares que están en tu país de origen? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No suelo hablar con ellos	12'4	6'7	11'3
1 vez al mes	21'7	13'3	20'1
1 vez cada 15 días	16'3	13'3	15'7
1 vez por semana	27'1	36'7	28'9
Casi todos los días	20'9	26'7	22'0
No tengo familiares en el país de origen	1'6	3'3	1'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	129	30	159
Chi-Cuadrado	0'665		

Si bien no hay diferencias significativas por generación ni por grupos de edad (Chi-Cuadrados de 0'134 para la tabla 5.25 y de 0'412 para la tabla 5.26), se observa que los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años son los que más intensamente mantienen el contacto con los familiares que están en el país de origen (5'5% frente a 15'55% para los que llegaron entre los 6 y los 11 años).

Tabla 5.25. Hijos de inmigrantes. Contacto con la familia en el país de origen (21) - ¿sueles hablar con los familiares que están en tu país de origen? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
No suelo hablar con ellos	0'0	15'4	11'5	11'3
1 vez al mes	14'3	53'8	17'3	20'1
1 vez cada 15 días	28'6	15'4	15'1	15'7
1 vez por semana	42'9	15'4	29'5	28'9
Casi todos los días	14'3	0'0	24'5	22'0
No tengo familiares en el país de origen	0'0	0'0	2'2	1'9
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	7	13	139	159
Chi-Cuadrado	0'134			

Tabla 5.26. Generación 1. Contacto con la familia en el país de origen (21) - ¿sueles hablar con los familiares que están en tu país de origen? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
No suelo hablar con ellos	15'5	5'5	11'5
1 vez al mes	16'7	18'2	17'3
1 vez cada 15 días	16'7	12'7	15'1
1 vez por semana	26'2	34'5	29'5
Casi todos los días	23'8	25'5	24'5
No tengo familiares en el país de origen	1'2	3'6	2'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	84	55	139
Chi-Cuadrado	0'412		

Como resumen a la dimensión que estudia el **contacto** que mantienen los hijos de inmigrantes tanto con los familiares que están en el país de origen como con el propio país de origen en forma de viajes, cabe decir lo siguiente:

- a) La mayoría de los hijos de inmigrantes afirma o bien no haber vuelto al país de origen desde que se encuentra en el de residencia o bien no haber ido desde hace más de dos años. En este sentido, podría decirse que el contacto físico, presencial, no es significativo.
- b) La gran mayoría de los hijos de inmigrantes mantiene el contacto con los familiares que se encuentran en el país de origen, especialmente el grupo de los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años.

5.3.2. Uso, preferencia y dominio de idiomas

El idioma es uno de los elementos fundamentales que conforman la identidad etnocultural y su conservación resulta dificultosa debido a la influencia del idioma de la sociedad de residencia. No obstante, en nuestra muestra, debido en parte a que la mayoría de hijos de inmigrantes son de origen latinoamericano, no resulta sorprendente que dominen *ambos idiomas* (Tabla 5.27). También se observa que prácticamente la totalidad de los hijos de inmigrantes encuestados domina tanto el idioma de origen como el de residencia independientemente del área de origen (99'4%), y destaca que un 27'9% domina un tercer idioma y en ocasiones un cuarto idioma.

Tabla 5.27. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) que habla (163) - ¿cuántos idiomas hablas? ¿cuáles? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica ⁷	Resto áreas	Total
Idioma origen e idioma residencia	72'6	66'7	71'4
Idioma origen, residencia y otro(s)	27'4	30'0	27'9
Idioma(s) residencia ⁸	0'0	3'3	0'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	124	30	154
Chi-Cuadrado	0'116		

⁷ En los casos de los alumnos de origen latinoamericano (a excepción de los de origen brasileño que constituyen un 3'6% del total de hijos de inmigrantes y un 4'5% del total de hijos de inmigrantes de origen latinoamericano), la distinción entre el idioma de origen y el de residencia no tiene valor a efectos prácticos, ya que se trata del mismo idioma, es decir, el castellano, y se considera a estos alumnos como alumnos de habla hispana. Es por este motivo por el que el análisis que sigue sobre los idiomas con los que los hijos de inmigrantes se dirigen a sus padres, hermanos y amigos, así como sobre la preferencia de idioma(s), estará centrado únicamente en los alumnos de origen distinto al latinoamericano.

⁸ En la gran mayoría de los casos, el idioma de residencia al que se han referido los hijos de inmigrantes encuestados (la pregunta era abierta) ha sido el castellano y no el euskera, tal y como habrá ocasión de comprobar al analizar el nivel de dominio del euskera de los hijos de inmigrantes.

No obstante, existen diferencias significativas según la generación (Chi-Cuadrado de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 99%). Si bien las *generaciones 1 y 1.5* presentan una distribución porcentual por categorías muy similar entre sí, con alrededor de siete de cada diez alumnos (71'4% y 72'5%) que domina ambos idiomas (el de origen y el de residencia), alrededor de tres de cada diez (28'6% y 27'5%) domina también un tercero o incluso un cuarto, no habiendo, por lo tanto, ninguno de ellos que *sólo* domine el idioma de residencia. En la caso de los alumnos de la *generación 2*, hay un 11'6% que *sólo* domina el idioma de residencia. Dentro de la *generación 1*, aunque no se aprecian diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'132), es el grupo de los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años el que presenta cierta diferencia con respecto al total, ya que un menor porcentaje de los mismos (20% frente a casi un 30% del total de la muestra de hijos de inmigrantes) muestra un dominio de un tercer y en ocasiones cuarto idioma además de los de origen y residencia (tablas 5.28 y 5.29).

Tabla 5.28. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) que habla (163) - ¿cuántos idiomas hablas? ¿Cuáles? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
Idioma origen e idioma residencia	55'6	71'4	72'5	71'4
Idioma origen, residencia y otro(s)	33'3	28'6	27'5	27'9
Idioma(s) residencia	11'1	0'0	0'0	0'6
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	9	14	131	154
Chi-Cuadrado	0'002			

Tabla 5.29. Generación 1. Idioma(s) que habla (163) - ¿cuántos idiomas hablas? ¿Cuáles? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
Idioma origen e idioma residencia	67'9	80'0	72'5
Idioma origen, residencia y otros	32'1	20'0	27'5
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	81	50	131
Chi-Cuadrado	0'132		

Al observar por separado la parte de la muestra que corresponde a los hijos de inmigrantes de origen distinto al latinoamericano (tabla 5.30), puede verse que un 56'7% habla normalmente con sus padres exclusivamente en el idioma de origen, mientras que un 26'7% lo hace en ambos idiomas y un 16'7% exclusivamente en el

idioma de residencia. Cuando se trata de los idiomas que utilizan con sus hermanos, en cambio, los porcentajes están repartidos de manera equitativa en el sentido que un tercio habla con los mismos en ambos idiomas (el de origen y el de residencia), otro tercio habla *sólo* en el de origen, y un último tercio *sólo* en el idioma de residencia. Con los amigos, al contrario que con los padres, la mayoría de los hijos de inmigrantes de origen distinto al latinoamericano (62'1%) habla únicamente en el idioma de residencia. En cuanto a los idiomas de preferencia, un 43'3% dice sentirse cómodo en ambos idiomas, un 30% prefiere el idioma de origen y el resto (23'3%) el de residencia.

Tabla 5.30. Resto de áreas de origen. Idioma(s) que utiliza con sus padres (164) - ¿en qué idioma(s) sueles hablar más a menudo con tus padres? - Idioma(s) que utiliza con sus hermanos (165) - ¿en qué idioma(s) sueles hablar más a menudo con tus hermanos? - Idioma(s) que utiliza con sus amigos (166) - ¿en qué idioma(s) sueles hablar más a menudo con tus amigos? - Idioma(s) que prefiere (167) - ¿en qué idioma(s) te sientes más cómodo? -, en porcentajes

	Idioma(s) con padres	Idioma(s) con hermanos	Idioma(s) con amigos	Preferencia de idioma(s)
Idioma origen	56'7	33'3	13'8	23'3
Idioma origen y residencia	26'7	33'3	17'2	43'3
Idioma residencia	16'7	33'3	62'1	30'0
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	30	27	29	30

Para analizar el nivel de dominio tanto del euskera, como del castellano y del idioma de origen⁹ de los hijos de inmigrantes encuestados, se ha pedido a los mismos que evalúen su nivel hablado, entendido, leído y escrito de los idiomas mencionados a través de una tabla en la que las opciones para cada caso eran 1. (*muy*) *bien*, 2. *regular* y 3. (*muy*) *mal*¹⁰. Para cada idioma, de la computación de los cuatro ítems correspondientes al nivel hablado, entendido, leído y escrito, se ha obtenido un índice agregado con valores del 4 al 12, donde 4 significa que el dominio del idioma es muy bajo y 12 que el dominio es muy alto. En cuanto al dominio del euskera (tabla 5.31), no se observan diferencias significativas por áreas de origen (Chi-Cuadrado de 0'468 y F de Fisher de 0'242); en ambos casos, aproximadamente tres de cada diez (32'4%) hijos de inmigrantes encuestados presentan un dominio bajo o muy bajo del euskera, entre un

⁹ A pesar de que a lo largo de la encuesta se ha preguntado a los hijos de inmigrantes por su dominio de un posible segundo idioma de origen, las respuestas han sido tan escasas que se ha optado por no incluirlas.

¹⁰ Se trata de la tabla G del ANEXO I.

53'3% y un 46'7% muestra un dominio medio y *sólo* entre un 14% y un 24% dice dominar el euskera bien o muy bien.

Tabla 5.31. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del euskera según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) bajo	32'7	30'0	32'1
Medio	53'3	46'7	51'8
(Muy) alto	14'0	23'3	16'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	107	30	137
Chi-Cuadrado	0'468		
Medias	7'31	7'87	7'43
F de Fisher	0'242		

Por generaciones (tablas 5.32 y 5.33), existen diferencias significativas en la media del dominio del euskera (F de Fisher de 0'022 con un nivel de confianza mayor del 95%): cuanto mayor es la edad de llegada a España, menor resulta la media del dominio del euskera (si bien no existe una correlación fuerte siendo la R de Pearson de -0'379). Así, la *generación 2* muestra una media de 9'89 (dominio medio-alto), mientras que el grupo dentro de la *generación 1* que llegó a España habiendo cumplido los 12 años presenta una media de 6'51 (dominio bajo).

Tabla 5.32. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del euskera según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
(Muy) bajo	0'0	23'1	35'7	32'1
Medio	44'4	46'2	53'0	51'8
(Muy) alto	55'6	30'8	11'3	16'1
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	9	13	115	137
Chi-Cuadrado	0'003			
Medias	9'89	8'38	7'13	7'43
F de Fisher	0'001			

Tabla 5.33. Generación 1. Nivel de dominio del euskera según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
(Muy) bajo	28'4	48'8	35'7
Medio	58'1	43'9	53'0
(Muy) alto	13'5	7'3	11'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	74	41	115
Chi-Cuadrado	0'083		
Medias	7'47	6'51	7'13
F de Fisher	0'022		

A continuación se analiza el nivel de dominio de los hijos de inmigrantes con origen no latinoamericano tanto del castellano como de su idioma de origen por generaciones (tablas 5.34 y 5.35). Nueve de cada diez hijos de inmigrantes provenientes de áreas distintas a la latinoamericana, independientemente de la generación, afirman que su dominio del castellano es muy alto. La *generación 1*, que engloba a un mayor número de hijos de inmigrantes encuestados, es la única que presenta niveles muy bajos, bajos o medios de dominio del castellano, tratándose, en cualquier caso, de porcentajes mínimos (4'3% y 8'7% respectivamente). Tampoco se observan diferencias significativas dentro de la *generación 1* (Chi-Cuadrado de 0'407 y F de Fisher de 0'155).

Tabla 5.34. Resto de áreas de origen. Dominio del castellano según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
(Muy) bajo	0'0	0'0	4'3	3'3
Medio	0'0	0'0	8'7	6'7
(Muy) alto	100'0	100'0	87'0	90'0
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	5	2	23	30
Chi-Cuadrado aprox.	0'908			
Medias	12'00	12'00	11'26	11'43
F de Fisher	0'609			

Tabla 5.35. Resto de áreas de origen. Generación 1. Dominio del castellano según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
(Muy) bajo	0'0	11'1	4'3
Medio	7'1	11'1	8'7
(Muy) alto	92'9	77'8	87'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	14	9	23
Chi-Cuadrado	0'407		
Medias	11'7	10'56	11'26
F de Fisher	0'155		

En cuanto al dominio del idioma de origen por generaciones (tablas 5.36 y 5.37), la mayoría de los hijos de inmigrantes de áreas distintas a la latinoamericana presenta niveles muy altos o altos (58'6%) así como medios (34'5%). Dentro de la *generación 1*, el grupo de los que llegaron habiendo cumplido los 12 años es el que muestra una media más elevada del nivel de dominio del idioma de origen (11'13 frente a 9'79).

Tabla 5.36. Resto de áreas de origen. Dominio del idioma de origen según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
(Muy) bajo	20'0	0'0	4'5	6'9
Medio	60'0	0'0	31'8	34'5
(Muy) alto	20'0	100'0	63'6	58'6
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	5	2	22	29
Chi-Cuadrado aprox.	0'268			
Medias	7'80	12'00	10'27	9'27
F de Fisher	0'033			

Tabla 5.37. Resto de áreas de origen. Generación 1. Dominio del idioma de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
(Muy) bajo	7'1	0'0	4'5
Medio	42'9	12'5	31'8
(Muy) alto	50'0	87'5	63'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	14	8	22
Chi-Cuadrado	0'205		
Medias	9'79	11'13	10'27
F de Fisher	0'159		

Como síntesis al **uso, preferencia y dominio de idiomas**, puede destacarse lo siguiente:

- a) La totalidad de hijos de inmigrantes encuestados domina el idioma de origen y el de residencia, que en este caso se refiere al castellano. En tres de cada diez casos, además, dominan un tercer y en ocasiones un cuarto idioma.
- b) Los alumnos de origen distinto al latinoamericano utilizan más frecuentemente el idioma de origen con sus padres que con sus hermanos o amigos. La mayoría dice sentirse cómoda en ambos idiomas.
- c) El dominio del euskera entre los hijos de inmigrantes está relacionado con la edad de llegada: a menor edad de llegada mayor dominio del euskera.
- d) Prácticamente la totalidad de los alumnos de origen distinto al latinoamericano independientemente de la generación o edad de llegada a España, presentan niveles altos o muy altos de dominio del castellano así como del idioma de origen. Así, siguiendo la tipología de Portes & Rumbaut (2001), el bilingüismo dentro de este grupo se convierte en un hecho, tratándose además de un bilingüismo fluido y no limitado.

5.3.3. Pautas de socialización extrafamiliar y preferencias culturales de los hijos de inmigrantes

Esta dimensión examina cómo es la socialización de los hijos de inmigrantes fuera de sus círculos familiares más próximos, por lo que, en este sentido, ofrece información sobre las iniciativas y las experiencias de estos jóvenes con respecto a la dirección que toman sus relaciones sociales y afectivo-sexuales en términos de *etnicidad* así como en lo que respecta a sus gustos *culturales*. A su vez, tres subdimensiones la conforman, a saber: *pautas en las relaciones sociales/elección de amistades por origen*, *pautas en las relaciones afectivo-sexuales/elección de pareja por origen* y *preferencias culturales de los hijos de inmigrantes*.

5.3.3.1. Pautas en las relaciones sociales/elección de amistades por origen

La tabla 5.38 muestra que, en un plano abstracto, ambos grupos niegan en su mayoría tener preferencias o inclinaciones hacia el grupo de los autóctonos

(vascos/españoles), no obstante, existen diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%) en la medida en que ocho de cada diez (80'9%) hijos de inmigrantes muestran su desacuerdo frente al ítem *prefiero tener amigos vascos/españoles que de origen extranjero* frente a seis de cada diez (61'1%) autóctonos.

Tabla 5.38. Preferencia de amistades por origen en abstracto: país de residencia (138) - *prefiero tener amigos vascos/españoles que de origen extranjero* - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	80'9	61'1	70'0
Media	14'6	24'2	19'9
(Muy) alta	4'5	14'7	10'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	157	190	347
Chi-Cuadrado	0'000		

Si a nivel teórico ambos grupos se mostraban en su mayoría en desacuerdo con la afirmación de que preferían tener amigos autóctonos que de origen extranjero (tabla 5.38), en la práctica puede verse que hasta un 54'8% de autóctonos y *sólo* un 14'8% de hijos de inmigrantes afirma que la mayoría de sus amigos son vascos/españoles. Existen, por lo tanto, diferencias significativas entre hijos de inmigrantes e autóctonos en cuanto al origen (autéctono) de la mayoría de sus amigos (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%), algo que se traduce en que los autóctonos, en la práctica, se muestran inclinados hacia los amigos de su mismo origen (tabla 5.39).

Tabla 5.39. Preferencia de amistades por origen en concreto: país de residencia (132) - *todos o la mayoría de mis amigos son vascos/españoles* - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	43'2	11'6	25'8
Media	42'0	33'7	37'4
(Muy) alta	14'8	54'8	36'8
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	162	199	361
Chi-Cuadrado	0'000		

A pesar de que la mayoría de los alumnos responde positivamente a la cuestión de las ventajas que supone la pluralidad del origen de los amigos, existen diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%) entre

hijos de inmigrantes y autóctonos, ya que es el grupo de los hijos de inmigrantes el que, con un mayor porcentaje, más respalda esta idea: un 81'1% de los mismos dice que está muy de acuerdo con la afirmación *es mejor tener amigos de todas partes*, frente a un 60'2% de autóctonos (tabla 5.40).

Tabla 5.40. Preferencia de amistades por origen en abstracto: ambivalencia (140) - *es mejor tener amigos de todas partes* - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	6'3	9'2	7'9
Media	12'6	30'6	22'5
(Muy) alta	81'1	60'2	69'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	159	196	355
Chi-Cuadrado	0'000		

A la afirmación *tengo amigos vascos/españoles y de origen extranjero* que representa, de hecho, cierta pluralidad en las amistades (tabla 5.41), existen diferencias significativas entre hijos de inmigrantes y autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'035 con un nivel de confianza mayor del 95%), ya que si bien en ambos casos una gran mayoría dice tener amigos de ambos orígenes, prácticamente la totalidad de los hijos de inmigrantes (96'3%) se siente representada por esta afirmación bien en un nivel medio, alto o muy alto, frente a un 89'1% de autóctonos que, por lo tanto, deja ver que combina en menor grado amistades de diversos orígenes.

Tabla 5.41. Preferencia de amistades por origen en concreto: ambivalencia (134) - *tengo amigos vascos/españoles y de origen extranjero* - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	3'7	10'9	7'6
Media	18'6	19'3	19'0
(Muy) alta	77'6	69'8	73'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	161	192	353
Chi-Cuadrado	0'035		

También, se ha pedido a los hijos de inmigrantes que evalúen una afirmación referida al hecho (concreto) de la predominación (o no) de amigos del mismo origen para posteriormente preguntarles sobre su idea u opinión en cuanto a qué amigos son los mejores, si los de su mismo origen o los de un origen distinto. En abstracto, poco más

de la mitad (52'5%) de los hijos de inmigrantes encuestados se muestran en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de que los mejores amigos son los de su mismo país de origen; en concreto, no obstante, el porcentaje de los que *desmiente* que todos o la mayoría de sus amigos sean de su mismo origen es de un 37'1%.

Tabla 5.42. Hijos de inmigrantes. Preferencia de amistades por origen en abstracto: país de origen (142) - los mejores amigos son los de mi mismo país de origen/país de origen de mis padres - . Preferencia de amistades por origen en concreto: país de origen (136) - todos o la mayoría de mis amigos son de mi país de origen/país de origen de mis padres -, en porcentajes

	(142)	(136)
(Muy) baja	52'5	37'1
Media	29'1	38'4
(Muy) alta	18'4	24'5
Total %	100'0	100'0
Total n	158	159

Como sumario a la sub-dimensión que estudia las **preferencias e inclinaciones en la elección de amistades**, puede decirse que:

- a) Son más los autóctonos que afirman preferir amigos de su mismo origen a amigos de origen extranjero, y es también más común para los autóctonos que la mayoría de sus amigos sean de su mismo origen. En la práctica también, los autóctonos muestran una inclinación hacia los amigos de su mismo origen.
- b) Los hijos de inmigrantes valoran más la pluralidad en el origen de sus amigos que los autóctonos, y si bien ambos grupos dicen tener amigos tanto de origen autóctono como extranjero en porcentajes que superan el 69%, son más los hijos de inmigrantes con amigos de ambos orígenes y, por lo tanto, puede afirmarse que parecen *mezclarse* más que los autóctonos.
- c) La preferencia por los amigos del mismo origen entre los hijos de inmigrantes es minoritaria, tanto en concreto como en abstracto. Si bien el deseo de *mezclarse* (de no tener amigos únicamente de sus países de origen) es mayor que el hecho concreto de *estar mezclado* (de no tener amigos *sólo* de su país de origen).

5.3.3.2. Pautas en las relaciones afectivo-sexuales/elección de pareja por origen

Se observan diferencias significativas entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'003 con un nivel de confianza mayor del 99%) en cuanto a la importancia que le dan

al origen de su pareja (tabla 5.43), ya que es mayor el porcentaje de hijos de inmigrantes que se muestra indiferente en este sentido (58'8% frente a 41'1%), y menor el porcentaje de hijos de inmigrantes que afirma sí importarle el origen de su pareja (15'6% frente a 25'4%).

Tabla 5.43. Preferencia de pareja por origen en abstracto: indiferente (133) - no me importa de dónde sea mi chico/a - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	15'6	25'4	21'0
Media	25'6	33'5	30'0
(Muy) alta	58'8	41'1	49'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	160	197	357
Chi-Cuadrado	0'003		

En cuanto a la preferencia por una pareja que provenga del mismo país de origen (tabla 5.44), existen diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%) entre ambos grupos, siendo claramente mayor en el caso de los autóctonos (17'1% frente a 8'3%). El ítem propuesto es un ítem excluyente en el que se afirma que uno *sólo* se casaría con alguien de su mismo país de origen, con lo que, siguiendo la lógica de las anteriores respuestas sobre la cuestión de la elección de pareja teniendo en cuenta el origen de la misma, el porcentaje de los que se muestran muy en desacuerdo o en desacuerdo con esta afirmación es de un 54'9% para el caso de los autóctonos.

Tabla 5.44. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea I (139) - sólo me casaré con alguien de mi mismo origen - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	77'1	54'9	64'9
Media	14'6	28'0	22'0
(Muy) alta	8'3	17'1	13'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	157	193	350
Chi-Cuadrado	0'000		

No se observan diferencias significativas según el origen en cuanto a la preferencia por formar parejas homogéneas (Chi-Cuadrado de 0'310). *Sólo* un 10'6% de los alumnos encuestados afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de

que es difícil que una pareja compuesta por individuos de diferentes contextos culturales *funcione* (tabla 5.45).

Tabla 5.45. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea II (141) - es difícil que funcione una pareja de diferentes culturas - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	62'7	56'9	59'5
Media	29'2	30'5	29'9
(Muy) alta	8'1	12'7	10'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	161	197	358
Chi-Cuadrado	0'310		

La importancia dada al mantenimiento de las costumbres y la cultura propias a través de la formación de parejas provenientes del mismo país de origen, se revela fundamentalmente como baja o muy baja dentro de esta muestra (tabla 5.46), ya que sólo un 13% de los encuestados afirma estar de acuerdo con dicha importancia, si bien este porcentaje es algo mayor dentro del grupo de los autóctonos (15'7% frente a 10'1%).

Tabla 5.46. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea III (143) - es importante casarse con alguien de tu mismo origen para mantener las costumbres y la cultura propias - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	67'1	55'5	60'7
Media	22'8	28'8	26'1
(Muy) alta	10'1	15'7	13'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	158	191	349
Chi-Cuadrado	0'076		

Finalmente, como muestra la tabla 5.47, la gran mayoría de los alumnos encuestados se muestra muy de acuerdo con la afirmación de que no se le pueden poner barreras al amor (66'9%), siendo, este porcentaje, no obstante, ligeramente superior para el caso de los hijos de inmigrantes (71'7%) y algo inferior para el caso de los autóctonos (62'6%).

Tabla 5.47. Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja mixta (145) - no se le pueden poner barreras al amor - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	13'2	13'2	13'2
Media	15'1	24'2	19'9
(Muy) alta	71'7	62'6	66'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	159	182	341
Chi-Cuadrado	0'103		

Como resumen a la sub-dimensión que estudia las **pautas en la elección de pareja**, cabe destacar que la tendencia observada en el conjunto de la muestra así como en cada grupo por separado es de *mezcla* y de *apertura* hacia orígenes y culturas distintas a la propia a la hora de formar pareja, si bien los hijos de inmigrantes se muestran más inclinados hacia dicha tendencia.

5.3.3.3. Preferencias culturales de los hijos de inmigrantes

En general, como puede verse en la tabla 5.48, las preferencias culturales de los hijos de inmigrantes por la comida, la música y los medios de comunicación del país de origen, son especialmente altas, si bien es la comida de origen la que más simpatías despierta entre los hijos de inmigrantes (62%), seguida de la música y de los medios de comunicación (29'3% y 19'6% respectivamente).

Tabla 5.48. Hijos de inmigrantes. Preferencias culturales en comida: país de origen (135) - la comida que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres - Preferencias culturales en música: país de origen (137) - la música que más me gusta es la mi país de origen/país de origen de mis padres - Preferencias culturales en medios de comunicación: país de origen (144) - la tele que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres -, en porcentajes

	(135)	(137)	(144)
(Muy) baja	5'7	38'2	42'4
Media	32'3	32'5	38'0
(Muy) alta	62'0	29'3	19'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	158	157	158

5.4. ESTATUS DE LA IDENTIDAD ETNOCULTURAL

5.4.1. Interés por y exploración de la identidad etnocultural

La exploración que un sujeto lleva a cabo de su herencia etnocultural es, muy probablemente, un indicador del interés, la estima y el compromiso que éste siente por su grupo etnocultural, así como una manera de construir su identidad etnocultural y de encontrar su lugar en el grupo. La tabla 5.49 muestra que siete de cada diez hijos de inmigrantes afirman interesarse e informarse sobre su cultura de origen bien en un grado medio bien en un grado alto o muy alto (38'6% y 31'7% respectivamente), sin embargo, cuando se trata de materializar dicho interés dedicándole tiempo y desarrollando un *aprendizaje real* (a través de clases extraescolares) este porcentaje baja hasta un 54'8% en el primer caso y hasta un 12'6% en el segundo. En este sentido, y siguiendo la tipología de Roberts et al. (1999), la identidad etnocultural de los hijos de inmigrantes que han participado en esta investigación, si bien es parcialmente examinada, no parece haber llegado a un estado de madurez en el que el individuo se compromete con la misma dedicándole una cantidad considerable de tiempo y recursos.

Tabla 5.49. Hijos de inmigrantes. Interés por explorar la cultura de origen (190) - me intereso por mi herencia cultural y trato de informarme sobre ella - Tiempo dedicado a explorar la cultura de origen (191) - dedico tiempo a investigar sobre mi cultura de origen - Exploración del idioma de origen (192) - voy a clases extraescolares para aprender y hablar en mi idioma de origen -, en porcentajes

	(190)	(191)	(192)
(Muy) bajo	29'7	45'2	87'4
Medio	38'6	35'4	5'9
(Muy) alto	31'7	19'4	6'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	145	144	135

5.4.2. Orgullo etnocultural

Para examinar el orgullo etnocultural de los hijos de inmigrantes (tabla 5.50), el ítem propuesto ha sido *estoy muy orgulloso de ser* seguido de un espacio en blanco para que los propios encuestados nombrasen (etiquetasen) su origen, que en la gran mayoría de los casos ha sido de carácter nacional. De esta manera, la gran mayoría de hijos de

inmigrantes encuestados muestra un nivel de orgullo etnocultural alto o muy alto (88'4%), y junto con aquellos que muestran un nivel medio (10'1%), constituyen prácticamente la totalidad de la muestra que corresponde a los hijos de inmigrantes. Por áreas de origen, los hijos de inmigrantes latinoamericanos muestran un mayor porcentaje de orgullo etnocultural alto o muy alto que los hijos de inmigrantes del resto de áreas (90'6% frente a 78'3%), no siendo estas diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'200).

Tabla 5.50. Hijos de inmigrantes. Nivel de orgullo etnocultural (194) - estoy muy orgulloso de ser - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) bajo	0'9	4'3	1'6
Medio	8'5	17'4	10'1
(Muy) alto	90'6	78'3	88'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	106	23	129
Chi-Cuadrado	0'200		

Por generaciones, la totalidad de las *generaciones 2 y 1.5* está muy orgullosa de su origen etnocultural (tabla 5.51). Dentro de la *generación 1*, sin embargo, existe un 11'6% con un nivel medio de orgullo etnocultural, y un 1'8% con un nivel bajo o muy bajo, porcentaje que, si bien no es significativo, corresponde al grupo de los que llegaron a España entre los 12 y los 16 años (tabla 5.52), y da lugar a una posible interpretación según al cual como consecuencia del contacto con el país de residencia su orgullo etnocultural ha podido verse resentido.

Tabla 5.51. Hijos de inmigrantes. Nivel de orgullo etnocultural (194) - estoy muy orgulloso de ser - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
(Muy) bajo	0'0	0'0	1'8	1'6
Medio	0'0	0'0	11'6	10'1
(Muy) alto	100'0	100'0	86'6	88'4
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	3	14	112	129
Chi-Cuadrado aprox.	0'631			

Tabla 5.52. Generación 1. Nivel de orgullo etnocultural (194) - *estoy muy orgulloso de ser* - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
(Muy) bajo	0'0	4'7	1'8
Medio	13'0	9'3	11'6
(Muy) alto	87'0	86'0	86'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	69	43	112
Chi-Cuadrado	0'171		

Como compendio al **estatus de la identidad etnocultural** en los hijos de inmigrantes, puede decirse que si bien es firme en un sentido teórico (lo que quiere decir que afirman estar muy orgullosos de sus orígenes etnoculturales así como interesarse por los mismos), en la práctica, el tiempo dedicado a su aprendizaje e investigación (ya sea del idioma o de las propias tradiciones y costumbres culturales), desciende considerablemente en comparación con el interés teórico reportado. Se podría decir, así, que el interés y la exploración del orgullo etnocultural son más ideales que reales. Por otro lado, los hijos de inmigrantes muestran, en general, un orgullo etnocultural firme, si bien los niveles de orgullo etnocultural de los que han llegado a España recientemente, es decir entre los 12 y los 16 años, son ligeramente inferiores, un dato que podría ser consecuencia del contacto con la sociedad de residencia.

5.5. TRANSMISIÓN FAMILIAR (EXPLÍCITA E IMPLÍCITA) DE LA IDENTIDAD ETNOCULTURAL

Todavía hoy, la familia resulta ser un agente de socialización clave también en lo que se refiere al desarrollo y a la transmisión de la identidad etnocultural de los individuos, quienes tienden a inclinarse hacia las auto-identificaciones etnoculturales que aprenden dentro de sus familias. Para analizar la transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural, se ha creado un índice agregado de cinco ítems obteniendo una serie de resultados que, en forma de escala, varían desde el valor 5 hasta el valor 15, donde 5 significa que la transmisión familiar etnocultural explícita es muy baja y 15 que la transmisión familiar etnocultural explícita es muy alta. Por áreas de origen, existen diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'022 con un nivel de confianza mayor del 95% y F de Fisher de 0'007 con un nivel de confianza mayor del 99%), siendo indiscutiblemente los hijos de inmigrantes con un origen distinto al latinoamericano los que reciben una mayor transmisión explícita de identidad etnocultural en el contexto

familiar (tabla 5.53). Para este grupo, el nivel de transmisión en la mitad de los casos es alto o muy alto, mientras que para los hijos de inmigrantes de origen latinoamericano, la transmisión es sobre todo de intensidad media (44'7%). Tomando la parte de la muestra que corresponde a los hijos de inmigrantes en su conjunto y observando la media de la transmisión explícita, podríamos afirmar que existe, en general, un nivel medio-alto de transmisión (media de 10'07).

Tabla 5.53. Hijos de inmigrantes. Transmisión explícita de la identidad etnocultural según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) baja	32'0	21'4	29'8
Media	44'7	28'6	41'2
(Muy) alta	23'3	50'0	29'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	103	28	131
Chi-Cuadrado	0'022		
Medias	9'73	11'32	10'07
F de Fisher	0'007		

En cuanto a la decoración étnica del hogar, como única variable de la dimensión *transmisión familiar implícita de la identidad etnocultural*, cabe decir que ésta se concentra en la categoría *media* (53%) y que esta categoría junto con de la categoría *baja o muy baja* (31'3%) engloban a casi el 85% de las respuestas (tabla 5.54). No hay diferencias significativas entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'312).

Tabla 5.54. Hijos de inmigrantes. Decoración étnica del hogar (188) - mi casa está decorada con objetos de mi país de origen/país de origen de mis padres - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) baja	31'3	37'9	32'6
Media	53'0	37'9	50'0
(Muy) alta	15'7	24'1	17'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	115	29	144
Chi-Cuadrado	0'312		

Como conclusión a la **transmisión familiar de la identidad etnocultural**, cabe destacar que si bien la implícita no tiene mucho peso en la vida familiar de los hijos de inmigrantes encuestados, la explícita está presente y forma parte de su socialización familiar o primaria.

CAPÍTULO 6.

LAS RELACIONES INTRAFAMILIARES/INTERGENERACIONALES. ANÁLISIS COMPARATIVO

“My dad’s a doctor and my mom’s a dentist. Two mayor nerds who fell in love during their hibernations in Monash University medical library. They were born in Bethlehem, but there are fifty-two years of Australian citizenship between them. My dad’s name is Mohamed. He drives a metallic-red convertible because he’s under the misguided delusion that he’s still young and cool. He fails to remember that he has a receding hairline and Italian opera or Palestinian folk songs blasting from his car stereo system. My mom’s name is Jamila, which means *beautiful* in Arabic. She’s loud and energetic, loves to laugh, and is neurotically clean [...] Apart from our daily clashes over the state of my bedroom [...] I’m afraid I can’t say that we have the typical mother-teenage daughter hate-hate relationship.”
(Randa Abdel-Fattah, *Does My Head Look Big in This?*)

6.1. INTRODUCCIÓN

Otra de las cuestiones más mencionadas y estudiadas sobre los hijos de inmigrantes en las sociedades de residencia es el (supuesto) conflicto cultural y generacional con respecto a sus familias, derivado del proceso de resocialización al que los hijos de inmigrantes se encuentran sujetos en las sociedades de *acogida*. Para analizar este fenómeno se ha dividido el análisis de las relaciones intrafamiliares/intergeneracionales en cinco apartados principales, tal y como puede verse en el cuadro 6.1.

Cuadro 6.1. Apartados y dimensiones de las relaciones intrafamiliares/intergeneracionales

DESPLAZAMIENTO DE LA AUTORIDAD / INVERSIÓN DE ROLES
<ul style="list-style-type: none"> a) Ocupación de la familia b) Ocupación de los hijos c) Dominio familiar del idioma del país de residencia d) Traducción de los hijos para la familia e) Ausencia de los <i>padres</i> f) Obediencia familiar g) Autoridad familiar
CONFLICTOS FAMILIARES
FAMILISMO
<ul style="list-style-type: none"> a) Unión y cohesión familiar b) Solidaridad familiar c) Lealtad familiar (de los hijos)
CONSENSO ENTRE PADRES E HIJOS
<ul style="list-style-type: none"> a) Consenso sobre las opiniones, elecciones y autonomía de los hijos b) Consenso sobre el comportamiento social, religioso y etnocultural de los hijos
DISTANCIA LINGÜÍSTICA ENTRE PADRES E HIJOS

6.2. DESPLAZAMIENTO DE LA AUTORIDAD

6.2.1. Ocupación de la familia y de los hijos

Existen diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%) entre las madres inmigrantes y las madres autóctonas en lo que respecta a su ocupación así como al nivel de cualificación de sus empleos (tabla 6.1). Si bien es menor el porcentaje de madres inmigrantes que no trabaja (19'7% frente a 38'7%), cuando lo hacen, la gran mayoría de las madres inmigrantes ocupa puestos de trabajo en los que la cualificación requerida es baja (55'8% con respecto al total y 70% con respecto al total de madres inmigrantes que trabaja). Por el contrario, *sólo* una cuarta parte de las madres autóctonas trabaja en empleos caracterizados por la baja cualificación que exigen, lo que supone un 40% con respecto al total de madres autóctonas que trabaja. En cuanto a los empleos de cualificación media y baja, el porcentaje de madres inmigrantes que dispone de uno supera al de madres autóctonas: 66% frente a 42'5%. Por otro lado, resulta interesante comprobar que si bien se trata de un porcentaje no elevado, frente a las madres autóctonas, prácticamente el doble de madres inmigrantes trabaja, bien esporádicamente bien en trabajos no especificados por sus hijos (4'3% frente a 8'1%).

Tabla 6.1. Ocupación de la madre (71)¹ - ¿a qué se dedica tu madre? - según el origen, en porcentajes

	Madres inmigrantes	Madres autóctonas	Total
No trabaja	19'7	38'7	30'3
Cualificación baja	55'8	25'3	38'7
Cualificación media	10'2	17'2	14'1
Cualificación alta	3'4	10'8	7'5
Empresaria/autónoma	2'7	3'8	3'3
Otros ²	8'1	4'3	6'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	147	186	333
Chi-Cuadrado	0'000		

En el caso de los padres, contrariamente al de las madres, un porcentaje muy similar de padres inmigrantes y de padres autóctonos se encuentra en una situación de

¹ Los números en paréntesis de detrás de cada variable sirven para ubicar la variable en el ANEXO I.

² Esta categoría se refiere a trabajos esporádicos o un tipo de trabajo indefinido por el encuestado (deliberadamente indefinido en el mayor de los casos).

desempleo, no llegando este porcentaje al 10% en ninguno de los dos casos (tabla 6.2). Por el contrario, en lo que respecta a la cualificación requerida para el tipo de trabajos que desempeñan unos y otros, se mantienen los mismos patrones que en el caso de las madres en tanto en cuanto cuatro de cada diez padres inmigrantes ocupan puestos de trabajo de cualificación baja (un 45% de los que trabajan) frente a un cuarto de padres autóctonos (un 27% de los que trabajan). El porcentaje de padres en trabajos con cualificación alta para el caso de los hijos de inmigrantes es notablemente inferior al de los autóctonos (8'0% frente a 22'0%). También, al igual que sucede en el caso de las madres, el porcentaje de padres inmigrantes que desempeñan puestos de trabajo indefinidos supera al de padres autóctonos, si bien estos porcentajes no llegan al 10% en ninguno de los dos casos (8'8% y 5'2%). En definitiva, existen diferencias significativas entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'005 con un nivel de confianza mayor del 99%).

Tabla 6.2. Ocupación del padre (72) - ¿a qué se dedica tu padre? - según el origen, en porcentajes

	Padres inmigrantes	Padres autóctonos	Total
No trabaja	7'1	7'5	7'3
Cualificación baja	41'6	24'9	31'5
Cualificación media	29'2	36'4	33'6
Cualificación alta	8'0	22'0	16'4
Empresario/autónomo	5'3	4'0	4'5
Indefinido	8'8	5'2	6'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	113	173	286
Chi-Cuadrado	0'005		

La proporción de alumnos que trabaja es relativamente pequeña (7'9%), y a pesar de que el origen no sea una variable explicativa del hecho de que los alumnos trabajen o no (Chi-Cuadrado de 0'116), el porcentaje de alumnos que trabaja aumenta en el caso de los hijos de inmigrantes situándose en torno a un 10'0% frente a un 5'9% para el caso de los autóctonos (tabla 6.3).

Tabla 6.3. Ocupación de los alumnos (17a) - además de estudiar, ¿trabajas? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
No trabaja	89'6	94'1	92'1
Trabaja	10'4	5'9	7'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	203	367
Chi-Cuadrado	0'116		

Surgen otra serie de preguntas en torno al trabajo de los alumnos encuestados; en concreto, sobre el tipo de ocupación que desempeñan, el número de horas semanales que trabajan, los motivos de que trabajen y los sujetos que lo decidieron. Como puede verse en la tabla 6.4, el origen influye en el tipo de ocupación que desempeñan los alumnos (Chi-Cuadrado de 0'013 con un nivel de confianza mayor del 95%). Entre los hijos de inmigrantes que trabajan, cuatro de cada diez (41'2%) lo hace con su familia frente a menos de uno de cada diez entre los autóctonos (9'1%). Cabe señalar, también, que entre los primeros, algo más de uno de cada diez trabaja en hostelería frente a ningún autóctono, y que casi un cuarto de los hijos de inmigrantes trabaja en el cuidado frente a uno de cada diez autóctonos. La gran mayoría de los autóctonos (más de tres tercios) tiene un trabajo relacionado con los deportes u otro tipo de trabajo.

Tabla 6.4. Tipo de ocupación de los alumnos (17b) - ¿en qué trabajas? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Trabaja con su familia	41'2	9'1	28'6
Otros ³	23'5	36'4	28'6
Cuidado	23'5	9'1	17'9
Deportes	0'0	45'5	17'9
Hostelería	11'8	0'0	6'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	17	11	28
Chi-Cuadrado	0'013		

El origen no influye en el número de horas semanales que trabajan los alumnos (Chi-Cuadrado de 0'324), sin embargo, se observa que el total de alumnos autóctonos trabaja menos de diez horas semanales, frente a casi ocho de cada diez hijos de inmigrantes (tabla 6.5). Puede concluirse, pues, que los hijos de inmigrantes dedican más de su tiempo al trabajo que los autóctonos.

³ Quedan comprendidas dentro de la categoría *otros* ocupaciones variadas que no tienden a repetirse (cerrajero, dj, mecánico, mensajero, modelo, músico, profesora y repartidor de publicidad).

Tabla 6.5. Número de horas de trabajo remunerado semanales (18) - ¿cuántas horas trabajas a la semana? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Menos de 5 horas	42'9	72'7	56'0
Entre 5 y 10 horas	35'7	27'3	32'0
Entre 10 y 20 horas	7'1	0'0	4'0
Más de 20 horas	14'3	0'0	8'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	14	11	25
Chi-Cuadrado	0'324		

Algo que tienen en común ambos grupos es que la mayoría opta por trabajar impulsado por el hecho de disponer de su propio dinero, y que a alrededor de un cuarto del total le gusta trabajar y por eso lo hace (tabla 6.6). En cuanto al motivo de colaborar con su familia, éste es mencionado por un 15% de los hijos de inmigrantes frente a un 25% de los autóctonos.

Tabla 6.6. Motivos para trabajar de los alumnos (cual. 1)⁴ - ¿por qué trabajas? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Dinero	42'9	50'0	45'5
Colaborar con la familia	14'3	25'0	24'3
Independencia	9'5	0'0	18'2
Gusto	23'8	25'0	6'0
Experiencia	9'5	0'0	6'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	21	12	33

El origen no influye en quién toma la decisión de que los alumnos trabajen (Chi-Cuadrado de 0'755), ya que, para ambos grupos, es el propio alumno el que decide trabajar en más de tres tercios de los casos, si bien esta proporción aumenta para el grupo de los hijos de inmigrantes siendo ellos mismos los sujetos de toma de decisión en casi nueve de cada diez casos, tal y como muestra la tabla 6.7.

⁴ Estas respuestas forman parte de la base de datos cualitativa.

Tabla 6.7. Sujeto de toma de decisión sobre el trabajo de los alumnos (19) - ¿lo decidiste tú? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Hijos	87'5	78'6	83'3
Madre	6'3	14'3	10'0
Decisión conjunta	6'3	7'1	6'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	16	14	30
Chi-Cuadrado	0'755		

6.2.2. Dominio familiar del idioma del país de residencia y traducción de los hijos para la familia

Obviamente, existen diferencias significativas entre el nivel de dominio del castellano de la madre según el área de origen (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%). El porcentaje de madres latinoamericanas cuyo dominio del castellano ha sido informado como muy bajo, bajo o medio por sus hijos, podría considerarse como residual (6'3%), así como el porcentaje de madres del resto de áreas con un dominio del castellano muy bajo o bajo (6'9%). Casi la mitad (48'3%) de los madres inmigrantes procedentes de áreas distintas a la latinoamericana tiene un dominio del castellano medio, mientras que el 44'8% restante presenta un dominio del castellano alto o muy alto (tabla 6.8).

Tabla 6.8. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del castellano de la madre (80) - ¿cómo habla tu madre en castellano? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) bajo	2'4	6'9	3'2
Medio	3'9	48'3	12'2
(Muy) alto	93'7	44'8	84'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	127	29	156
Chi-Cuadrado	0'000		

Por otro lado, la diferencia fundamental entre el dominio del castellano de los padres (tabla 6.9) en comparación con el de las madres, es que los padres procedentes de áreas distintas a la latinoamericana presentan un porcentaje más elevado de dominio bajo o muy bajo del castellano (alrededor de un 18%).

Tabla 6.9. Hijos de inmigrantes. Nivel de dominio del castellano del padre (81) - ¿cómo habla tu padre en castellano? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) bajo	3'4	17'9	6'2
Medio	4'3	32'1	9'7
(Muy) alto	92'8	50'0	84'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	117	28	145
Chi-Cuadrado	0'000		

Tomados en conjunto, casi cuatro de cada diez hijos de inmigrantes afirma tener que servir de traductores para sus padres y mediar en este sentido entre los idiomas del país de residencia⁵ y el de origen. Tal y como muestra la tabla 6.10, en el caso de las familias originarias de áreas diferentes a la latinoamericana, casi seis de cada diez hijos traducen para sus padres, frente a poco más de tres de cada diez hijos de origen latinoamericano.

Tabla 6.10 Hijos de inmigrantes. Traducción de los hijos para la familia (84) - ¿sueles traducir para tu familia? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No	66'7	41'2	61'3
Sí	33'3	58'8	38'8
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	126	34	160
Chi-Cuadrado	0'007		

6.2.3. Ausencia de los padres

En ambos casos, el porcentaje de madres ausentes es mínimo (no existen diferencias significativas, Chi-Cuadrado de 0'084), si bien es mayor para el caso de los hijos de inmigrantes (tabla 6.11). La gran mayoría, por lo tanto, dispone de una figura familiar materna física en su vida diaria.

⁵ En ocasiones afirman traducir también del euskera.

Tabla 6.11. Ausencia⁶ de la madre (91) según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
No	93'9	97'5	95'9
Sí	6'1	2'5	4'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	201	365
Chi-Cuadrado	0'084		

Sin embargo, existen diferencias significativas entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%) en cuanto a la *ausencia* del padre (tabla 6.12), ya que el porcentaje de hijos de inmigrantes con un padre ausente es más del doble que el de autóctonos (42'7% frente a 17'0%).

Tabla 6.12. Ausencia del padre (92) según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
No	57'3	83'0	71'4
Sí	42'7	17'0	28'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	200	364
Chi-Cuadrado	0'000		

6.2.4. Obediencia de los hijos y autoridad familiar

No se aprecian diferencias significativas (Chi-Cuadrado de 0'558) en el nivel de obediencia de los grupos, ya que aproximadamente la mitad tanto de hijos de inmigrantes como de autóctonos presenta un nivel de obediencia alto o muy alto (tabla 6.13). El porcentaje de aquellos cuya obediencia es baja o muy baja no llega al 10% para ninguno de los dos grupos.

Tabla 6.13. Nivel de obediencia de los hijos (93) - ¿sueles obedecer? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	8'0	6'6	7'3
Media	36'4	41'8	39'4
(Muy) alta	55'6	51'5	53'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	162	196	358
Chi-Cuadrado	0'558		

⁶ Ausencia significa que no vive con el hijo.

Tal y como puede verse en la tabla 6.14, tanto los hijos de inmigrantes como los autóctonos que obedecen, cuando obedecen, obedecen en su mayoría a ambos progenitores si bien los porcentajes varían significativamente en uno y otro grupo (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%): casi ocho de cada diez autóctonos obedece al padre y a la madre conjuntamente frente a poco más de la mitad de los autóctonos (54'9%). Otra diferencia significativa es que el 43'7% restante de hijos de inmigrantes obedece exclusivamente a la madre frente a un 12'6% de autóctonos. Ningún hijo de inmigrante afirma obedecer únicamente al padre frente a un *discreto* 8'0% de autóctonos.

Tabla 6.14. Sujeto de obediencia familiar (94) - ¿a quién obedecéis en tu familia? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Madre y padre	54'9	77'6	67'4
Madre	43'7	12'6	26'6
Padre	0'0	8'0	4'4
Otros familiares	1'4	1'7	1'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	142	174	316
Chi-Cuadrado	0'000		

Existen diferencias significativas con respecto a la forma de resolver los conflictos entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'032 con un nivel de confianza mayor del 95%). Los hijos de inmigrantes negocian menos con sus padres y, frente a situaciones de conflicto, en un 37'1% de los casos es el padre (inmigrante) el que (re)establece el orden frente a un 24'6% para el caso de padres autóctonos.

Tabla 6.15. Autoridad en la resolución de conflictos (111) - ¿qué sueles hacer en situaciones de conflicto con tus padres? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Negociación	52'8	65'3	59'8
Padres	37'1	24'6	30'2
Hijos	10'1	10'1	10'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	159	199	358
Chi-Cuadrado	0'032		

Como resumen al **desplazamiento de la autoridad**, puede destacarse que:

- a) Es menor el porcentaje de madres inmigrantes que no trabaja frente al de madres autóctonas, si bien el nivel de desempleo entre padres inmigrantes y padres autóctonos es similar. Un mayor porcentaje de padres y madres inmigrantes desempeña puestos de trabajo con cualificación baja. La precariedad laboral (trabajos esporádicos y trabajos de cualificación baja) de padres y madres inmigrantes es superior a la de padres y madres autóctonas.
- b) Un mayor porcentaje de hijos de inmigrantes que de autóctonos trabaja. El porcentaje de hijos de inmigrantes que trabaja con su familia, en hostelería y en cuidado es notablemente superior al de autóctonos. Los hijos de inmigrantes trabajan más horas por semana que los hijos de autóctonos. Los motivos que llevan a unos y a otros a trabajar así como el sujeto de toma de decisión sobre el trabajo de los hijos, son similares para ambos grupos: la mayoría trabaja por dinero y tomó la decisión de trabajar por él mismo.
- c) Entre los procedentes de áreas distintas a la latinoamericana, los padres presentan un porcentaje más elevado de dominio bajo o muy bajo del castellano en comparación con las madres, pero en ambos casos la gran mayoría dispone de un dominio medio, alto o muy alto. En general, un porcentaje considerable (alrededor del 40%) de hijos de inmigrantes traduce los idiomas del país de *acogida* para sus padres. En el caso de los hijos de inmigrantes procedentes del resto de áreas, el porcentaje de los que traducen para sus padres se eleva hasta constituir casi un 60%.
- d) La ausencia de la madre es mínima para ambos grupos, si bien es ligeramente mayor en el caso de los hijos de inmigrantes. En cuanto a la ausencia del padre, hay más del doble de hijos de inmigrantes con un padre ausente que autóctonos.
- e) Si bien no existen diferencias significativas, los hijos de inmigrantes obedecen más que los autóctonos. Sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto al sujeto de obediencia familiar: los hijos de inmigrantes obedecen exclusivamente a su madre en porcentajes superiores a los autóctonos. En situaciones de conflicto, son más los padres inmigrantes que resuelven las situaciones sin negociar con sus hijos.

6.3. CONFLICTOS FAMILIARES

Como muestra la tabla 6.16, a pesar de que el origen no influye en la frecuencia de las discusiones entre padres e hijos (Chi-Cuadrado de 0'242), el porcentaje de hijos de inmigrantes cuya frecuencia de discusiones es baja o muy baja es mayor que el de autóctonos (50'6% frente a 41'8%). De la misma forma, son menos los hijos de inmigrantes que presentan una frecuencia de discusión alta o muy alta (11'6% frente a 13'4%). Podría afirmarse, pues, que los hijos de inmigrantes discuten menos con sus padres que los autóctonos.

Tabla 6.16. Frecuencia de discusiones entre padres e hijos (95) - *discuto mucho con mis padres* - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	50'6	41'8	45'8
Media	37'8	44'8	41'6
(Muy) alta	11'6	13'4	12'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	201	365
Chi-Cuadrado	0'242		

Para estudiar el posible rechazo que los padres puedan sentir hacia sus hijos, se ha creado el índice agregado *rechazo padres-hijos*⁷ con valores escalares desde el valor 2 hasta el valor 6, donde 2 significa que el rechazo de los padres hacia sus hijos es muy bajo y 6 que el rechazo es muy alto. Si bien el nivel de rechazo de los padres hacia sus hijos es algo superior para el grupo de los hijos de inmigrantes (el porcentaje, relativamente pequeño, de hijos de inmigrantes que afirma que sus padres sienten un rechazo alto o muy alto hacia ellos dobla al de autóctonos: 4'2% frente a 2'6%), no se observan diferencias significativas entre el rechazo hacia sus hijos de padres inmigrantes y de padres autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'644) (tabla 6.17). En definitiva, cabe decir que la gran mayoría de los sujetos encuestados (alrededor de nueve de cada diez en todos los casos), no cree que sus padres le rechacen. Consecuentemente, las medias de ambos grupos, además de muy similares (F de Fisher de 0'193), se sitúan dentro de la categoría *rechazo muy bajo*.

⁷ Los detalles de construcción de este índice y de los posteriores pueden consultarse en el ANEXO III.

Tabla 6.17. Nivel de rechazo de los padres hacia sus hijos según el origen, en porcentajes

	<i>Padres inmigrantes</i>	<i>Padres autóctonos</i>	Total
(Muy) bajo	90'9	91'8	91'4
Medio	4'9	5'6	5'3
(Muy) alto	4'3	2'6	3'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	195	359
Chi-Cuadrado	0'644		
Medias	2'37	2'26	2'31
F de Fisher	0'193		

Para ambos grupos, el nivel de rechazo que los hijos dicen sentir hacia sus padres es predominantemente bajo o muy bajo, y no existen diferencias significativas entre ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'104). No obstante, se observan algunas diferencias porcentuales que evidencian que el nivel de rechazo de los hijos de inmigrantes hacia sus padres es menor que el de los autóctonos: el porcentaje de hijos de inmigrantes que dicen sentir un rechazo alto o muy alto hacia sus padres es de 3'7% frente a un 5% de autóctonos; por otro lado, para casi nueve de cada diez hijos de inmigrantes, el rechazo que sienten hacia sus padres es bajo o muy bajo frente a ocho de cada diez autóctonos (tabla 6.18).

Tabla 6.18. Nivel de rechazo de los hijos hacia sus padres (106) - yo me avergüenzo de mis padres - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	87'7	79'4	83'1
Medio	8'6	15'6	12'5
(Muy) alto	3'7	5'0	4'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	162	199	361
Chi-Cuadrado	0'104		

En la tabla 6.19 se observa que la gran mayoría de los hijos de inmigrantes encuestados afirman que sus padres encajan en la sociedad de residencia en un grado muy alto, alto o medio (89'8%). A pesar de que no haya diferencias significativas entre el nivel de integración que los hijos piensan que tienen sus padres por área de origen (Chi-Cuadrado de 0'165), el porcentaje de los alumnos originarios de áreas distintas a la latinoamericana que piensa que sus padres están poco o muy poco integrados casi triplica al de alumnos de origen latinoamericano (19'4 frente a 7'9%).

Tabla 6.19. Hijos de inmigrantes. Nivel de integración de los padres según los hijos (101) - mis padres no encajan aquí - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) bajo	7'9	19'4	10'2
Medio	20'6	16'1	19'7
(Muy) alto	71'4	64'5	70'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	126	31	157
Chi-Cuadrado	0'165		

Como síntesis al estudio de posibles **conflictos familiares**, puede afirmarse que:

- a) Los hijos de inmigrantes discuten menos frecuentemente con sus padres que los autóctonos.
- b) Si bien los hijos de inmigrantes perciben un mayor nivel de rechazo por parte de sus padres, la gran mayoría dentro de ambos grupos afirma que el nivel de rechazo que sus padres sienten hacia ellos es bajo o muy bajo. De la misma forma, un porcentaje residual de la muestra afirma que rechaza fuertemente a sus padres, siendo el grupo de los hijos de inmigrantes el que muestra un rechazo menor hacia sus padres.
- c) Una amplia mayoría de hijos de inmigrantes cree que sus padres están muy integrados en la sociedad de residencia. Los alumnos de origen latinoamericano creen que sus padres están más integrados que el resto de alumnos hijos de inmigrantes.

6.4. FAMILISMO

Los resultados del análisis factorial con los ítem de las once variables referidas a la dimensión *familismo* así como a sus tres sub-dimensiones correspondientes, a saber, *unión y cohesión familiar*, *solidaridad familiar* y *lealtad familiar de los hijos*, aparecen en la tabla 6.20, en la que se constata la presencia clara de tres factores cuya capacidad explicativa o varianza total explicada llega a un 52'82%, lo que quiere decir que un 52'82% de las respuestas dadas a los once ítems por todos los sujetos encuestados son coherentes y están interrelacionadas; una cifra, por otro lado, aceptable sobre todo cuando las posibles respuestas a los ítems no tienen una amplitud grande (en este caso las posibilidades de respuesta han variado del 1 al 3).

Tabla 6.20. *Familismo*. Variables y Factores:

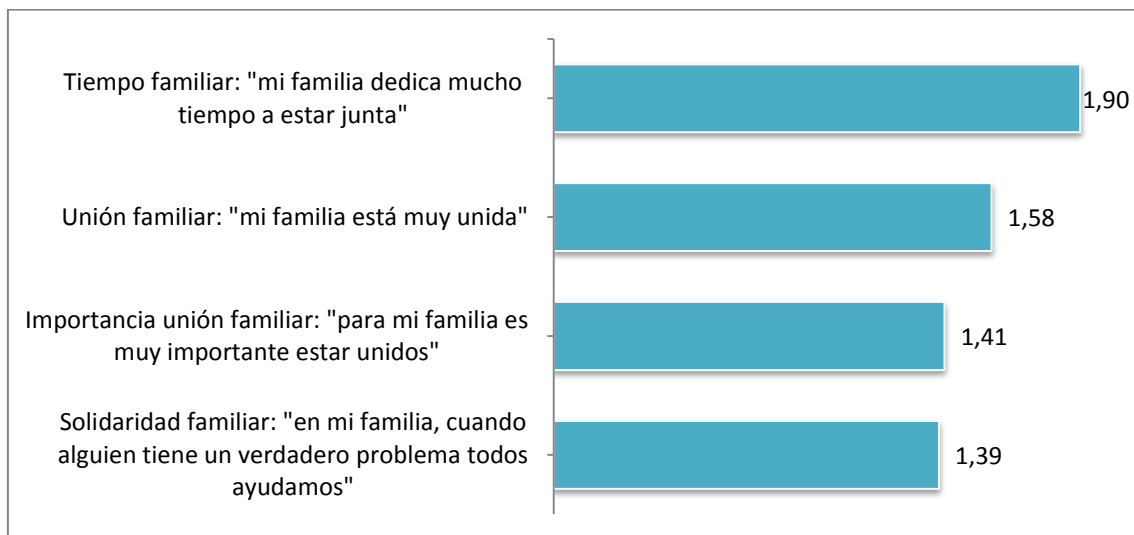
	Factor I	Factor II	Factor III
Importancia de la unión familiar (96)	0'794 ⁸		
Tiempo familiar (104)	0'781		
Unión familiar (100)	0'744		
Solidaridad familiar (97)	0'647		
Lealtad familiar: necesidades (108)		0'717	
Lealtad familiar frente a oportunidades laborales (102)		0'595	
Lealtad familiar: preferencia prestar ayuda (98)		0'555	
Lealtad familiar: toma decisiones (105)		0'554	
Lealtad familiar frente a oportunidades sentimentales (109)		0'409	
Interés hijos-padres (110)			0'688
Interés padres-hijos (107)			0'485
Total varianza explicada:	52'82%	24'61%	11'57%

El Factor I lo constituyen las variables *importancia de la unión familiar (96) - para mi familia es muy importante estar unidos -*, *unión familiar (100) - mi familia está muy unida*, *tiempo familiar (104) - mi familia dedica mucho tiempo a estar junta -* y *solidaridad familiar (97) - en mi familia, cuando alguien tiene un verdadero problema todos ayudamos -*, un conjunto de variables que por su significado bien podrían corresponder a (o re-configurar) la sub-dimensión *unión y cohesión familiar*. La capacidad explicativa de este factor al que a partir de ahora se llamará *unión familiar* es del 24'61%. El Factor II lo constituyen cinco variables todas ellas referidas a la *lealtad familiar de los hijos*, a saber, *lealtad familiar: preferencia a la hora de prestar ayuda (98) - cuando se ayuda a alguien es siempre mejor hacerlo con un familiar que con un amigo -*, *lealtad familiar frente a oportunidades laborales (102) - uno debería encontrar un trabajo cerca de sus padres aunque eso suponga perder un empleo mejor en algún otro lugar -*, *lealtad familiar: toma de decisiones (105) - hay que consultar a la familia antes de tomar decisiones -*, *lealtad familiar: necesidades (108) - hay que poner las necesidades familiares por encima de las propias -* y *lealtad familiar frente a oportunidades sentimentales (109) - no me casaría con alguien que no gustase a mis padres (109) -*. La capacidad explicativa del Factor II es de un 16'64%. Por último, queda el Factor III, compuesto por las variables *interés de los hijos por sus padres (110) - yo me intereso por mis padres -* e *interés de los padres por sus hijos (107) - mis padres se interesan por mí -*, con una capacidad explicativa del 11'57%.

⁸ *Loading* o coeficiente de correlación entre los valores del ítem con el factor.

El análisis siguiente consiste en conocer la puntuación total alcanzada por cada sujeto o grupos de sujetos en cada factor. Esta puntuación se calcula en base a escalas previamente construidas, cada una de ellas conformada, obviamente, por las variables del factor correspondiente. Para ello, primero hay que constatar que tales variables constituyan en su conjunto una escala de medición con la suficiente fiabilidad estadística. En el caso del Factor I, la fiabilidad según el estadístico Alpha de Cronbach es de 0'769, cifra ciertamente elevada y estadísticamente significativa. La fiabilidad del Factor II (factor compuesto por cinco variables todas ellas referidas a la *lealtad familiar de los hijos*) es de 0'551, no lo suficientemente fiable por lo tanto, lo cual hace inviable tener en cuenta las posibles aportaciones de la escala. Lo mismo sucede con el Factor III (factor compuesto por dos variables referidas al interés mutuo entre padres e hijos), cuya fiabilidad siguiendo el estadístico Alpha de Cronbach es de 0'519. El análisis, pues, a partir de ahora, estará centrado en el Factor I, cuyas variables, en una escala del 1 al 3 donde el valor 1 representa el (*muy*) *en desacuerdo* y el valor 3 el (*muy*) *de acuerdo*, presentan las medias mostradas en el gráfico 6.1, en el que se observa que el tiempo familiar resulta ser la variable con más peso dentro del Factor “unión familiar”, ya que es la que tiene la media más elevada (1'90) en comparación el resto de variables de este factor.

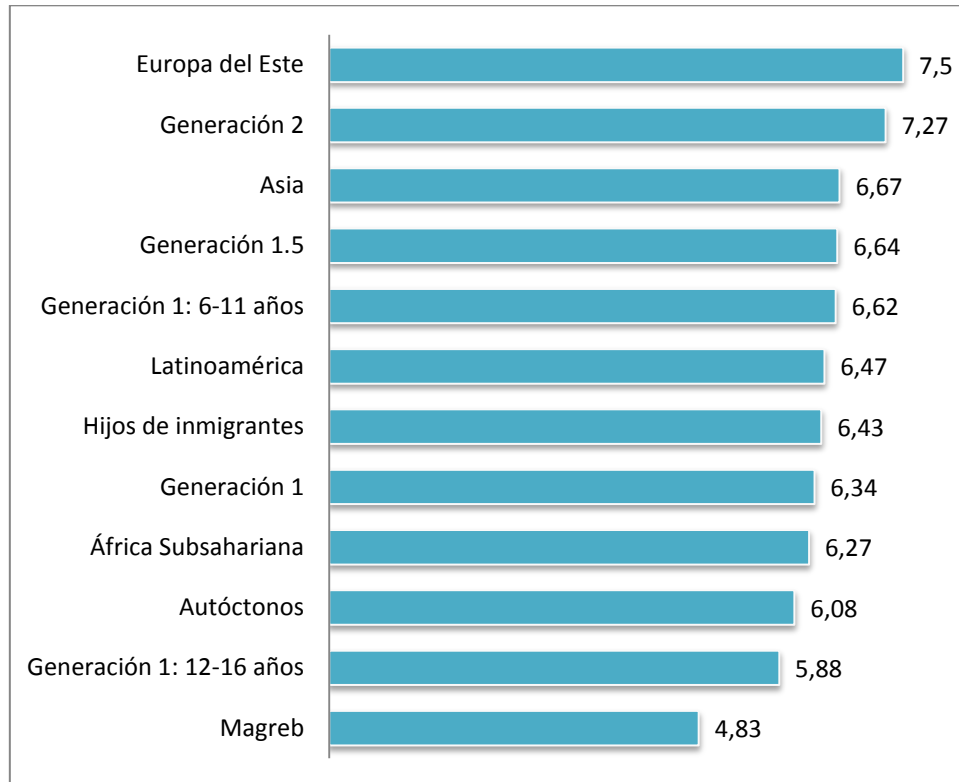
Gráfico 6.1. Medias de las variables del Factor I “unión familiar”



A partir del conocimiento de la puntuación total de cada sujeto en el Factor I (para lo que previamente se ha construido una escala con una fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0'769, se recuerda, mediante la computación de las variables

correspondientes al Factor, cuyos valores y categorías son 1. *poco/nada de acuerdo*, 2. *algo de acuerdo* y 3. *(muy) de acuerdo*, de la que se han obtenido una serie de resultados que, en forma de escala, varían desde el valor 3 hasta el valor 12, donde 3 significa que la unión familiar es muy baja y 12 que la unión familiar es muy alta), puede hallarse la media alcanzada por cierto tipo de grupos de sujetos tal y como se muestra en el gráfico 6.2, donde se señalan las medias según origen, área de origen y generación. La mayor y menor unión familiar corresponden en la muestra a dos áreas de origen: los alumnos originarios de Europa del Este presentan una puntuación de 7'25 y los de origen magrebí de 4'83. En el primer caso, la unión y cohesión familiar puede considerarse como media y en el segundo caso como baja. A los alumnos originarios de Europa del Este les siguen los de origen asiático (6'67), los de (origen latinoamericano (6'47) y los de origen subsahariano (6'27). La unión familiar de los hijos de inmigrantes es mayor si la comparamos con la de los autóctonos: 6'43 frente a 6'08, si bien la diferencia no es significativa y ambos grupos podrían ser calificados como con una unión familiar media-baja. En cuanto a la generación y la edad de llegada, cabe destacar que la *generación 2* presenta un nivel de unión familiar más elevado (7'27) que el resto de generaciones (6'64 para la *generación 1.5* y 6'24 para la *generación 1*).

Gráfico 6.2. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor I “unión familiar”



Como compilación al *familismo*, puede decirse que:

- La unión familiar de los hijos de inmigrantes es mayor si la comparamos con la de los autóctonos, si bien la diferencia no es significativa y ambos grupos podrían ser calificados como con una unión familiar media-baja.
- La mayor unión familiar corresponde a los alumnos originarios de Europa del Este, y la menor unión familiar a los de origen magrebí.
- En cuanto a la generación y la edad de llegada, cabe destacar que la *generación 2* presenta un nivel de unión familiar más elevado que el resto de generaciones.

6.5. CONSENSO ENTRE PADRES E HIJOS

6.5.1. Consenso sobre las opiniones, elecciones y autonomía de los hijos

Para el estudio de esta dimensión, se ha creado el índice agregado *consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos* a partir de nueve ítems, de los que se han obtenido una serie de resultados que, en forma de escala, varían desde el valor 9 hasta el valor 27, donde 9 significa que el consenso

entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos frente a los padres es muy bajo y 27 que el consenso es muy alto. En la tabla 6.21 puede verse que tanto la media para el grupo de los hijos de inmigrantes, como la media para el grupo de los autóctonos, se sitúan dentro de la categoría establecida como *consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos alto o muy alto*, y a pesar de que no se aprecie una diferencia significativa entre las mismas (F de Fisher de 0'303), los hijos de inmigrantes presentan un consenso sobre las elecciones y la autonomía de los hijos ligeramente superior a la de los autóctonos. En cuanto a la distribución porcentual por categorías, a pesar de que no haya diferencias significativas tampoco en este caso (Chi-Cuadrado de 0'145), cabe decir, por un lado, que no hay ningún caso de hijos de inmigrantes con un consenso muy bajo o bajo frente a un 2'7% de autóctonos, y, por otro lado, que casi el 86% de los hijos de inmigrantes se sitúan en la categoría *consenso alto* frente a un 80% de autóctonos.

Tabla 6.21. Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	0'0	2'7	1'4
Medio	14'7	16'7	15'7
(Muy) alto	85'3	80'7	82'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	143	150	293
Chi-Cuadrado	0'145		
Medias	24'18	23'79	23'98
F de Fisher	0'303		

6.5.2. Consenso sobre el comportamiento social, religioso y etnocultural de los hijos

Esta dimensión está compuesta por tres sub-dimensiones. La primera se refiere al respeto a la autoridad, la segunda sub-dimensión sirve para analizar el nivel de consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos, y la tercera se refiere al uso y la práctica que los hijos de inmigrantes hacen de la cultura y el idioma de origen. Par medir cada una de estas sub-dimensiones se han creado sendos índices agregados. El índice agregado *consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad* consta de valores escalares que van desde el 2 hasta el 6, donde 2 significa que el consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad es muy bajo y 6 que es muy alto. Tal y como muestra la tabla 6.22, seis de cada diez hijos de

inmigrantes y seis de cada diez autóctonos presentan un consenso con sus padres muy alto o alto sobre el respecto que los hijos le tienen a la autoridad. Por otro lado, a pesar de que no existan diferencias significativas entre las distribuciones porcentuales de ambos grupos (Chi-Cuadrado de 0'487), resulta interesante comprobar que el porcentaje de consenso muy bajo o bajo es inferior dentro del grupo de los autóctonos (10'3% frente a 14'6%). Así, de media, las familias inmigrantes presentan un consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad superior al de las familias autóctonas (4'77 frente a 4'58), si bien ambas medias pueden considerarse como *medias-altas*, lo que se traduce en que no hay diferencias significativas entre ambos grupos y en que no existe una brecha generacional en ninguno de los casos sobre el respeto a la autoridad por parte de los hijos.

Tabla 6.22. Consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad por parte de los hijos según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	10'3	14'6	12'2
Medio	29'7	26'8	28'2
(Muy) alto	60'0	58'6	59'6
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	155	164	319
Chi-Cuadrado	0'487		
Medias	4'77	4'58	4'67
F de Fisher	0'082		

Tras la elaboración del índice agregado *consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos*, se han obtenido una serie de valores en forma de escala del 3 al 9, donde 3 significa que el consenso es muy bajo y 9 que el consenso es muy alto. Como puede extraerse de la tabla 6.23, si bien no existen diferencias significativas entre el nivel de consenso de padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos, ni entre familias inmigrantes ni entre familias autóctonas (Chi-Cuadrado de 0'280 y F de Fisher de 0'119), cabe señalar que la media del consenso es ligeramente inferior en el caso de las familias inmigrantes, siendo su porcentaje de consenso muy bajo o bajo superior al de las familias autóctonas (5'8% frente a 2'5%). Aun así, en ambos casos, alrededor de nueve de cada diez familias presentan un consenso alto o muy alto, lo que quiere decir que no existe una brecha generacional en materia de religión en las familias de la muestra.

Tabla 6.23. Consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) bajo	5'8	2'5	4'2
Medio	4'5	6'3	5'4
(Muy) alto	89'6	91'2	90'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	154	159	313
Chi-Cuadrado	0'280		
Medias	8'35	8'55	8'45
F de Fisher	0'119		

Por último, la tercera sub-dimensión es aplicable sólo para el caso de los hijos de inmigrantes, ya que se trata de analizar el nivel de consenso entre padres e hijos sobre el uso y la práctica que los hijos hacen de la cultura y el idioma de origen. Para analizar este aspecto, hemos creado el índice agregado *consenso entre padres e hijos sobre el uso/práctica de la cultura y el idioma de origen*, dando como resultado una escala de valores desde el 2 hasta el 6, donde 2 significa que el consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen es muy bajo y 6 que el consenso es muy alto. La tabla 6.24 muestra que existen diferencias significativas entre las familias de origen latinoamericano y las familias procedentes del resto de áreas (Chi-Cuadrado de 0'002 con un nivel de confianza mayor del 99%) en la medida en que ninguna familia de origen latinoamericano de la muestra presenta un consenso muy bajo o bajo sobre el uso de la cultura y el idioma de origen que hacen sus hijos, frente a una de cada diez familias procedentes del resto de áreas. Así, la media de consenso de las familias de origen latinoamericano es superior a la de las familias de origen distinto al latinoamericano (F de Fisher de 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%), si bien ambas se sitúan dentro de la categoría *consenso alto o muy alto*.

Tabla 6.24. Hijos de inmigrantes. Consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Muy) bajo	0'0	10'0	2'0
Medio	4'2	6'7	4'7
(Muy) alto	95'8	83'8	93'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	120	30	151
Chi-Cuadrado	0'002		
Medias	5'82	5'37	5'73
F de Fisher	0'001		

No se observan diferencias significativas en el consenso entre padres e hijos sobre el uso del idioma y la cultura de origen según la generación (Chi-Cuadrado de 0'173; F de Fisher de 0'151) (tabla 6.25). La gran mayoría de los hijos de inmigrantes, independientemente de la edad de llegada a España, muestran un promedio de consenso muy alto. Cabe destacar, no obstante, que el grupo con un mayor porcentaje de consenso bajo o muy bajo es el de los llegados a España entre los 12 y los 16 años (si bien este porcentaje no llega al 5%) (tabla 6.26), y que un 12'5% de la *generación 2* muestra un consenso medio (el porcentaje más alto para esta categoría).

Tabla 6.25. Hijos de inmigrantes. Consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
(Muy) bajo	0'0	0'0	2'4	2'1
Medio	12'5	0'0	4'7	4'7
(Muy) alto	87'5	100'0	93'1	93'3
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	8	14	128	150
Chi-Cuadrado	0'677			
Medias	5'63	5'86	5'72	5'73
F de Fisher	0'699			

Tabla 6.26. Generación 1. Consenso entre padres e hijos sobre el uso de la cultura y el idioma de origen según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
(Muy) bajo	1'3	4'2	2'3
Medio	2'5	8'3	4'7
(Muy) alto	96'3	87'5	93'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	80	48	128
Chi-Cuadrado	0'173		
Medias	5'79	5'60	5'72
F de Fisher	0'151		

Como síntesis al análisis sobre el **nivel de consenso entre padres e hijos**, puede destacarse, fundamentalmente, que no existe una brecha generacional ni en las familias inmigrantes ni en las familias autóctonas. Sin embargo, también se ha aplicado la

técnica del análisis factorial para el estudio del consenso entre padres e hijos debido al relativamente elevado número de variables que componen este apartado⁹.

Los resultados del análisis factorial con los ítem de las trece variables referidas a la dimensión *consenso entre padres e hijos* aparecen en la tabla 6.27, en la que se constata la presencia clara de cuatro factores cuya capacidad explicativa o varianza total explicada llega a un 58'293%, lo que quiere decir que un 58'293% de las respuestas dadas a los once ítems por todos los sujetos encuestados son coherentes y están interrelacionadas; una cifra, por otro lado, aceptable sobre todo cuando las posibles respuestas a los ítem no tienen una amplitud grande (en este caso las posibilidades de respuesta han variado del 1 al 3).

Tabla 6.27. Consenso entre padres e hijos: Variables y Factores:

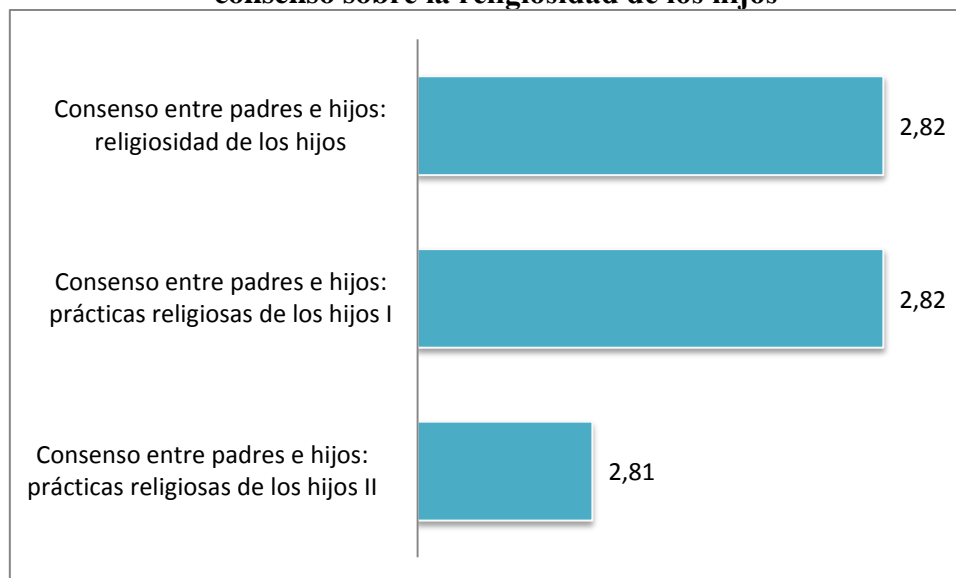
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
Consenso entre padres e hijos: prácticas religiosas de los hijos I (116)	0'891			
Consenso entre padres e hijos: religiosidad de los hijos (120)	0'770			
Consenso entre padres e hijos: prácticas religiosas de los hijos II (124)	0'756			
Consenso entre padres e hijos: elección de la pareja de los hijos II (127)		0'857		
Consenso entre padres e hijos: relaciones sentimentales de los hijos (125)		0'836		
Consenso entre padres e hijos: elección de la profesión de los hijos (115)		0'498		
Consenso entre padres e hijos: amistades de los hijos (112)		0'430		
Consenso entre padres e hijos: elección de la pareja de los hijos I (122)		0'411		
Consenso entre padres e hijos: libertad de los hijos (117)			0'776	
Consenso entre padres e hijos: vida social de los hijos (119)			0'768	
Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad I (113)			0'612	
Consenso entre padres e hijos: forma de vestir de los hijos (121)			0'529	
Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad II (123)			0'377	
Consenso entre padres e hijos: papel de la mujer (118)				0'881
Total varianza explicada:	52'293%	17'941%	15'985%	15'964%
			8'404%	

La capacidad explicativa del Factor I, aquel que hace referencia al consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad de los hijos y al que a partir de ahora se llamará *consenso sobre la religiosidad de los hijos*, es del 17'942%. El Factor II agrupa cinco variables referidas todas ellas al *consenso sobre las opciones sociales y sentimentales de los hijos*, siendo su capacidad explicativa del 15'985%. Por su parte, el Factor III está compuesto por las variables que miden el *consenso* entre padres e hijos *sobre los derechos y deberes de los hijos* y tiene una capacidad explicativa del 15'964%. Por último, el Factor IV está compuesto por una única variable, a saber, aquella que mide el *consenso sobre el papel de la mujer*, con una capacidad explicativa del 8'404%.

⁹ Este análisis se ha aplicado al conjunto de la muestra (hijos de inmigrantes y autóctonos) no incluyendo las variables (114) y (126) debido a que éstas sólo pueden ser aplicadas a los hijos de inmigrantes.

El análisis siguiente consiste en conocer la puntuación total alcanzada por cada sujeto o grupos de sujetos en cada factor. Esta puntuación se calcula en base a escalas previamente construidas, cada una de ellas conformada, obviamente, por las variables del factor correspondiente. Para ello, primero hay que constatar que tales variables constituyan en su conjunto una escala de medición con la suficiente fiabilidad estadística. En el caso del Factor I, la fiabilidad medida por el coeficiente estadístico Alpha de Cronbach es de 0'791; la fiabilidad del Factor II es de 0'719 y la del Factor III de 0'688, cifras ciertamente elevadas y estadísticamente significativas. Los cuatro factores están compuestos por variables con puntuaciones y categorizaciones que van del 1 al 3, donde el valor 1 representa que el consenso es muy bajo y el valor 3 que el consenso es muy alto. Las medias de las variables del Factor I se presentan en el gráfico 6.3, en el que puede verse que las tres variables que componen el Factor I presentan medias prácticamente iguales y muy cercanas al 3 (consenso muy alto).

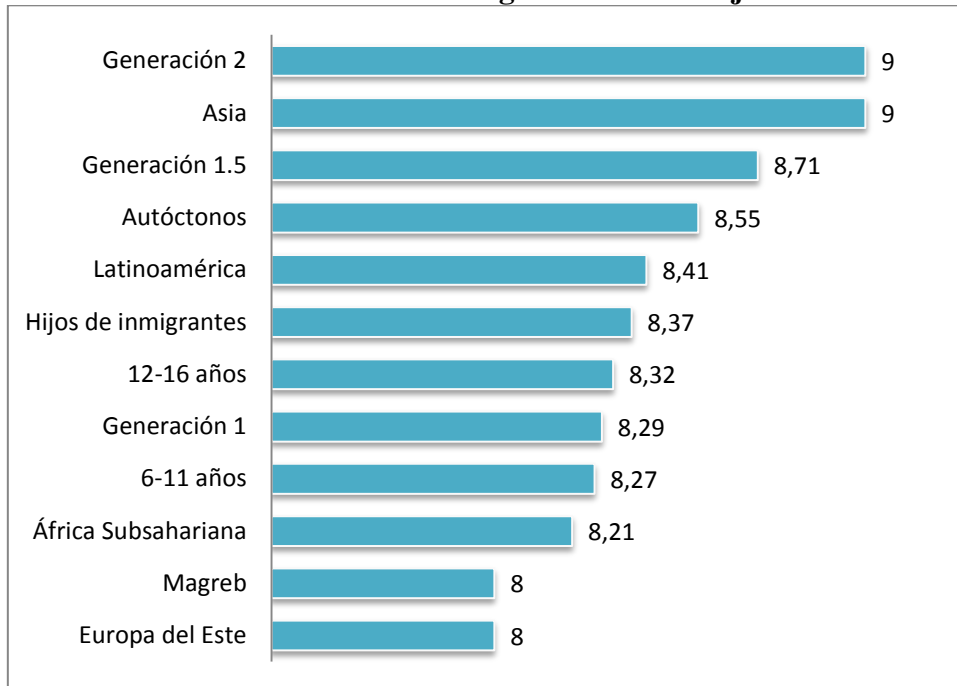
**Gráfico 6.3. Medias de las variables del Factor I
“consenso sobre la religiosidad de los hijos”**



A partir del conocimiento de la puntuación total de cada sujeto en el Factor I (para lo que previamente se ha construido una escala con una fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0'769, se recuerda, mediante la computación de las cuatro variables correspondientes al factor, dando como resultado una escala del 3 al 9, donde 3 significa que el consenso es muy bajo y 9 que el consenso es muy alto), puede hallarse la media alcanzada por cierto tipo de grupos de sujetos tal y como se muestra en el gráfico 6.4,

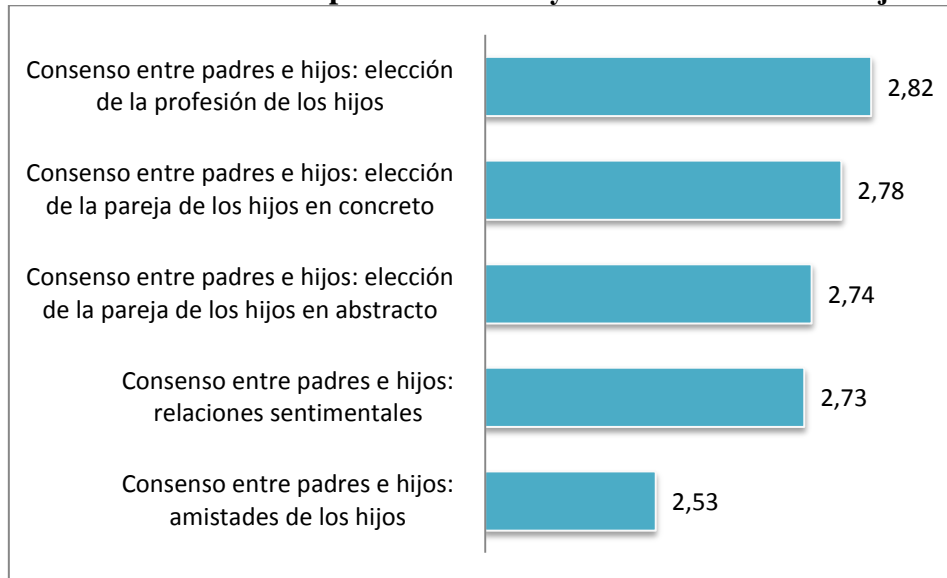
donde se señalan las medias según origen, área de origen y generación. La *generación 2* y los alumnos de origen asiático (ambos grupos con una puntuación de 9, es decir, el máximo de los consensos posibles) son los que mayor consenso muestran en cuanto a la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos, quedando por encima de los autóctonos (8'55). La *generación 1.5* (8'71) también muestra un consenso mayor que los autóctonos si bien no sucede lo mismo con la *generación 1* ni con los dos grupos de edad de llegada que la componen, ya que sus medias en consenso sobre la religiosidad de los hijos son de 8'29 para la *generación 1*, de 8'27 para los que llegaron tras haber cumplido los 11 años, y de 8'21 para los que llegaron entre los 6 y los 11 años. Parece claro que, en este caso, cuánto menor es la edad de llegada o mayor la generación, mayor es también el consenso. Por áreas de origen, como bien se ha señalado en el párrafo anterior, son los alumnos de origen asiático los que muestran un mayor consenso. Tras ellos se sitúan, por orden, los de origen latinoamericano (8'41), los de origen subsahariano (8'21), los originarios de Europa del Este (8) y los de origen magrebí (8), quedando estos tres últimos grupos al final de la lista. En cuanto al conjunto de los hijos de inmigrantes, la media del consenso es de 8'37, situándose por debajo de la de los autóctonos, si bien, cabe señalar, en ningún caso podría afirmarse que existen grandes diferencias entre los grupos estudiados así como que el consenso es bajo, ya que todas las medias se sitúan en el intervalo del 8 al 9 dentro de una escala que, se recuerda, va del 3 al 9. En este caso, la media el consenso de la totalidad de los grupos estudiados es relativamente alta en la medida en que ninguno de ellos obtiene una media inferior al 12 (se recuerda que la escala varía del valor 5 al valor 15). Destacan los alumnos de origen subsahariano con una media de 14'64, es decir, un consenso muy alto sobre las opciones y decisiones sociales y sentimentales de los hijos, así como los originarios del Magreb y de Europa del Este, con un consenso algo menos alto (12'57). Si bien los autóctonos y los hijos de inmigrantes se sitúan en posiciones muy similares, los primeros superan ligeramente a los segundos (12'62 frente a 13'59).

**Gráfico 6.4. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor I
“consenso sobre la religiosidad de los hijos”**



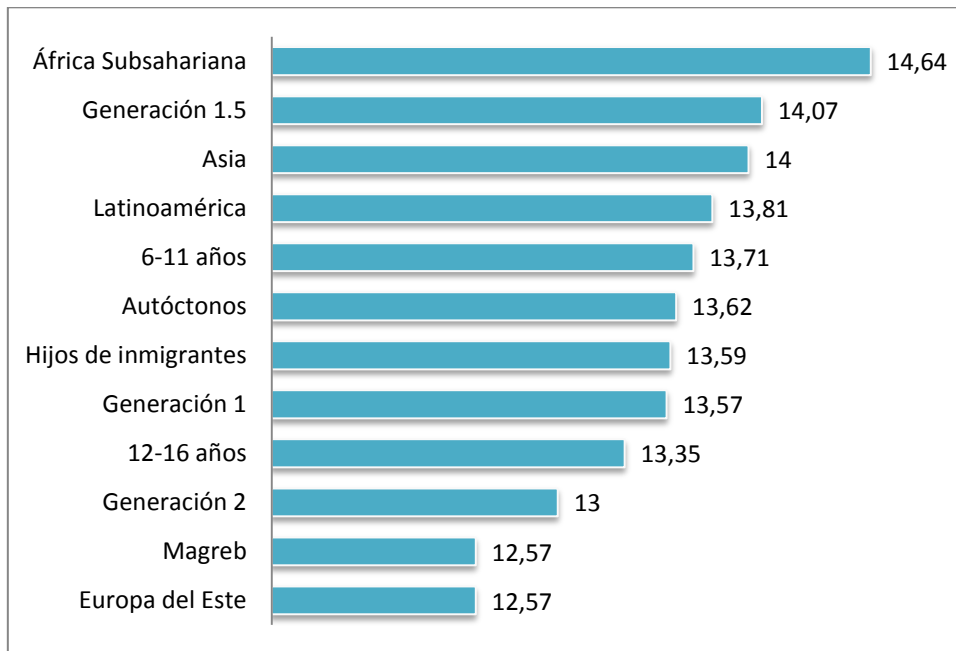
El Factor II, por su parte, se compone de cinco variables cuyas medias se presentan en el gráfico 6.5. En una escala del 1 al 3, las medias de las variables correspondientes al factor que mide el consenso entre padres e hijos sobre las opciones sociales y sentimentales de los hijos, se sitúan en todos los casos entre el 2 y el 3, lo que quiere decir que, en términos generales, este tipo de consenso entre padres e hijos en la muestra es alto. Destaca como la de mayor consenso, la variable que mide el consenso entre padres e hijos sobre la elección de la profesión de los hijos con una media de 2’82, así como la que se refiere a las amistades de los hijos (2’53) por ser la menos elevada.

**Gráfico 6.5. Medias de las variables del Factor II
“consenso sobre las opciones sociales y sentimentales de los hijos”**



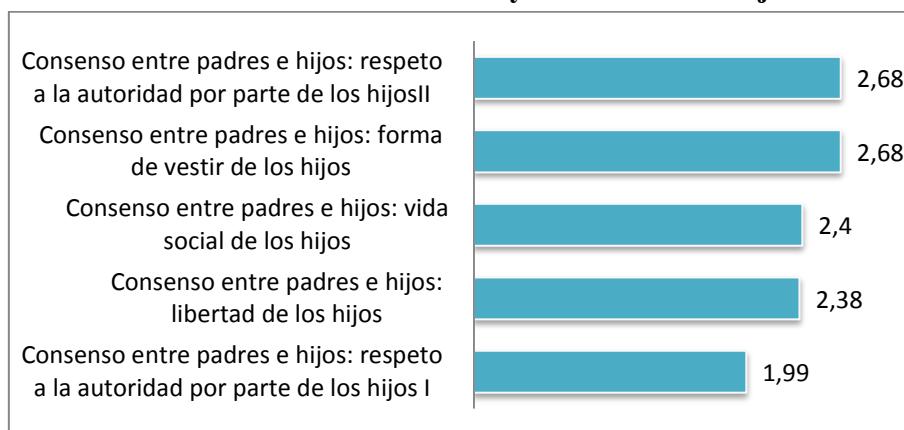
Siguiendo con el Factor II, a partir del conocimiento de la puntuación total de cada sujeto en el factor (para lo que previamente se ha construido una escala con una fiabilidad de Alpha de Cronbach de 0'719, se recuerda, mediante la computación de las cinco variables correspondientes al factor, dando como resultado una escala del 5 al 15, donde 5 significa que el consenso es muy bajo y 15 que el consenso es muy alto), puede hallarse la media alcanzada por cierto tipo de grupos de sujetos tal y como se muestra en el gráfico 6.6, donde se señalan las medias según origen, área de origen y generación.

**Gráfico 6.6. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor II
“consenso sobre las opciones sociales y sentimentales de los hijos”**



Por otro lado, las medias de las cinco variables del Factor III *consenso sobre los derechos y deberes de los hijos* aparecen el gráfico 6.7, y, en general, se podría decir que los hijos y los padres están generalmente de acuerdo con las cuestiones que tienen que ver con la libertad y las formas de comportarse de los hijos: la media más baja es de 1’99 y las más altas de 2’68.

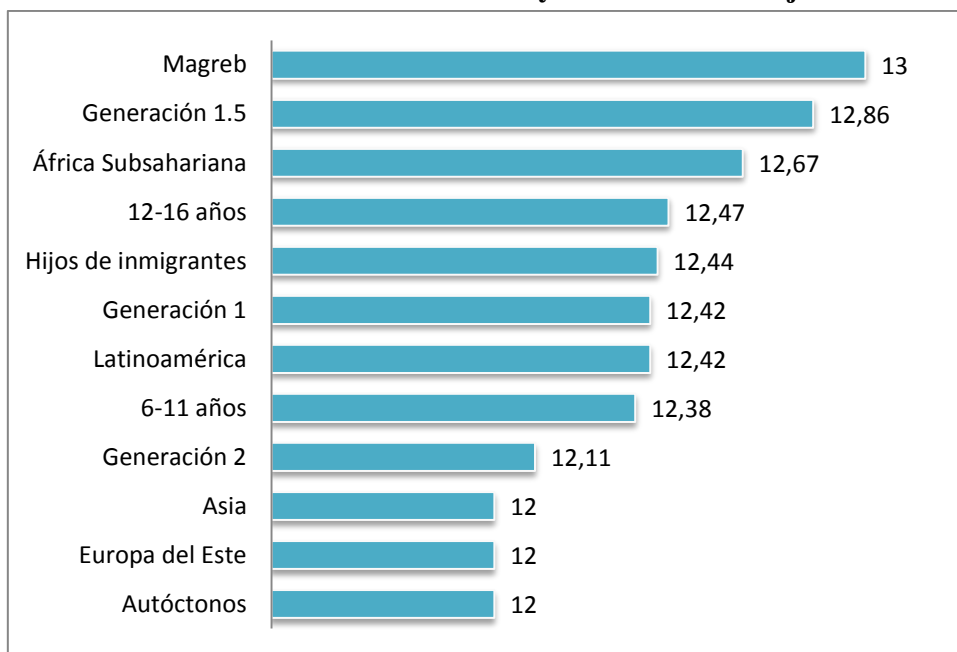
**Gráfico 6.7. Medias de las variables del Factor III
“consenso sobre los derechos y deberes de los hijos”**



A partir del conocimiento de la puntuación total de cada sujeto en el Factor III (para lo que previamente se ha construido una escala con una fiabilidad de Alpha de

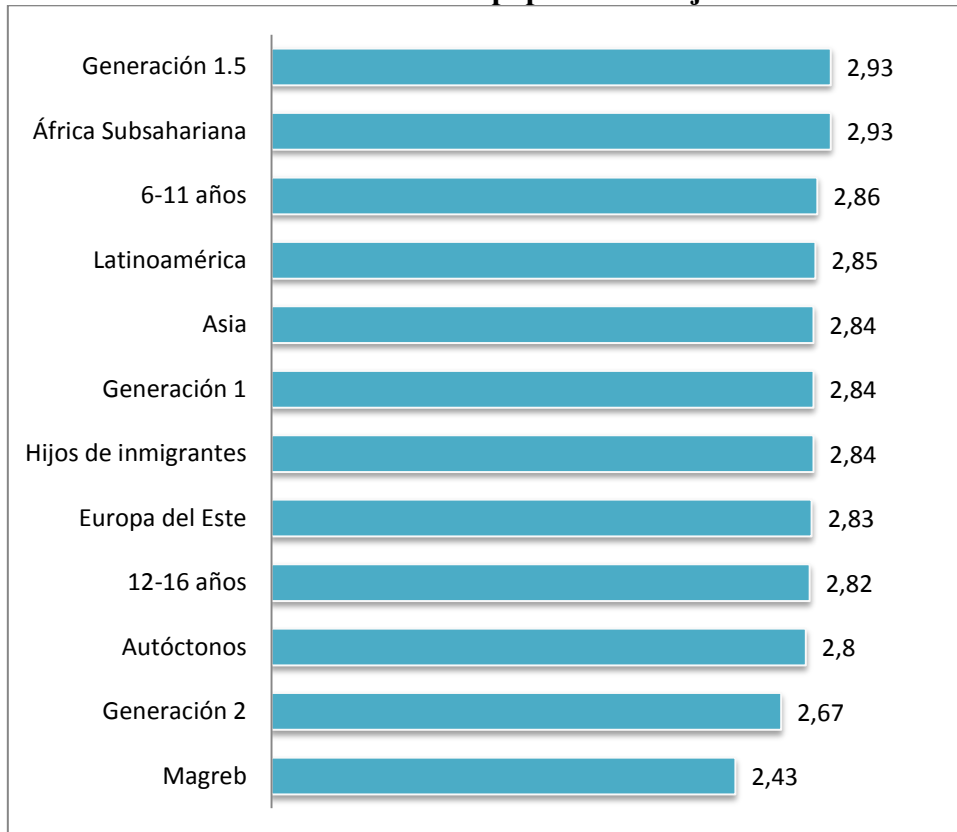
Cronbach de 0'688, se recuerda, mediante la computación de las cinco variables correspondientes al Factor, dando como resultado una escala del 5 al 15, donde 5 significa que el consenso es muy bajo y 15 que el consenso es muy alto), puede hallarse la media alcanzada por cierto tipo de grupos de sujetos tal y como se muestra en el gráfico 6.8, donde se señalan las medias según origen, área de origen y generación. En este caso, también el consenso entre padres e hijos sobre cuestiones relacionadas con la autonomía de la que disfrutaban los hijos es alto, ya que ninguno de los grupos analizados se encuentra por debajo de una media de 12. Destaca el grupo de los magrebíes con una media de 13. Otro dato destacable es que, en este caso, el grupo de los autóctonos (12) se encuentra el último por debajo de los hijos de inmigrantes (12'44) y de los diversos grupos formados por éstos.

**Gráfico 6.8. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor III
“consenso sobre los derechos y deberes de los hijos”**



Por último, se encuentra el Factor IV compuesto únicamente por una variable (gráfico 6.9). Una vez más, el consenso entre padres e hijos sobre el papel de la mujer en la sociedad es alto, moviéndose las puntuaciones medias de los diversos grupos en un intervalo del 2'93 al 2'43. Destacan la generación 2 y los hijos de inmigrantes de origen magrebí en cuanto a que presentan una media menor de consenso con sus padres sobre el papel de la mujer en la sociedad.

**Gráfico 6.9. Medias de los grupos de sujetos en la Escala del Factor IV
“consenso sobre el papel de la mujer”**



6.6. DISTANCIA LINGÜÍSTICA ENTRE PADRES E HIJOS

Casi la totalidad de los alumnos de origen latinoamericano se expresan con sus familias en castellano/español (el idioma de origen y también el de residencia). Dentro de los alumnos originarios del resto de áreas, sin embargo, se observan dos grupos o tendencias principales: por un lado, un 46'7% habla con su familia exclusivamente en el idioma de origen y, por otro lado, un 50% lo hace en ambos, el de origen y el de residencia (tabla 6.28).

Tabla 6.28. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) familiar(es) (75) - ¿en qué idioma(s) se habla en tu casa? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Idioma origen e idioma residencia ¹⁰	96'9	50'0	88'0
Idioma origen	2'3	46'7	10'8
Idioma residencia	0'8	3'3	1'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	128	30	158
Chi-Cuadrado	0'000		

Para casi nueve de cada diez hijos de inmigrantes, independientemente de la generación y de la edad de llegada, los idiomas familiares son el idioma de origen y el de residencia (tablas 6.29 y 6.30). Tomada la muestra en su conjunto, alrededor de uno de cada diez hijos de inmigrantes se comunica con su familia exclusivamente en el idioma de origen, si bien este porcentaje aumenta hasta un 14'3% en el caso de los que llegaron a España entre los 0 y los 5 años (*generación 1.5*) y hasta un 13'2% en el caso de los que han llegado entre los 12 y los 16 años (*generación 1*). No se observan diferencias significativas por generación ni edad de llegada (Chi-Cuadrados de 0'074 y 0'369 respectivamente), si bien cabe destacar que un 11'1% de la *generación 2* habla exclusivamente en el idioma del país de residencia en su casa.

Tabla 6.29. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) familiar(es) (75) - ¿en qué idioma(s) se habla en tu casa? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
Idioma origen e idioma residencia	88'9	85'7	88'1	88'0
Idioma origen	0'0	14'3	11'1	10'8
Idioma residencia	11'1	0'0	0'7	1'3
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	9	14	135	158
Chi-Cuadrado	0'074			

Tabla 6.30. Generación 1. Idioma(s) familiar(es) (75) - ¿en qué idioma(s) se habla en tu casa? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
Idioma origen e idioma residencia	90'2	84'9	88'1
Idioma origen	9'8	13'2	11'1
Idioma residencia	0'0	1'9	0'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	82	53	135
Chi-Cuadrado	0'369		

¹⁰ En este caso, el español/castellano.

Tal y como cabía esperar, prácticamente la totalidad de hijos de inmigrantes de origen latinoamericano habla con sus padres en castellano/español (tabla 6.31), es decir, en un idioma que puede considerarse tanto el de origen como el de residencia. Para el resto de áreas, más de la mitad (56'3%) de los hijos de inmigrantes habla con sus padres en el idioma de origen, y casi un 20% lo hace en el idioma de residencia. Un 25% dentro de este grupo habla con sus padres bien en el idioma de origen bien en el de residencia.

Tabla 6.31. Hijos de inmigrantes. Idioma(s) que hablan los hijos con los padres (88)¹¹ - normalmente, ¿en qué idioma(s) hablas con tus padres? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Idioma origen e idioma residencia	96'9	25'0	82'7
Idioma origen	2'3	56'3	13'0
Idioma residencia	0'8	18'8	4'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	130	32	162
Chi-Cuadrado	0'000		

Al analizar los idiomas en los que los padres hablan a los hijos, se ve, una vez más, que los padres de los alumnos de origen latinoamericano se comunican con sus hijos fundamentalmente en español/castellano (96'1%) (tabla 6.32). Para el caso de los padres de los alumnos originarios del resto de áreas, un 56'3% habla con sus hijos exclusivamente en el idioma de origen, mientras que *sólo* un 18'8% lo hace en el de residencia y un 25% en ambos idiomas.

Tabla 6.32. Hijos de inmigrantes. Idiomas que hablan los padres con los hijos (89) - ¿y en qué idioma(s) te hablan ellos? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Idioma origen e idioma residencia	96'1	25'0	82'7
Idioma origen	2'3	56'3	13'0
Idioma residencia	0'8	18'8	4'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	130	32	162
Chi-Cuadrado	0'000		

Para el caso de los alumnos de origen latinoamericano, los conflictos lingüísticos son prácticamente inexistentes ya que nueve de cada diez (89'8%) de estos sujetos han contestado que nunca o casi nunca discuten con sus padres por no hablar en

¹¹ No se observan diferencias significativas según generación ni edad de llegada en las variables 88 y 89.

el idioma de origen (tabla 6.33). Este porcentaje es inferior para el grupo de los alumnos de origen distinto al latinoamericano (71'9%); sin embargo, sólo un 6'3% de los alumnos originarios del resto de áreas discute frecuentemente con sus padres por no hablar el idioma de origen.

Tabla 6.33. Hijos de inmigrantes. Frecuencia de conflictos lingüísticos (90) - ¿soléis discutir tus padres y tú porque no hablas en su idioma de origen? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
(Casi) nunca	89'8	71'9	86'2
A veces	9'4	21'9	11'9
(Muy) a menudo	0'8	6'3	1'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	127	32	159
Chi-Cuadrado	0'016		

Como resumen sobre la **distancia lingüística** en las familias de origen inmigrante, puede decirse que:

- a) Se observan dos grandes tendencias en los alumnos de origen distinto al latinoamericano: bien hablan con sus familias *solamente* en sus idiomas de origen, bien lo hacen en el de origen y en el de residencia.
- b) La distancia lingüística entre padres e hijos de origen distinto al latinoamericano es relativamente corta en la medida en que tanto hijos como padres escogen en su mayoría el idioma de origen para comunicarse entre ellos, si bien hay un mayor número de hijos que de padres que escoge para comunicarse con sus padres el idioma de residencia o ambos idiomas. Son más los padres e hijos de origen distinto al latinoamericano que se comunican entre ellos utilizando el idioma de origen y el de residencia conjuntamente que los que los hacen sólo a través del idioma de residencia.
- c) Un porcentaje mínimo de los alumnos encuestados afirma discutir muy a menudo o a menudo con sus padres por no hablar el idioma de origen, con lo que puede afirmarse que no existe una distancia lingüística significativa entre padres e hijos de inmigrantes.

CAPÍTULO 7.

LAS ADSCRIPCIONES IDENTITARIAS, LA IDENTIDAD DE ESTUDIANTE Y LAS PROYECCIONES DE FUTURO DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN BILBAO

“Even if I get the grades I need to get in to the best college, assuming I can decide which one I want to go to, I probably couldn’t find a part-time job now. So what about later on?”

Look, I’m not some whiny conspiracy theory victim who blames red traffic lights and rainy days when she forgets her umbrella on “prejudice”. But you hear stories, you know? Friends who get really great grades in college and then when they get called to a job interview, they find the interviewers choking on their bottled water because the candidate is wearing a hijab. I wonder sometimes where I’ll get the answers from [...] I know one thing though. There’s nothing scarier than fearing your future won’t live up to all you’ve dreamed it will be.”

(Randa Abdel-Fattah, *Does My Head Look Big in This?*)

7.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata de comprender otros aspectos sobre la identidad de los hijos de inmigrantes que hasta ahora no han sido tratadas, en concreto, se analizarán las adscripciones identitarias y la identidad de estudiante de los hijos de inmigrantes (también de los autóctonos) junto con las proyecciones de futuro residencial, profesional y social.

7.2. ADSCRIPCIONES IDENTITARIAS

Para conocer el sentimiento de pertenencia identitario de los hijos de inmigrantes, se ha incluido en el cuestionario una tabla¹ con una serie de categorías identitarias sobre las cuales el encuestado debía señalar si se sentía o no parte, o, mejor dicho, si sentía o no que la identidad en cuestión formaba parte de él/ella. Se trata en concreto de seis identidades que podrían agruparse en tres categorías: a) *identidad particular o de origen*²; b) *identidad(es) de la(s) sociedad(es) de residencia*, a saber, *identidad local, identidad regional, identidad nacional (de residencia) e identidad continental*, y c) *identidad global o cosmopolita*. Como se observa en la tabla 7.1, casi tres cuartas partes (73’1%) de los hijos de inmigrantes dicen sentirse de su país de origen o del país de origen de sus padres. A pesar de este alto porcentaje de alumnos de origen inmigrante que se adscriben claramente y sin dudar a sus identidades particulares

¹ Se trata de la tabla J del ANEXO I.

² La identidad étnica o de origen bien podría haberse llamado *identidad nacional de origen*, ya que, se ha dejado el espacio en blanco y se ha pedido a los encuestados que indiquen su lugar/país de origen.

de origen, cabe destacar que existe un 22'8% de indecisos, es decir, aquellos que no saben si se sienten o no de su país de origen (o no han contestado). Por otro lado, un 4'2% afirma sin lugar a dudas que no se siente del país de origen de sus padres. No se observan diferencias significativas por áreas de origen (Chi-Cuadrado de 0'797).

Tabla 7.1. Hijos de inmigrantes. Identidad particular/de origen (197)³ - ¿te sientes? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
Sí	73'7	70'6	73'1
Indecisión	21'8	26'5	22'8
No	4'5	2'9	4'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	133	34	167
Chi-Cuadrado	0'797		

Existen diferencias significativas según la generación en lo que respecta a la adscripción a la identidad de origen (Chi-Cuadrado de 0'033 con un nivel de confianza mayor del 95%), ya que frente a un 92'9% de hijos de inmigrantes de la *generación 1.5* y un 73'9% de la *generación 1* que se siente de su país de origen, sólo hay un 36'7% dentro de la *generación 2* con este mismo sentimiento de pertenencia identitario (tabla 7.2). La *generación 2* se caracteriza por el elevado porcentaje de sujetos indecisos que contiene (54'5%). No se observan diferencias significativas por grupos de edad de llegada dentro de la *generación 1* (tabla 7.3), si bien no deja de llamar la atención que el porcentaje de los que se adscriben a la identidad de origen o particular dentro del grupo de los que llegaron habiendo cumplido los 12 años sea menor que el del grupo de los que llegaron antes de haber cumplido los 12 años (65'5% frente a 79'3%).

Tabla 7.2. Hijos de inmigrantes. Identidad particular/de origen (197) - ¿te sientes? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
Sí	36'4	92'9	73'9	73'1
Indecisión	54'5	7'1	21'8	22'8
No	9'1	0'0	4'2	4'2
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	11	14	142	167
Chi-Cuadrado	0'033			

³ Los números en paréntesis de detrás de cada variable sirven para ubicar la variable en el ANEXO I.

Tabla 7.3. Generación 1. Identidad particular/de origen (197) - ¿te sientes? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
Sí	79'3	65'5	73'9
Indecisión	18'4	27'3	21'8
No	2'3	7'3	4'2
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	55	142
Chi-Cuadrado	0'131		

Al ser preguntados por su adscripción a la identidad local o bilbaína (tabla 7.4), la mayoría de los hijos de inmigrantes ha contestado explícitamente no sentirse bilbaíno (40'7%), que junto con los indecisos conforman un porcentaje del 76%. Sólo un 24% dice sí a la identidad bilbaína. No se observan diferencias significativas por áreas de origen (Chi-Cuadrado de 0'620).

Tabla 7.4. Hijos de inmigrantes. Identidad local/bilbaína (200) - ¿te sientes bilbaíno/a? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No	40'6	41'2	40'7
Indecisos	36'8	29'4	35'3
Sí	22'6	29'4	24'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	133	34	167
Chi-Cuadrado	0'620		

Existen diferencias significativas en cuanto a la adscripción a la identidad local según la generación (Chi-Cuadrado de 0'015 con un nivel de confianza mayor del 95%), ya que cuanto mayor es ésta, menor es el rechazo a aquella (tabla 7.5). Así, la *generación 1* es la que mayor rechazo muestra a la identidad bilbaína, con un 45'1% que afirma no sentirse bilbaíno frente a un 21'4% de la *generación 1.5* y sólo un 9'1% de la *generación 2*. No obstante, la adscripción de la *generación 2* a la identidad bilbaína no es sólida dado que un 45'5% de la misma se muestra indeciso. No existen diferencias significativas según la edad de llegada dentro de la *generación 1* (Chi-Cuadrado de 0'198) (tabla 7.6), si bien los que llegaron entre los 6 y los 11 años muestran un mayor rechazo a la identidad local que los que llegaron tras haber cumplido los 12 años (47'1% frente a 41'8%), y, aunque, cabe decir, es mayor el porcentaje dentro del primer grupo que afirma sentirse bilbaíno (23'0% frente a 14'5%). El

resultado es que el porcentaje de indecisos dentro del grupo de edad de llegada de 12 a 16 años es mayor que dentro del grupo de edad de llegada de 6 a 11 años (43'6% frente a 29'9%). Interesantemente, la *generación 2* muestra un porcentaje de indecisión frente a la adscripción identitaria local (45'55) similar al grupo llegado entre los 12 y los 16 años (43'6%).

Tabla 7.5. Hijos de inmigrantes. Identidad local/bilbaína (200) - ¿te sientes bilbaíno/a? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
No	9'1	21'4	45'1	40'7
Indecisos	45'5	28'6	35'2	35'3
Sí	45'5	50'0	19'7	24'0
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	11	14	142	167
Chi-Cuadrado	0'015			

Tabla 7.6. Generación 1. Identidad local/bilbaína (200) - ¿te sientes bilbaíno/a? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
No	47'1	41'8	45'1
Indecisos	29'9	43'6	35'2
Sí	23'0	14'5	19'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	55	142
Chi-Cuadrado	0'198		

En la tabla 7.7 se observa que un 47'9% de los hijos de inmigrantes encuestados afirma no sentirse vasco frente a un 17'4% que sí se siente vasco. Un 34'7% Se muestra indeciso. No se encuentran diferencias significativas por áreas de origen (Chi-Cuadrado de 0'0847).

Tabla 7.7. Hijos de inmigrantes. Identidad regional/vasca (198) - ¿te sientes vasco/a? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No	48'1	47'1	47'9
Indecisos	35'3	32'4	34'7
Sí	16'5	20'6	17'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	133	34	167
Chi-Cuadrado	0'847		

Existen diferencias significativas en cuanto a la adscripción a la identidad vasca según la generación (Chi-Cuadrado de 0'004 con un nivel de confianza mayor del 99%). Las *generaciones 2 y 1.5* se sienten más vascas que la *generación 1* (tabla 7.8), ya que frente a más de cuatro de cada diez entre los primeros (45'5% y 42'9% respectivamente) poco más de uno de cada diez de la *generación 1* (12'7%) se sienten vascos. Dentro de la *generación 1*, por edad de llegada (tabla 7.9), los que llegaron entre los 6 y los 11 años muestran un mayor rechazo a la identidad vasca (56'3%) que los que llegaron tras haber cumplido los 12 años (43'6%), si bien estos últimos resultan ser los más indecisos en comparación con el resto de grupos de edad de llegada/generaciones (45'5%).

Tabla 7.8. Hijos de inmigrantes. Identidad regional/vasca (198) - ¿te sientes vasco/a? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
No	18'2	35'7	51'4	47'9
Indecisos	36'4	21'4	35'9	34'7
Sí	45'5	42'9	12'7	17'4
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	11	14	142	167
Chi-Cuadrado	0'004			

Tabla 7.9. Generación 1. Identidad regional/vasca (198) - ¿te sientes vasco/a? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
No	56'3	43'6	51'4
Indecisos	29'9	45'5	35'9
Sí	13'8	10'9	12'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	55	142
Chi-Cuadrado	0'169		

No existen diferencias significativas según el área de origen en lo que respecta a la identidad española o nacional de residencia (Chi-Cuadrado de 0'499). Los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera, tal y como muestra la tabla 7.10: un cuarto de hijos de inmigrantes (25'1%) afirma sentirse español (porcentaje que aumenta en el caso de los hijos de inmigrantes originarios de áreas distintas a la latinoamericana hasta un 32'4%), casi cuatro de cada diez (38'9%) dicen no sentirse españoles mientras

que más de un tercio (35'9%) se muestra indeciso frente a la adscripción a la identidad española.

Tabla 7.10. Hijos de inmigrantes. Identidad nacional/española (199) - ¿te sientes español/a? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No	39'1	38'2	38'9
Indecisos	37'6	29'4	35'9
Sí	23'3	32'4	25'1
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	133	34	167
Chi-Cuadrado	0'499		

Si bien no se observan diferencias significativas según generaciones (tabla 7.11) ni, dentro de la *generación 1* (tabla 7.12), según edad de llegada (Chi-Cuadrados de 0'098 y 0'506 respectivamente), cabe decir que la *generación 1* es la que menos española se siente, con un porcentaje para el *sí* del 21'8% frente a un 36'4% de la *generación 2* y un 50% de la *generación 1.5*. Dentro de la *generación 1*, según la edad en el momento de la llegada, los que llegaron entre los 6 y los 11 años muestran un porcentaje de rechazo a la identidad española mayor que los que llegaron tras haber cumplido los 12 años (44'8% frente a 38'2%), quienes tienden a acumularse en el grupo de los indecisos (41'8%).

Tabla 7.11. Hijos de inmigrantes. Identidad nacional/española (199) - ¿te sientes español/a? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
No	18'2	21'4	42'3	38'9
Indecisos	45'5	28'6	35'9	35'9
Sí	36'4	50'0	21'8	25'1
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	11	14	142	167
Chi-Cuadrado	0'098			

Tabla 7.12. Generación 1. Identidad nacional/española (199) - ¿te sientes español/a? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
No	44'8	38'2	42'3
Indecisos	32'2	41'8	35'9
Sí	23'0	20'0	21'8
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	55	142
Chi-Cuadrado	0'506		

En cuanto a la identidad europea (tabla 7.13), la diferencia fundamental por áreas de origen (Chi-Cuadrado de 0'029 con un nivel de confianza mayor del 95%) es que el porcentaje de los hijos de inmigrantes originarios de áreas distintas a la latinoamericana que se siente europeo dobla al de los de origen latinoamericana (44'1% y 21'8% respectivamente), quienes, en su mayoría, rechazan la identidad europea (40'6%). Un 35% de los hijos de inmigrantes encuestados se muestra indeciso frente a la adscripción identitaria europea.

Tabla 7.13. Hijos de inmigrantes. Identidad continental/europea (201) - ¿te sientes europeo/a? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No	40'6	26'5	37'7
Indecisos	37'6	29'4	35'9
Sí	21'8	44'1	26'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	133	34	167
Chi-Cuadrado	0'029		

De las tablas 7.14 y 7.15 se extrae que no hay diferencias significativas entre la adscripción a la identidad europea según la generación (Chi-Cuadrado de 0'365), si bien las tendencias y las respuestas mayoritarias varían de una generación a otra. La mayoría de la *generación 1.5* se siente europea (42'9%)⁴ seguida de la *generación 2* (36'4%)⁵ y de la *generación 1* (23'9%)⁶. Una vez más, los indecisos frente a la adscripción identitaria europea son los grupos de los extremos: la *generación 2* (45'5%) y el grupo llegado entre los 12 y los 16 años (43'6%).

⁴ Un 81% de la *generación 1.5* es de origen latinoamericano, un 7'1% europeo del este y un 7'1% de África Subsahariana.

⁵ Un 54'5% de la *generación 2* es de origen latinoamericano, un 18'2% del Magreb y un 27'3% de África Subsahariana.

⁶ Un 81% de la *generación 1* es de origen latinoamericano, un 4'9% europeo del este, un 3'5% del Magreb y un 8'5% de frica Subsahariana.

Tabla 7.14. Hijos de inmigrantes. Identidad continental/europea (201) - ¿te sientes europeo/a? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
No	18'2	28'6	40'1	37'7
Indecisos	45'5	28'6	35'9	35'9
Sí	36'4	42'9	23'9	26'3
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	11	14	142	167
Chi-Cuadrado	0'365			

Tabla 7.15. Generación 1. Identidad continental/europea (201) - ¿te sientes europeo/a? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
No	42'5	36'4	40'1
Indecisos	31'0	43'6	35'9
Sí	26'4	20'0	23'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	55	142
Chi-Cuadrado	0'302		

Seis de cada diez hijos de inmigrantes se sienten ciudadanos del mundo (tabla 7.16), si bien este porcentaje aumenta en el caso de los alumnos originarios de áreas distintas a la latinoamericana hasta un 73'5% y desciende en el caso de los de origen latinoamericano hasta un 56'4%. Un 26'9% se muestra indeciso en cuanto a su identidad cosmopolita, mientras que un 13'2% rechaza este tipo de identidad global (59'9%).

Tabla 7.16. Hijos de inmigrantes. Identidad global/cosmopolita (202) - ¿te sientes ciudadano/a del mundo? - según el área de origen, en porcentajes

	Latinoamérica	Resto áreas	Total
No	15'8	2'9	13'2
Indecisos	27'8	23'5	26'9
Sí	56'4	73'5	59'9
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	133	34	167
Chi-Cuadrado	0'086		

De las tablas 7.17 y 7.18 se extrae que no existen diferencias significativas por generaciones ni edad de llegada (Chi-Cuadrados de 0'602 y 0'244 respectivamente). No obstante, cabe señalar que a pesar de que se trate de un grupo reducido, ningún miembro de la *generación 2* rechaza la identidad cosmopolita.

Tabla 7.17. Hijos de inmigrantes. Identidad global/cosmopolita (202) - ¿te sientes ciudadano/a del mundo? - según la generación, en porcentajes

	Generación 2	Generación 1.5	Generación 1	Total
Sí	63'6	57'1	59'9	59'9
Indecisos	36'4	21'4	26'8	26'9
No	0'0	21'4	13'4	13'2
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	11	14	142	167
Chi-Cuadrado	0'602			

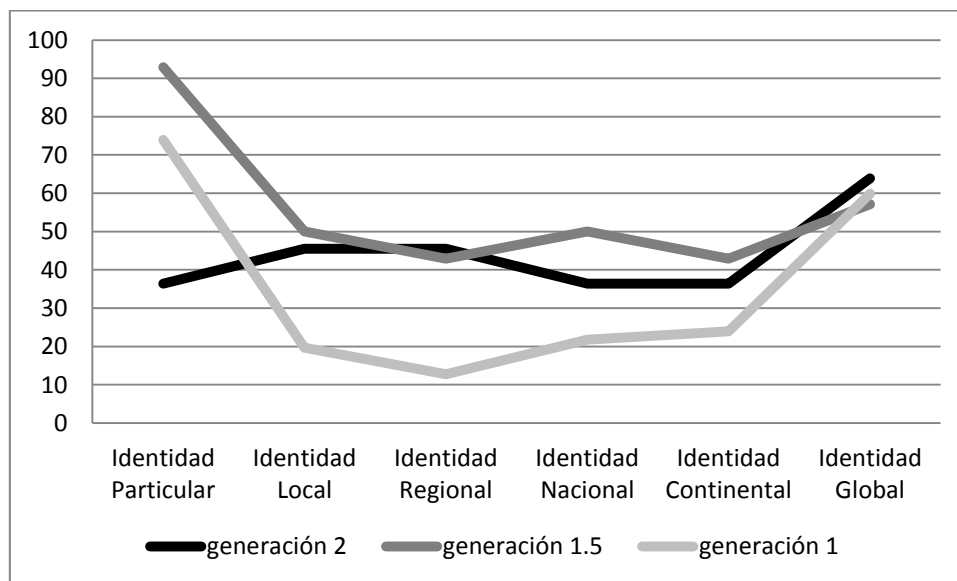
Tabla 7.18. Generación 1. Identidad global/cosmopolita (202) - ¿te sientes ciudadano/a del mundo? - según la edad de llegada a España, en porcentajes

	6-11 años	12-16 años	Total
Sí	64'4	52'7	59'9
NS/NC	21'8	34'5	26'8
No	13'8	12'7	13'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	87	55	142
Chi-Cuadrado	0'244		

A modo de síntesis, se muestran a continuación una serie de gráficos con el fin de poner en relieve la forma que van tomando las adscripciones identitarias en clave positiva (el eje Y hace referencia a los porcentajes de los que han respondido que sí a las propuestas identitarias). Como puede observarse, la lógica del orden de las identidades es *expansiva*, lo que quiere decir que se comienza por la identidad particular (la de origen), pasando por las identidades de residencia (también en orden ascendente: identidad local o bilbaína, identidad regional o vasca e identidad nacional o española) para finalizar con la identidad global o cosmopolita. El gráfico 7.1 muestra que si bien las adscripciones identitarias de la *generación 1* y la *generación 1.5* adquieren una forma similar, con una alta adscripción a las identidades particular y global (siendo mayor la adscripción a la identidad particular o de origen) en comparación a una menor adscripción a las identidades de residencia (dentro de las cuales destacan la identidad nacional o española y la continental o europea), cabe señalar que los primeros se adscriben en menor medida que los segundos a todas las identidades propuestas a excepción de la identidad global o cosmopolita, en la que las tres generaciones coinciden adscribiéndose a la misma en torno a un 60%. Un 92'9% de la *generación 1.5* se adscribe a la identidad de origen frente a un 73'9% de la *generación 1*; un 50% de la *generación 1.5* se adscribe a la identidad local o bilbaína frente a sólo un 19'7% de la

generación 1; un 42'9% de la *generación 1.5* se adscribe a la identidad regional o vasca frente a sólo un 12'7% de la *generación 1*; un 50% de la *generación 1.5* se adscribe a la identidad nacional o española frente a un 29'8% de la *generación 1*, y, finalmente, un 42'9% de la *generación 1.5* se adscribe a la identidad continental o europea frente a un 22'9% de la *generación 1*. Por su parte, la forma de las adscripciones identitarias de la *generación 2* varía con respecto a las otras dos generaciones en la medida en que es menor la adscripción a la identidad particular o de origen (no llegando al 40%) y, en lo que respecta a las identidades de la sociedad de residencia, contrariamente a lo que sucedía con las otras dos generaciones, destacan las adscripciones a las identidades local o bilbaína y regional o vasca por encima de la nacional o española y la continental o europea.

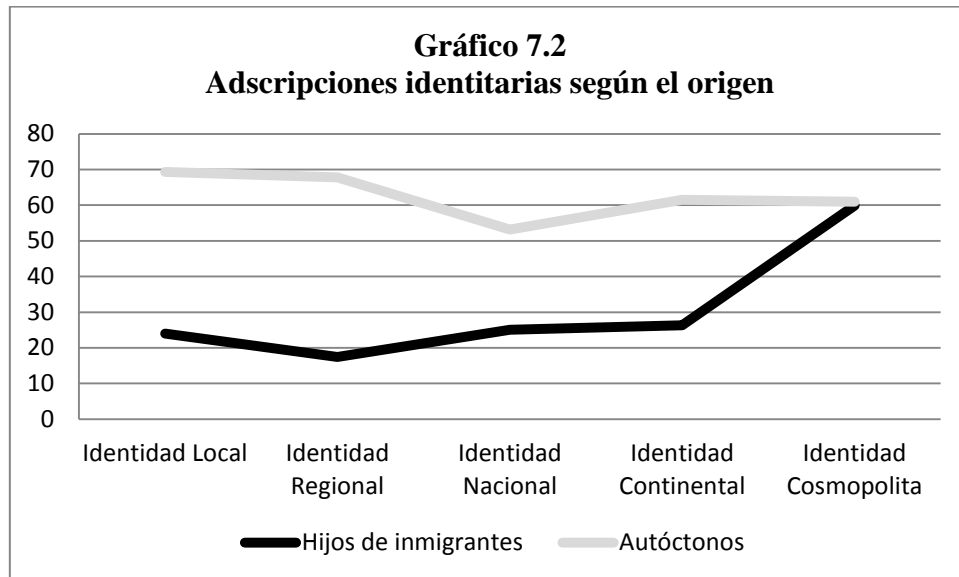
Gráfico 7.1. Hijos de inmigrantes. Adscripciones identitarias según la generación



El gráfico 7.2 sirve para comparar las adscripciones identitarias de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos. En este caso, la identidad particular o de origen ha sido eliminada del análisis debido a que a los autóctonos no se les ha preguntado por esta posibilidad de identificación. Este gráfico pone en evidencia que no existe una coincidencia o asimilación identitaria de los hijos de inmigrantes con respecto a los autóctonos, ya que ni la intensidad ni la forma de las adscripciones identitarias de unos

y otros se asemejan, a excepción de la identidad global o cosmopolita, en la que convergen ambos grupos con una adscripción del 60%.

Gráfico 7.2. Adscripciones identitarias según el origen



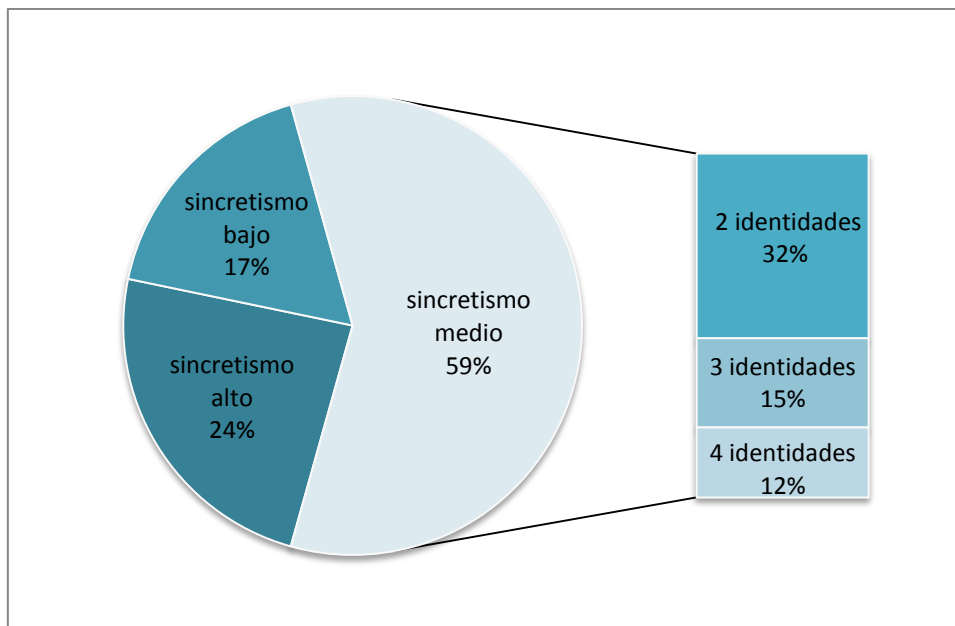
A continuación se ha querido comprobar cómo es el sincretismo identitario (o la capacidad para conjugar varias identidades) tanto de los hijos de inmigrantes como de los autóctonos. En un primer momento se analiza el sincretismo identitario de los hijos de inmigrantes teniendo en cuenta el conjunto de las posibilidades de identificación o de las variables arriba presentadas, a saber, la identidad particular o de origen, las identidades de la(s) sociedad(es) de residencia (local, regional, nacional y continental) y la identidad global o cosmopolita, para crear el índice agregado *sincretismo identitario*⁷, con una escala con valores del 0 al 6, donde 0 significa que el sujeto encuestado no se adscribe a ninguna identidad (sincretismo identitario muy bajo) y 6 que se adscribe a todas las identidades (sincretismo identitario muy alto). Así, el gráfico 7.3⁸ muestra que un 17% de los hijos de inmigrantes encuestados muestra un sincretismo identitario bajo, lo que significa que o bien no se adscriben a ninguna de las identidades propuestas o bien se adscriben a no más de una identidad (en concreto, casi la totalidad de este grupo, un 16'3%, se adscribe a una sola identidad). Por otro lado, una clara mayoría de los

⁷ Los detalles de la construcción de este índice y de los posteriores se encuentran en el ANEXO III.

⁸ La *n* para este gráfico es de 92.

hijos de inmigrantes (59%) muestra un sincretismo identitario medio, es decir, combina entre dos y cuatro identidades. Dentro de este mismo grupo, y también dentro del conjunto de los hijos de inmigrantes, tal y como puede observarse en el gráfico, el subgrupo más numerosa es el de los que combinan dos identidades (32% con respecto al total), seguido de los que combinan tres identidades (15%) y de los que combinan cuatro (12%). También, se ha comprobado que dentro del grupo de los que combinan dos identidades, un 96'7% se adscribe a la identidad particular o de origen junto con la identidad global o cosmopolita. Dentro del grupo de los que se adscribe a tres identidades, la fórmula más repetida (en un 57'1% de los casos) es la de identidad particular más identidad continental más identidad cosmopolita. Finalmente, un 24% del total de la muestra responde a un sincretismo identitario alto, lo que quiere decir que combina bien cinco o bien seis identidades (en concreto, un 10'9% se adscribe a cinco identidades y un 13% a seis).

Gráfico 7.3. Hijos de inmigrantes. Sincretismo identitario



Como resumen a las **adscripciones identitarias** puede afirmarse lo siguiente:

- a) Independientemente del área de origen, hay una fuerte adscripción de los hijos de inmigrantes a sus identidades particulares o de origen. Por generaciones, no obstante, este tipo de adscripción identitaria varía: la mayoría de la *generación 2*

no responde o no sabe si se siente o no de su país de origen. En este caso, cuando se trata de valorar su sentimiento de pertenencia con respecto al país de origen de sus padres, todo parece indicar que tienen presente que provienen de un lugar distinto al de residencia, ya que no contestan abiertamente que no se sienten del país de origen de sus padres; sin embargo, no parecen encajar del todo en el país de residencia al no contestar que con un *sí*.

- b) En cuanto a las identidades de residencia, existe un claro rechazo a las mismas, que si bien no muestra diferencias significativas según el área de origen, en cuanto a la edad de llegada, cabe decir que cuanto mayor es la edad de llegada mayor es también el rechazo a las identidades de residencia local o bilbaína, regional o vasca, nacional o española y continental o europea.
- c) Destacan la *generación 2* así como dentro de la *generación 1* el grupo de edad de llegada entre 12 y 16 años por su indecisión a la hora de adscribirse a tres de las identidades de residencia propuestas, a saber, local, la española y la europea. Resulta interesante comprobar que esta coincidencia entre los dos grupos se da a pesar de tratarse de *los grupos de los extremos de edad de llegada* (cabe recordar que la *generación 2* es la nacida en la sociedad de residencia), es decir, que bien por exceso o por defecto de contacto con el país de residencia, estos dos grupos se muestran ambivalentes frente a las identidades bilbaína y española en más de un 40%. Las diferencias más significativas aparecen según la generación y no según las áreas de origen.
- d) Tanto los hijos de inmigrantes como los autóctonos se adscriben en porcentajes similares (60%) a la identidad global o cosmopolita, sin diferencias según el área de origen o la edad de llegada.
- e) No se observa una asimilación identitaria de los hijos de inmigrantes con respecto a las adscripciones identitarias de los autóctonos ni en forma ni en intensidad.
- f) La mayoría de los hijos de inmigrantes muestran un sincretismo identitario medio combinado entre 2 y 4 identidades.
- g) La combinación de identidades más repetida es la que combina la identidad particular de origen con la identidad cosmopolita.

7.3. IDENTIDAD DE ESTUDIANTE

Dentro de este apartado dedicado a la identidad de estudiante, se distinguen dos formas complementarias de mirar el fenómeno: por un lado, se va estudiar cómo es la actitud que tienen los alumnos encuestados ante la educación, y, por otro lado, se analizan sus auto-percepciones como estudiantes poniendo en relación/comparación al grupo de los hijos de inmigrantes y a los autóctonos. La actitud ante la educación de los alumnos encuestados ha sido vista desde dos ángulos, a saber, uno abstracto y otro concreto. Para conocer la actitud en abstracto o la confianza que los alumnos tienen en la educación, se ha creado el índice agregado *confianza en la escuela y en la educación* con valores del 2 al 6, donde 2 significa que la confianza en la escuela y la educación es muy baja y 6 que es muy alta. No se observan diferencias significativas entre hijos de inmigrantes y autóctonos en cuanto a la valoración o importancia que adjudican a la educación (Chi-Cuadrado de 0'408 y F de Fisher de 0'313). La gran mayoría de la muestra (alrededor de un 90%) cree que estudiar y acudir al colegio es importante o muy importante y que puede ayudarles a tener un futuro mejor, a la vez que las medias se sitúan en un 5'76 para los hijos de inmigrantes y en un 5'67 para los autóctonos, es decir, en ambos casos se trata de medias muy cercanas al valor 6, el máximo dentro de la escala (tabla 7.19).

Tabla 7.19. Actitud en abstracto: Confianza en la escuela y en la educación según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	3'7	3'9	3'8
Media	4'9	8'4	6'8
(Muy) alta	91'5	87'7	89'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	164	203	367
Chi-Cuadrado	0'408		
Medias	5'76	5'67	5'71
F de Fisher	0'313		

Para conocer la actitud de los alumnos encuestados ante la educación en concreto o su inversión académica, se ha creado el índice agregado *inversión académica*, que va desde el valor 2 al valor 9, donde 2 significa que la actitud concreta o la inversión académica del alumno es muy baja y 9 que la inversión es muy alta. En

cuanto a la actitud frente a la educación en concreto, es decir, la inversión académica *real* del alumno (tabla 7.20), cabe decir que la distribución porcentual de ambos grupos es similar y que no se observan diferencias significativas entre hijos de inmigrantes y autóctonos (Chi-Cuadrado de 0'540). Si bien la mayoría de los alumnos encuestados (alrededor del 44% para ambos grupos) muestra una inversión académica alta o muy alta, en comparación con su actitud o valoración abstracta de la importancia de la educación, las medias descienden situándose en torno a un 6'3 dentro de la escala construida del 3 al 9.

Tabla 7.20. Actitud en concreto: Inversión académica según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) baja	23'5	28'1	26'0
Media	32'1	28'1	29'9
(Muy) alta	44'4	43'7	44'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	162	199	361
Chi-Cuadrado	0'540		
Medias	6'36	6'29	6'32
F de Fisher	0'598		

El estudio de las percepciones que como alumnos tienen los encuestados sobre sí mismos se ha llevado a cabo también a dos niveles, a saber, uno individual y otro grupal. La auto-percepción individual se ha medido a través de las variables *auto-percepción individual como estudiante (sin comparación)* (42) y *auto-percepción y comparación individual como estudiante* (44). La primera de estas variables no es comparativa, es decir, que no se ha pedido a los encuestados que se comparen con el resto de alumnos a la hora auto-calificarse como estudiantes. Existen diferencias significativas entre los dos grupos con respecto a su auto-percepción como alumnos (Chi-Cuadrado de 0'036 con un nivel de confianza mayor del 95%) (tabla 7.21). Los hijos de inmigrantes tienen una peor percepción de ellos mismos como estudiantes, ya que frente a un 36'1% de hijos de inmigrantes que afirman que se consideran muy buenos o buenos estudiantes hay un 47'5% de autóctonos.

Tabla 7.21. Autopercepción individual como estudiante (sin comparación) (42) - ¿qué tipo de estudiante eres? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
(Muy) negativa	4'8	6'9	5'9
Media	59'0	45'6	51'6
(Muy) positiva	36'1	47'5	42'4
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	166	204	370
Chi-Cuadrado	0'036		

En cuanto a la auto-percepción y comparación individual como estudiante, a diferencia de la variable anterior, aquí si se ha introducido el elemento comparativo no entre hijos de inmigrantes y autóctonos, sino entre el encuestado y el resto de alumnos independientemente de su origen. La pregunta se ha formulado de la siguiente manera: *académicamente hablando y en comparación con tus compañeros de clase: ¿en qué lugar de la línea te situarías si 10 es igual al grupo de los buenos estudiantes y 0 es igual al grupo de los malos estudiantes?* Como resultado, se han obtenido las siguientes medias para cada grupo (tabla 7.22). En este caso no existen diferencias significativas entre unos y otros (F de Fisher de 0'655), si bien se observa que la auto-percepción como estudiantes de los autóctonos es ligeramente superior a la de los hijos de inmigrantes. En ambos casos, las medias se sitúan entre los valores 6 y 7, lo que podría calificarse como una *buena auto-evaluación*.

Tabla 7.22. Autopercepción y comparación individual como estudiante según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Medias	6'55	6'64	6'6
F de Fisher	0'655		

Como último apartado para analizar la identidad de estudiante, se estudia cómo es la auto-percepción que los individuos de cada grupo tienen de su propio grupo en relación con la valoración que hacen del *otro* grupo; es decir, que se les ha preguntado sobre quienes creen que son mejores estudiantes, a saber, los de *aquí* (autéctonos) o los de *allí* (hijos de inmigrantes). De la lectura de la tabla 7.23 se extrae que existen claras diferencias significativas entre las percepciones y valoraciones mutuas de unos y otros (Chi-Cuadrado de 0'001 con un nivel de confianza mayor del 99%). Si bien la gran mayoría en ambos casos se muestra relativo y no se posiciona en cuanto a quienes son

mejores estudiantes, un llamativo 19'5% de los autóctonos considera que, en términos generales, en *su* grupo (los de *aquí*) hay mejores estudiantes frente a un 7'2% de hijos de inmigrantes. Por otro lado, cabe señalar que son más los hijos de inmigrantes que valoran positivamente y que consideran que el grupo de los autóctonos está compuesto por mejores como estudiantes (9%) que a la inversa (1'5%).

Tabla 7.23. Autopercepción y comparación entre grupos (43) - ¿quiénes son mejores estudiantes? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
“depende”	83'7	79'0	81'1
“los de <i>aquí</i> ”	9'0	19'5	14'8
“los de <i>allí</i> ”	7'2	1'5	4'0
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	166	205	371
Chi-Cuadrado	0'001		

Como sumario a la **identidad de estudiante** de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos puede decirse que:

- a) No se observan diferencias significativas entre la valoración que de la educación hacen los dos grupos, ya que la gran mayoría de los mismos confía en la educación y en la necesidad de la misma para una buena integración en las estructuras socio-laborales. No obstante, la inversión académica de los alumnos, que no presenta diferencias significativas entre los dos grupos, es menor que la valoración teórica.
- b) Cuando preguntados por su auto-percepción individual como estudiantes, los hijos de inmigrantes se valoran más negativamente que los autóctonos.
- c) La asimetría en cuanto a la valoración sobre qué grupo es mejor estudiante es doble: el propio grupo es valorado positivamente en mayores porcentajes por los autóctonos que por hijos de inmigrantes, mientras que los segundos valoran positivamente el grupo *contrario* en un mayor porcentaje que los autóctonos.

7.4. PROYECCIONES DE FUTURO

En forma de preguntas abiertas, se ha pedido a los encuestados que den cuenta de sus proyecciones de futuro en lo que se refiere a la residencia o el país en el que les gustaría vivir, a la profesión a la que les gustaría dedicarse, en cuyo caso las respuestas han sido categorizadas en positivo cuando se ha observado una proyección de futuro profesional clara y sólida mediante la mención a una o varias profesiones en concreto, y finalmente a la *social*, que se traduce en las ganas o intención de los encuestados de trabajar para y participar en la sociedad. Obviamente, existen diferencias significativas entre los hijos de inmigrantes y los autóctonos con respecto al país en el que les gustaría vivir en el futuro (Chi-Cuadrado de 0'000 con un nivel de confianza mayor del 99%), ya que para los autóctonos no hay posibilidad de volver a un país de origen en el futuro (tabla 7.24). Así, a poco menos de la mitad de los autóctonos (45'3%) le gustaría vivir en otros países que no sean España, porcentaje que se asemeja al de los hijos de inmigrantes a los que también les gustaría vivir en otros países distintos al de residencia y al de origen (52'6%). Por otro lado, casi tres de cada diez hijos de inmigrantes (28'5%) afirman que les gustaría vivir en sus países de origen mientras que a un 16'8% le gustaría residir en España.

Tabla 7.24. Proyección de futuro residencial (195) - ¿en qué país te gustaría vivir? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
País origen	28'5	-	13'1
País residencia	16'8	54'7	37'2
País origen y país residencia	2'2	-	1'0
Otros ⁹	52'6	45'3	48'7
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	137	161	298
Chi-Cuadrado	0'000		

Tal y como muestra la tabla 7.25, no existen diferencias significativas entre los hijos de inmigrantes y los autóctonos en cuanto a su proyección de futuro profesional o laboral (Chi-Cuadrado de 0'210), si bien es mayor el porcentaje de hijos de inmigrantes que se proyectan de manera sólida profesionalmente en comparación con el de los autóctonos (70'1% frente a 63'9%).

⁹ En la mayoría de los casos, los alumnos encuestados se referían a EEUU y a Japón.

Tabla 7.25. Proyección de futuro profesional (196) - ¿en qué te gustaría trabajar? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
Sólida	70'1	63'9	66'7
Confusa	29'9	36'1	33'3
Total %	100'0	100'0	100'0
Total n	167	205	372
Chi-Cuadrado	0'210		

Resulta interesante comprobar, tal y como muestra la tabla 7.26, que existen diferencias significativas en las proyecciones profesionales de los hijos de inmigrantes según su sincretismo identitario (Chi-Cuadrado de 0'004 con un nivel de confianza mayor del 99%), una diferencia que se traduce en que a mayor sincretismo identitario mayor proyección de futuro, con un 100% de los que muestran un perfil de sincretismo identitario alto que se proyecta profesionalmente en el futuro.

Tabla 7.26. Hijos de inmigrantes. Proyección de futuro profesional (196) - ¿en qué te gustaría trabajar? - según el sincretismo identitario, en porcentajes

	Sincretismo bajo	Sincretismo medio	Sincretismo alto	Total
Sí	56'3	72'2	100'0	76'1
No	43'8	27'8	0'0	23'9
Total %	100'0	100'0	100'0	100'0
Total n	16	54	22	92
Chi-Cuadrado	0'004			

Lo primero que habría que destacar del análisis relativo a la proyección social de los encuestados (tabla 7.27) es que es proporcionalmente mayor el número de hijos de inmigrantes que contesta a esta pregunta (70 de 167, es decir, un 41'9%) comparado con el de autóctonos (70 de 205, es decir, un 34'1%). Por lo demás, no se aprecian grandes diferencias entre las respuestas de unos y otros, ya que en ambos casos la gran mayoría de respuestas (más de siete de cada diez) ha hecho referencia a cuestiones relacionadas con la ayuda, la justicia, la mejora y el cambio en la sociedad, si bien es mayor el porcentaje de hijos de inmigrantes que se inclinan por hacer "algo social" (85'8% frente a 72'3%).

Tabla 7.27. Proyección de futuro social (cual. 3¹⁰) - ¿qué te gustaría hacer por esta sociedad? - según el origen, en porcentajes

	Hijos de inmigrantes	Autóctonos	Total
“algo social”	85’8	72’8	79’3
“lo que pueda”	1’4	4’3	2’9
“nada”	11’4	18’6	15’0
“algo antisocial”	1’4	4’3	2’8
Total %	100’0	100’0	100’0
Total n	70	70	140

Como síntesis a las **proyecciones de futuro** de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos puede afirmarse que:

- a) A la mayoría de los hijos de inmigrantes les gustaría vivir en países diferentes al de origen y al de residencia, algo que tienen en común con los autóctonos, mientras que casi tres de cada diez volvería a su país de origen.
- b) En su mayoría, ambos grupos se proyectan profesionalmente de manera sólida, si bien son más los hijos de inmigrantes que entran dentro de esta categoría. La proyección profesional en el caso de los hijos de inmigrantes se encuentra influenciada por su sincretismo identitario: a mayor sincretismo mayor proyección profesional.
- c) La proyección social, a saber, la intención de introducir mejoras en la sociedad es notable para ambos grupos.

7.5. NOTAS FINALES SOBRE LAS AUTO-DEFINICIONES DE LOS ENCUESTADOS

A través de una de las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario se pedía a los encuestados que se describiesen a ellos mismos sin proponer ni sugerir, en este caso, que lo hiciesen en torno a unos criterios previamente definidos (*¿cómo te describirías a ti mismo?*).

Tras analizar las respuestas y agruparlas, lo primero que llama la atención es que *sólo* alrededor de un 7% (N total = 119) de las respuestas de los hijos de inmigrantes incluyen referencias al origen y/o a las particularidades étnicas o nacionales, ya sea en

¹⁰ Estas respuestas forman parte de la base de datos cualitativa.

alusión a rasgos físicos diferenciadores (“moreno”, “negro”), a la religiosidad (“cumpló con lo que me die el Corán”) o al origen nacional o nacionalidad (“cubano”, “por el pasaporte”). En el caso de los autóctonos, el porcentaje de los que se refieren a sus rasgos físicos (aunque no necesariamente en un sentido étnico) y a su origen (“bilbaína”, “vasco”) es del 4% (N = 115). La identidad referida a la pertenencia pierde así peso en las auto-definiciones de los encuestados, tanto autóctonos como hijos de inmigrantes.

La mayoría de las auto-definiciones de los encuestados de ambos grupos han sido, pues, de un tipo distinto al etnocultural. Alrededor del 60% de las respuestas en ambos casos han consistido en la enumeración de una serie de rasgos de la personalidad (positivos en la mayoría de los casos). “Inteligente”, “alegre” y “sociable” han sido los adjetivos más repetidos en ambos grupos, si bien lo autóctonos se han diferenciado por incluir y repetir los adjetivos “vago” y “liberal”, mientras que los hijos de inmigrantes se han definido a menudo como “humildes”.

CONCLUSIONS. AMBIVALENCE, ALIENATION AND AGENCY

“At the door I stop so that the children can get in first. They come back from school with rucksacks on their backs, talking about their things. They must be around eight or ten. Two are completely Chinese, and one of them [...] is telling the others something that finishes with the sentence ‘I swear it, guys!’ I stare at him, smiling [...] and I say to myself: ‘There you go boy’.

During the last twenty minutes I’ve seen six people and only the parents of two of them were born here [...] This is the Spain that is, I conclude. And the one coming. And maybe we are finally saved by that. Or maybe our descendants are saved. When the years of the purge go by, the penitence for what we were and for what we still are go by, and our primitive bad seed finally fades away among genetics, and another generation of different Spaniards wipes us out [...] Out of those fascinating crossroads of luck and life, new young Spanish will come. Gloriously mixed youngsters, with the proud look of the Indian, within the almond-shaped eyes of the Asian, which have the light color of the Ukrainian [...] and the intelligence of the Romanian, all dressed with the desperate bravery of the African who risked his life getting on an open boat. Spaniards, happily different, new, mixed [...] to generate, as it usually happens in good mixtures, men and women who are more attractive, more imaginative and more intelligent [...] Different people with mixed and renewed blood, who don’t give a damn about the unsolved sequels of the Carlist Wars, the martyrs of the Crusade, the executed by the Franco regime [...] New Spaniards will therefore be born, practical, and they will mock at the scammers who offer a euro at fifty cents, closet skeletons [...] and yokel endogamy.”
(Arturo Pérez-Reverte, “Adiós Manolo”¹)

How appropriate these words by Arturo Pérez-Reverte published in *XL Semanal* a few weeks before the end of this long and hard investigation work, when the real times come and one struggles to put the conclusions together making sure at the same time that one’s own voice is heard among all the others that have been heard, trying, sometimes desperately, to shape up those original ideas which, in turn, one tries to prove and defend! Migration causes, among many other effects and realities, new and genuine possibilities for population, sociological and identity innovation and renewal. Opportunities that the so-called *receiving societies* should not let go as long as they want to do justice to this self-appointed expression. This is not, however, an easy task. And it is not because of the ambivalence that corrupts the game even at the starting square, characterized by an unfair and unequal share of the capital with which all the parts must bet in the casino of the social competition; advantages and disadvantages according to which real alienation and social fragmentation threats exist, but in spite of which the potentiality and the agency – of those coming from *the other side* but who are already with us – make their way in order to shape up and strengthen the societies where we are living in.

¹ The article “Adiós Manolo” (“Bye-Bye Manolo”) was published on the weekly magazine *XL Semanal* on May 2012.

1. CHILDREN OF MIGRANTS FACE TO FACE WITH THE AMBIVALENCE OF THE EDUCATIONAL EXPANSION

The legitimacy of modern schooling and its curricula serve as a historical-ideological base for the streaming of students according to ethno-cultural and class origin (social stratification).

In the same way as the nation-state, the educational institution rests on a contradiction or tension between the rhetoric of equality and the practice of exclusion and inequality. Thus, it finds itself between two shores which hinder the objective of culturally homogenizing its populations. The essence of this contradiction between equality (as a discursive project) and inequality (as a result of exclusive practices) in contemporary complex societies resides in the fact that, at the same time that socio-economic stratification is a fundamental characteristic as well as a constituent mechanism of modern societies arising from the Industrial Revolution and the capitalist system of production, modernization, on the political side, is a project which defends a society made up of individuals who are free and equal. In this way, the nation-state seeks, through its institutions of which school plays a very important role, to form subjects conveniently molded in accordance with its new political and egalitarian paradigms (rational and emancipated subjects), as well as subjects who must also serve the cause of exclusive nationalist (culturally homogeneous subjects) and unequal (subjects destined to form part of a specific socio-economic class serving the needs of the capitalist production system) projects which emerged and were put into practice after the bourgeois revolutions of the 19th century. Again, the contradiction is found in the fact that political, cultural and economic projects in the modernity go down roads that follow patterns characterized by fairly different logics: while pointing towards freedom and equality, they take, in fact, the road of inequality of classes and of cultural homogeneity regarding the autochthonous people of a given territory, and in what concerns non-autochthonous people, they proceed with their systematic exclusion, that is to say, the exclusion of those who originate from outside the limits marked by the borders of the nation-state which symbolically define the national identity (foreigners and foreigners converted in migrants).

At the moment, a large part of that historical-ideological dynamics is reflected in *South to North* migrant influx together with its replica at the *meso* level – that is the continual incorporation of students of migrant origin into the educational systems of the societies where they live. This type of student, who does not belong to the ethno-cultural category taken for granted by the modern educational systems, is largely condemned to the material and symbolic periphery of. In this sense, the evidence suggests a gap in the educational achievement between children of migrants and autochthonous students. In the case of the former, there is a greater number of drop-outs and failures accompanied by an overrepresentation in remedial or special education – a type of educational programs designed to compensate the needs of those students to whom the assessment system assigns difficulties in reaching the level required in order to meet the basic educational objectives.

Several theories have tried to explain these inequalities in school results between students of social and ethno-cultural minorities and students of the dominant groups. These theories offer a wide range of levels and areas in order to explain the factors of school failure among children of migrants: from the individual himself to the school system – characterized by its mechanisms of segregation and its homogenizing programs – as well as family backgrounds and school resources. In our opinion, it seems sensible to state that the unequal educational achievement of students of migrant origin as opposed to those of autochthonous students is the result of complex and dynamic processes which work together and accumulate and take root over time.

Theories of psychological ilk which emphasize the individual in order to explain the differences in school results would appear to fall short, due to the fact that they ignore the historical, cultural and socio-economic forces which operate outside the school but which are inevitably reflected inside, thus reinforcing educational inequalities. They also ignore the impact of culture (of the family or of the place of origin, of the school and of the dominant society) and school resources (teachers, environment, materials) on school experiences and dynamics of the student groups. Neither must we forget that the general circumstances of the student are conditioned by his school and general previous experiences on which forces operate over which he has

no control. The reader must take into account, in this case, the age of the student when he arrives in the country of residence (or in its absence, his place of birth). Is this variable controlled by the subject (child of migrant) who is either born in the country of residence or is a minor when the decision to emigrate is taken as at the moment of his arrival? Given that the child of a migrant, as all of us, does not choose where he is born and, consequently, what (mother) languages he speaks or what (school) culture he practices, his previous school paths together with those factors such as the family, the socio-economic and even the ethno-cultural backgrounds, which have bearing on this, cannot be circumscribable to the field of individual capacity and skills for learning. On the other hand, the academic investment of time and effort which the student destines to the task of learning is, obviously, the responsibility of the individual in the measure in which, more or less motivated, he decides the time he spends on homework, the attention he pays in class and even the frequency with which he goes to school. Regarding this aspect, in the sample of our research, differences between the academic investment of children of migrants and autochthonous students do not exist. To this effect, a large majority of the students surveyed state that they believe in education as a way to become integrated in socio-labor structures. However, the inequalities in results between children of migrants and autochthonous students still persist while levels of confidence in the educational system, the degree of motivation and academic investment between the two groups show no significant difference. Similarly, the perception of the majority of the students who took part in this research is that their teachers treat the students of both groups equally, even though students of migrant origin see teachers as being negatively biased regarding the academic capacity of their group compared to autochthonous students. However, both groups have very similar perceptions with respect to the treatment in general and the preparation they receive in their schools and from teachers for academic and work success as well as with respect to their expectations for their future education and work. Nevertheless, questions related to micro-policies inside the classroom and the construction of power between students and teachers as well as between the different groups of students and teachers need hands-on qualitative research, involving observation and perhaps direct participation, in order to detect with greater accuracy possible alliances, relationships and inter-group dynamics. To this end, ethnographic studies inside the classroom should be put into practice in

order to directly observe not only possible discriminatory conducts (voluntary or involuntary) of teachers towards their pupils for their ethno-cultural origin and/or social class, but also, in the best of cases, true dialogue between teachers and students².

Due to the institutional racism derived from nationalism at the very foundation of the nation-state, modern schooling was born under the umbrella of essentially nationalist political projects which seek the cultural homogeneity of their populations. The system and the institution are therefore plagued with ethnocentric and monocultural dynamics heavily armed with *a priori* ethno-cultural maps which decide what to teach, who to teach and how to teach. This is reflected in the ethnocentric character of the modern school curricula, charged with the dominant ideology and culture. The modern curricula was born with a firm ethnocentric and homogenizing vocation: ethnocentric because it was designed with the homogenous *male, white, European* prototype in mind, and homogenizing because it is aimed at generating workers and national citizens who share and generate the assumed way of life and self-representation (culture) which every nation-state construction demands and which involves leaving aside the particular ways of doing, thinking and feeling of the individual being educated. Consequently and once again, in order to understand inter-ethnic relations within the educational system, we must not forget that schools are plagued with the same prejudices and the same interests as the whole society. As a result of this ethnocentric and homogenizing character of the school curricula, it should not surprise us that children of migrant origin may feel like strangers, peripheral, faced with the educational institution together with the knowledge transmitted and the way in which it is transmitted. To that effect, with respect to our research, only a small minority of pupils of migrant origin claim that they feel identified with the material in general and the textbooks used in class in particular and this is regardless their different areas of origin. The main reason for the condemnation of the homogenizing excesses of modern schooling is, precisely, in the hope that educational concepts and school curricula will

² At this moment, I cannot help but think of the 2008 French film *Entre les murs* (translated to English as *The Class*). In this film, almost all the story occurs inside a classroom in which François, a secondary school teacher in charge of a class made up almost entirely of students of migrant origin, does not hesitate to start debates about what democracy is and what the French national identity means. The pupils, on many occasions, manage to brilliantly dismantle the teacher's arguments. The teacher, even then, continues in his attempt to make the students understand and interiorize the goodness of the French socio-political system.

become more open and more inclusive with time, as well as to warn against falling into the trap that homogenous means equal. Equality is not the same as homogeneity, and inequality is not the same as difference – this is something that this doctoral candidate wishes to make understood and unquestionable.

In order to build a fair school and, by extension, a more fair society, it is necessary to understand that school justice has to be based on those principles of equality and equity, that is, on offering both the same educational and learning opportunities to all students.

Interestingly, one of the groups I visited during my fieldwork – to which school authorities sent me to because all the students being of migrant origin – corresponded to what is known as *aula de diversificación* in Spanish, a kind of differential or special educational program which even though is designed for *special students* to achieve the goals of basic education and become High School Graduates, it differs on its methodology as well as on its content-organization, practical activities and materials with respect to those for *normal students*. Once in the classroom, when at least I could have a talk with those students, I realized of their impatience in order to put me an idea straight: just because of being *special students* that didn't mean their profile was cognitively or intellectually minor – I quote it on their literally words “we are not stupid, ah?”. The debate therefore, lies on the fact that kind of segregation implies a certain risk of stigmatization as it creates unequal educational opportunities by generating different categories and educational levels among students. It is good to remain, as well, that segregation results, itself, undesirable not only because it stratifies and establishes hierarchies but because it does separate and generate physical as well as symbolic barriers that also affect the (lack of) proximity and prevent from potential social and personal relations between those student groups of local and migrant origin.

On the case of the Basque Autonomous Region, we can confirm a clear interschool segregation based on both the school center type (public or private) as well as on the linguistic model (A, B or D³). To this respect, migrant students tend to

³ The A linguistic model consists on all the subjects except the *Basque language subject* being taught in Spanish, while the B linguistic model is a mix between subjects taught in Basque and subjects taught in

concentrate on the A linguistic model and on public schools where near half the students are of migrant origin, and we could see this as a disadvantage as well as an unequal distribution of educational chances according to which migrants' children would lose: as far as the Basque Autonomous Region continues to be officially bilingual, registration on B and D models will be the most desirable not only for migrants' children but for all of the students: command of both Basque and Spanish will increase their posterior employment opportunities at least inside this territory. In addition to this, on its most symbolic expression, this ethno-cultural segregation has a very perverse effect in as much as it spreads the (xenophobic) idea that schools with mayor presence of migrants' children would be the ones of poorest quality and that migrant students are worse than local ones. For this vision, migrant students delay local students' paths, allowing local students' parents to register their children in ethno-culturally homogeneous or migrant-free schools⁴. In what concerns our research, we did not find out any correlation between migrant students' percentage and school performance in any center, that is, schools with more migrant students have not a worst school level and vice versa. Despite of that, further research needs to be done in order to, on a more exhaustive way, analyze the relationship between those variables of *percentage of students of migrant origin and teaching quality*.

When it comes to segregation inside schools, it must be pointed out that migrant students attend more frequently than local ones the so-called *special education programs*. Those measures have been certainly defended by both teachers and school-directors that we contacted with during this research but, at this moment, there is a certain risk towards them due to their *segregational* nature and the risk of stigmatization of those students that are, in a way or in another, separated from the majority of students and grouped under labels we easily could relate to dysfunctional situations. Being aware of this, on April 2012 the Basque Government makes public its decision to change the educational system for students in need of *special attention*⁵ consisting on this type of

Spanish, and the D linguistic model consist on all the subjects except the *Spanish language subject* being taught in Basque.

⁴ Ironically, all of this happens while the local population entrusts their children care to migrant women.

⁵ The Basque educational system recognizes five categories of students in need of special attention, which are: students with some kind of disability, students with high abilities, students incorporating late to the

students not being separated anymore from the rest of students but instead, the educational system will commit to intervene with them inside ordinary classes. This philosophy considers that the kind of *special attention* that is given to students outside their ordinary classes stigmatizes them and, what is more, that teachers and peers neglect *special students'* progress and integration in school. For all those reasons, the Basque Education Department knows that, as well as a normative change based on a certain reform of the Basque educational system, it is also necessary to change teachers', families', students' and the whole system's *mentality*. Therefore, the competent authorities recognize that the Basque educational system must make its best in order to look for the school success of those most vulnerable students and avoid situations that can generate limitation, stigmatization and disadvantage. In fact, a real inclusive education is that which modifies the mainstream curricula, not the one which creates parallel curricula for those students perceived as *different, misfit, problematic* or *difficult*. We therefore advocate in pro of identifying and denouncing both exclusive mechanisms and educational programs and we support this decision taken by the Basque Education Department few weeks before this research concluded⁶.

So, where does it start and where does it finish educational system's responsibility when it comes to discrimination due to ethno-cultural origin and social class reasons? Answering this question is not straightforward, as it depends on the function we assign to the school system on society as a whole – that is, to stratify and to conserve (stratify in order to conserve the socioeconomic order) or to equal and to transform (to equal in order to transform the socioeconomic order). One way of thinking education is that one which affirms that we enjoy an educational system serving the task of making population equal, so that chances and resources are distributed equally pursuing school justice and equality firstly and social equality secondly. This way of looking and legitimating the function of education is the one which adapts best to the most democratic as well as democratizing parameters our societies can achieve, as well

educative system (mainly foreign children), students with some behavior problems and students coming from economic disadvantaged backgrounds.

⁶ This information has been obtained from the new entitled “Celaá cambiará las normas para que los alumnos difíciles no queden «apartados»” (“Celaá will change norms for difficult students not to be «isolated»”), published on the newspaper *El Mundo* on April 20th, 2012.

as the one conceiving the educational sphere dissociated from the economical one. In what concerns this research, we can say that the school system maintains one essentially conservative character, serving more the socioeconomic reproduction than the social change, and we base on two facts for saying so: first, family income affects students' performance and outcomes: the more income the better grades; second, family's cultural capital also affects students' results: the less cultural capital the worst grades. Presumably, as migrant families are normally the ones with less income as well as less cultural capital, students of migrant origin tend to perform (a little bit) worst in school than local students. Therefore, local students' ratio obtaining a very high level is double than that one of migrants'. Being so, in case we conceive education as a mechanism for the transformation of society as well as for the creation of agency among both individuals and social groups, the current school system seems to be, at least partially, responsible for the inequality in educational achievements between local and migrant students; and this is so because school contributes to maintaining the status-quo and neglects its transformational function.

Modern schooling – as well as nowadays institutions as a whole which are enrolled on ideological values of equalization – is witness (and maybe accomplice) of that one contradiction of being part of societies with democratic aspirations (occasionally realities) but at the same time stratified socioeconomically by origin reasons. Modern education, the one born within the context of the construction of nation-states, is not exempt – at least as we know it nowadays – of the very same paradoxes present on society itself: on the one hand, the educational system extends itself (democratizes) until it gets to all socioeconomic strata, meaning that it equalizes populations; on the other hand, however, it also examines, qualifies and classifies individuals, thus de-equalizes them. It is true that the current school, as well as being a training and educative institution, it is, at the same time, one piece of the social machinery evaluating individuals' skills, modeling and selecting them and, in a good rate, determining their socioeconomic position. Thinking education as being to the service of socioeconomic stratification and ethno-cultural selection – in other words, thinking education as a un-equalizing process – does respond to a radical awareness that we live in societies crossed over by a socioeconomic order that need to create social

strata or social classes in order to self-perpetuate. Therefore, one of the crucial questions involved here is that one of knowing if the educational system is blind towards those variables of *ethno-culturality* and *socioeconomic class*. If, as general structural theories defend, educational centers' micro-politics are essentially macro-sociocultural system's reflection, schools will hardly operate outside the historical and socio-economic forces present on society as a whole. Finally, here we have modern educational system's basic contradiction: despite the educational expansion or even democratization and despite the egalitarian speeches, we continue to live in socioeconomically stratified societies needing school selection in order to self-reproduce. And this is the basic paradox we need to look at if we are to understand modern school system's ambivalence, which on one hand must satisfy the socio-economic un-equalizing system together with a political and cultural homogenizer system and, on the other, must generate equal, rational and emancipated individuals.

Consequently, we should ask ourselves about the kind of educational democratization taking place in our societies, at the same time we should quote the importance of conducting longitudinal research that will focus on the access and modes of incorporation to higher education on the side of migrant students in comparison with the local ones. And we should not to forget those questions related to labor market incorporation as well. Therefore, it is about deepening on the *educational opportunity* concept: that is, the option to obtain a desired educational level (on its undefined sense) more than the fact of obtaining an expected, specific result. Thus, it is necessary to go over an *absolute educational opportunity* concept, associated with obtaining a concrete level (let say High School Graduate) to a more relative and open one not necessarily associated with a specific educational level.

Inter/multicultural conscience is dangerous: it leads to reduction of phenomena and the stigmatizing of subjects.

School authorities have taken notice of the way in which the population is changing in our contexts: the birth rate is higher in the migrant population at the same time as the percentage of students with non-national origin is increasing. Consequently, in recent times, the necessity of adapting to these new realities has given rise to the

proliferation of rhetoric focused on *diverse and multicultural plural schooling*. Official rhetoric, with its interminable references to intercultural education, appears to preach that only in this way can inequalities and distances between students of migrant origin and autochthonous students be overcome. However, intercultural education, as with modern schooling, may find itself subject to ambivalence which on the one hand, preaches a change towards openness and inclusion and on the other, serves the structures of control and domination. To this effect, putting intercultural education into practice, at least on a rhetorical level, may degenerate into laxity through which politicians in charge may send the message to citizens and voters that *things are being done well* and that the political class is in touch with reality, while the structures of domination and distribution remain intact.

The stigma that looms over students of migrant origin is more complex than it initially appears. In the best of cases, an image of the migrant student as a *model student* is built up, while, in the worst of cases, that of *a student destined to fail*. However, this research has demonstrated that students of migrant origin are, more or less, evenly distributed throughout the different levels of school results. It must be stressed, however, that the group which gets very high results consists mainly of autochthonous students compared to the group which gets just high results in which students of migrant origin are the majority. It would seem that the autochthonous students have fled to the group with very high results, data which causes us to suspect that a *glass ceiling* exists for children of migrants with regard to the marks they are rewarded. In any case, care must be taken not to reduce these subjects to mere labels because doing so could lead to oversimplification and to the creation of new stereotypes.

Being a migrant student does not mean anything in itself since *migrant students* is made up of heterogeneous individuals to which the same measures cannot be applied just because they have a different national origin. The measures need to be thought of for each case and although we have no doubt that those who design educational policies are conscious of this – education authorities often speak in terms of *students of recent/new incorporation*, prioritizing in this way a variable which does not respond to an ethno-cultural categorization – it is necessary to avoid excessive generalizations. If

this is not done, it could induce stereotypical visions of individuals and social and institutional dynamics which, while aware of the potential of the totality of its students, limit some of them in a systematic way because they do not fit in to the ethno-cultural categories assumed by the modern educational systems. In fact, it must be pointed out that *generation 1.5* and *generation 2*, that is generations of children of migrants who have received a standardized education in accordance with the Spanish educational system, outdo *generation 1* in school results. Furthermore, within *generation 1*, those who arrived before they were 12 years old also outdo those who arrived after that age. This tendency could point to patterns to be taken into account in future research and, what is more, shows the differences there can be within the group of students categorized as *children of migrants*. This would support the thesis that it is a heterogeneous group within which exist differences, not only regarding the age of arrival in the country of residence or the area of origin (according to our research students of Latin-American origin obtain a higher average in educational achievement than those from other areas) but also with regard to any other type of variable which also affects the results of autochthonous students, such as, the economic, cultural and social capital of their families.

The conventional figure of *migrant student unavoidably disadvantaged and condemned to failure* should be urgently questioned and revised. The truth is that when it comes to the use of resources and their resistance compared with the influence of family capital (economic, cultural and social) in performance and school results, children of migrants appear to be equipped with more potential as well as a greater capacity to overcome the type of obstacles and limitations that they find in the context of their primary socialization. To this effect, the data which this research has given us points in that direction. Firstly, because although autochthonous families possess more economic as well as cultural capital than migrant families and these variables positively influence performance and results, children of migrants, independently of family economic and cultural capital, tend to be concentrated in the groups which show average, high and very high performance and results. In other words, for children of migrants as opposed to autochthonous students, a low economic and cultural capital does not necessarily mean poor performance and results. Secondly, because cultural and

social personal capital of children of migrants and autochthonous students is very similar both in average and in its distribution by levels. Thirdly, because the children of migrants in this sample make greater use of teachers as a source of support for their orientation in academic questions. Fourthly, because although migrant parents have lower levels of education than autochthonous parents, in the case of parents of both groups with a low level of education, the proportion of children of migrants with high or very high performance and results is greater than that of autochthonous students. Fifthly, because the expectations of the family for the level of education of students does not affect their performance and results in the case of children of migrants whereas it does in the case of autochthonous students – as a result, children of migrants tend to accumulate in the group which obtains a high performance and results independently of their family's expectations while autochthonous students, being influenced by their family's expectations of their results, obtain predominantly high or very high results only when they are expected to study a university degree.

How can we avoid then that multicultural education becomes a mere slogan, political rhetoric? It means seeing all the potential of schools as transforming agencies in our society, independently of the name we give to the initiatives or the perspectives adopted. Additionally, it is important not to forget that students are not mere recipients of political willingness but that their role can and must be one of construction and protest. The school can serve for the production of cultural practices of opposition as well as alternatives. Some students from disadvantaged social backgrounds such as belonging to ethnic minorities manage to defy the system and be successful at school as well as establishing themselves socially, work-wise and economically. What is more, they achieve this by overcoming initial obstacles such as lack of knowledge of the language of the country of residence and common social barriers like prejudice, stereotypes and discrimination by part of the mainstream group. It is here, indeed, that we must look for and exploit the ability of students of migrant origin to be agents, since the power of the group which dominates society's structures responsible for life chances of these students is not absolute. Social actors, even subconsciously, have the capacity to contribute to the transformation of reality as well as refusing and protesting against the socio-economic positions imposed on them.

2. IDENTITY OF CHILDREN OF MIGRANTS, BETWEEN ALIENATION AND AGENCY

Identity is essentially a social construction in which recognition of the other is vital in order to avoid the alienation of social actors and discrediting of the system.

Even though one's identity is created inside oneself, forming one's identity is something that is carried out within the social context to which one belongs. As a result of its social character, that is to say, the fact that for its development it is necessary to relate to *the other*, questions related to recognition and representation which social groups perceive and receive from the social dominant group are especially significant when it comes to identity formation. If this perception is assessed very negatively, if a person or group of people receive (or believe they receive) adverse feedback regarding their reference group, if they do not believe that they can influence in the construction of common spaces for the whole society in which they live, study or work, if they think they are not recognized or sufficiently represented within the society as a whole, if they do not find a position in which they are comfortable and confident that their voices will be heard and from which they can contribute towards a common future, they may then resort to construction of exclusive identities. Without adjustment or a sense of harmony with one's environment, then the seed is being sown for the construction of *refuge-* or *resistance-*identities, characterized by rejection of and opposition to the mainstream identity as opposed to *project-identities*.

Are children of migrants, therefore, developing sentiments of rejection towards the mainstream society? This is not an easy question to answer. On the one hand, and independently of the place of origin, with respect to our research, there is a strong attachment on the part of children of migrants to their particular identities and their place of origin. What is even more significant is that regarding the identity of their places of residence (be it local or *Bilbaino*, regional or Basque, national or Spanish, continental or European) there is a clear rejection and lack of attachment to them. Furthermore, the majority of children of migrants would like to live in a different country to their place of residence – this is something, however, which they have in common with autochthonous people. On the other hand, nevertheless, a majority of children of migrants claim to be happy with their life here and show a clear and positive

social projection – that is, they intend to introduce improvements in the society in which they are living. The situation being such, there does not exist a clear rejection of their *adoptive* societies on the part of children of migrants, but at the same time, they do not identify with it at any of the identifying levels it can offer them.

Nonetheless, the search for and trying out of identity (also ethno-cultural) is a task that never finishes due to its fluid nature and to the fact that it develops constantly throughout an individual's life – thus, many migrant people continue to explore and re-examine their identity even when they are adults. As a result, the need to put into practice longitudinal studies must be pointed out once again, in order to observe how identities fluctuate and under what conditions or factors, that is, to see how situations and life's circumstances change for each individual in relation with variations that his identity may undergo with regard to the principle characteristics and tendencies that he acquires: where was the person at that moment – studying? working? at what? What degree of success or satisfaction did he consider he had? Where did he imagine himself or want to be in the future? What were his plans and dreams? Where does the person find himself with regard to where he had previously planned to be? How has he molded his identity in that period of time and how do these changes relate with the fluctuations of his identity attachments?

We find ourselves faced with dynamics and active processes which will depend, to a large extent, on the real opportunities that children of migrants can count on in their near future as young people and young adults as well as on their symbolic and material inclusion, the latter consisting on their incorporation to the labor market and on the socio-economic status they achieve. From the combination of the symbolic and material recognition there will result what we have denominated *real recognition*. Real recognition is a key factor in looking at and understanding the identity and self-definition of minorities. Mainstream society must realize that it is necessary to assess positively the contribution and socio-cultural characteristics of migrant families and to this effect recognize them. In this task, schools could help by encouraging adolescents, both of migrant and autochthonous origin, to explore and learn about their own ethnicity as well as that of *the others*. This should be done from relative positions, without giving

a hierarchical structure or judging the different ethno-cultural categories, avoiding ethnocentric positioning while opening dialogue and debate in which criticism and auto-criticism prevail. The bond must be mutual and collective: reciprocity must exist in the recognition of people, of groups, of communities and of the very system. The reason for this is that the symbolic and real functioning of democracy and social justice, characterized by the right to equality as a guarantee in relations among citizens, must be preceded by the common identification of people, groups and communities with the values, principles and rules of the system – being the sole way according to which a given system can be legitimized.

The agency of children of migrants may well reside in their hybrid identities and their situation as frontier-people characterized by a desire to mix as a base for project-identities.

We understand hybrid identity as a type of integrated and mature identity which arises from the work of synthesis and negotiation carried out by the subject with respect to the varied sources of identification and sense found throughout his life, which implies self-knowledge on the part of the individual. In the same way, this type of identity, mature and healthy, is not necessarily homogenous, static or invariable but, being integrated, is also fluid. Furthermore, we must not consider that a fluid identity is the same as a diffuse identity, since the former has cohesion while the latter is poorly integrated, without a thread of adaptability and behavior which allow comfortable transitions between different sources of sense and identification. The majority of children of migrants of this study have an average identifying syncretism and combine two to four identities, being the most repeated identity that which combines their particular or place of origin identity with a cosmopolitan identity. Additionally, professional projection in the case of children of migrants is strongly influenced by their identifying syncretism: the greater the syncretism the greater the professional projection. Besides, for those students whose mother tongue is not Spanish, bilingualism is a reality as children of migrants who have participated in this study

speak both languages fluently⁷ and claim that they feel comfortable in both – some of them also speak a third or fourth language.

However, identity must not be considered as something which is built around ethnicity or exclusive variables of cultural, lingual or religious type as there are other dimensions of identity which take shape according to attachment to features which are different from those of ethno-cultural features. In fact, when they are asked directly, the large majority of children of migrants define themselves with attributes based on personality traits. What is more, once we have understood that identity is not a static construction but rather an on-going one which is developed as a consequence of the incorporation of different experiences in a person's life, we must be careful not to associate children of migrants with imprisoned identities. Furthermore we must offer them the option of multi-identifying themselves voluntarily, that is to say, leave them space to define and decide their own attachments. In the line of on-going theories of culture and ethnicity, we must work to build a line of thought which makes possible an imaginary that understands identity as a way of being in accord with a plural, changing, porous and polymorphic humanity.

Moreover, we should point out that stereotypes of all sorts must be rejected, above all those with respect to the dynamics within migrant families. To assume that migrant families, as opposed to autochthonous families, are dysfunctional and that they follow patriarchal models with regard to the sharing of power and authority, may be no more than a fallacy. In the same train of thought, we cannot assume that all autochthonous families are democratic families who value the independence of their members above loyalty to the family. This way of thinking could lead to mistaken assumptions and would bias our research. Consequently, if we are to study the dynamics of family relationships, or more specifically intergenerational relationships, it would be interesting to set up comparative studies between migrant families and autochthonous families. It is also important to point out that intergenerational relationships are not the only ones to take into account since intra-generational differences also exist. That is to

⁷ Here we are referring to their mother tongue and Spanish as their language of residence, since their level of Basque is very low compared with their level of Spanish.

say, in the same way that we assume that neither all migrants are the same nor are children like their parents, children of migrants, no matter if they belong to the same generation, do not necessarily constitute a homogenous group.

We would like, therefore, to focus attention on the agency of these subjects, on all the potential they have and on the contribution they can make not only to their own cultural traditions, but also to society as a whole, not to mention school culture, their companions and themselves. This research has demonstrated that the children of migrants have a greater desire and willingness to mix with autochthonous students compared with the latter, as well as a greater openness to cultures and origins different from their own. We find ourselves faced with subjects who might well possess intercultural skills, capable of thinking critically and creatively also beyond their own cultural frames, integrating knowledge, attitudes and skills which emphasize transcultural communication, characterized by openness, tolerance and an appreciation and value of diversity willing to cooperate with the foreign and the unknown. Let them build project-identities by incorporating, negotiating and synthesizing several traditions! Let them become intergroup mediators given their condition of hybrid subjects and their situation as frontier people! This would be, without a doubt, a desirable situation for which its implementation and success it would be necessary to work hard, join forces and invest resources and time. We wish success and social recognition to children of migrants and people who belong to ethno-cultural minorities and who being aware of the rules of the game, wish to take advantage of the exiting opportunities and use them for their own good. Examples exist, such as Najat El Hachimi, a Catalanian writer of Moroccan origin; Nicholas Sarkozy, former president of the French Republic and son of Hungarian migrants; Rachida Dati, justice minister in Sarkozy's government until 2009 and at the moment a member of the European Parliament of Maghribian origin, who was also the first person of Maghribian origin to be a minister in a French government; Randa Abel-Fattah, and Australian writer of Palestinian-Egyptian origin who is also an activist for interreligious dialogue, and even Barak Obama, current president of the United States, son of a mixed marriage between a Kenyan man and an American (Anglo-Saxon) woman. These are, in short, just some examples of the agency that could be locked inside those who, with a different national origin, escape from the assumed

categories by the mainstream society. To transform what could be seen as a source of conflict into cooperation and social cohesion, it is necessary to empower the *micro* in order to transform the *macro*, challenging the labels and the imposed destinies. Let us relativize and contextualize the phenomena; let us avoid excessive generalizations as well as *phobic* and *philo* essences; let us make not just frontiers but concepts and thoughts more flexible; let us observe and pursue interesting patterns, distinguishing between generations, paying attention to those who arrive when they are older and to the differences according to the areas of origin. To do this, future research will be necessary which, objectively, analyses how school results and educational achievements of students of migrant origin are like compared to those of autochthonous students and which will study the relationship between the percentage of students of migrant origin and the quality of teaching in schools. Studies with qualitative methodologies which put into practice ethnographic assignments in the classroom with a critical point of view of the school and school practices will also be necessary. Nor must we forget longitudinal studies which serve to observe the inclusion of children of migrants in third-level education as well as the labor market and how their identities fluctuate with the passing of time.

CONCLUSIONES. AMBIVALENCIA, ALIENACIÓN Y AGENCIA¹

“En la puerta me paro a dejar pasar a tres niños que vienen del cole con mochilas a la espalda, hablando de sus cosas. Deben de andar por los ocho o diez años. Dos son chinos totales, y uno de ellos [...] les está diciendo a los otros algo que acaba con la frase «os lo juro, tíos». Me lo quedo mirando con media sonrisa en la boca [...] y me digo: ahí los tienes, chaval. En los últimos veinte minutos he visto a seis personas y sólo los padres de dos nacieron aquí [...] ésta es la España que hay, concluyo. Y la que viene. La que va siendo. Y a lo mejor por ahí nos salvamos, al final. O se salvan nuestros descendientes. Cuando pasen los tiempos de la purga, de la penitencia de lo que fuimos y de lo que aún somos, y nuestra mala simiente ancestral se diluya por fin en la genética, y otra generación de españoles diferentes nos borre del mapa [...] de esos fascinantes cruces de caminos del azar y la vida saldrán españoles nuevos: jóvenes gloriosamente mestizos, con la mirada orgullosa del indio en unos ojos rasgados y asiáticos que tengan el color claro de la ucraniana [...] y la inteligencia del rumano de eficaz parla cervantina, aliñados tal vez con el valor desesperado del africano que se jugó la vida a bordo de una patera. Españoles felizmente distintos, nuevos, mezclados entre sí [...] para generar, como ocurre en los buenos mestizajes, hombres y mujeres más atractivos, imaginativos e inteligentes [...] Gente distinta, a cuya sangre mezclada y renovada importen un carajo las secuelas no resueltas de las guerras carlistas, la guerra del Segador, los mártires de la Cruzada, los fusilados del franquismo [...] Nacerán así españoles nuevos, prácticos, que se rían en la cara de los sinvergüenzas que ofrecen euros a cincuenta céntimos, esqueletos de armario [...] y endogamias catetas.”
(Arturo Pérez-Reverte, “Adiós Manolo”²)

¡Qué oportunas estas palabras de Arturo Pérez Reverte publicadas a pocas semanas del fin de este largo y arduo trabajo de investigación en el que una, llegado el momento de *la verdad*, el de las conclusiones, el de hacer oír su propia voz por encima de todas las demás que ha estado escuchando, intenta, a veces desesperadamente, dar forma a aquellas ideas germinales que, además, trata de defender y demostrar! La inmigración genera, entre otras muchas realidades y efectos, nuevas y genuinas posibilidades para la innovación y renovación poblacional, sociológica e identitaria. Oportunidades que las así llamadas *sociedades de acogida* no deberían dejar escapar, siempre y cuando quieran hacer justicia a este calificativo auto-asignado. No es éste, sin embargo, un camino fácil. Y no lo es debido a la ambivalencia que ya en la casilla de salida contamina el juego, caracterizado por un desigual e injusto reparto de capital con el que unos y otros deben apostar en el casino de la competición social; ventajas y

¹ *Agencia* en el sentido de *agency*, es decir, el poder o la capacidad de un individuo o grupo social desaventajado para actuar y transformar (su lugar en) la sociedad.

² El artículo “Adiós Manolo” de Arturo Pérez Reverte fue publicado en mayo del 2012 en el número 1.283 de la revista *XL Semanal*.

desventajas en virtud de las cuales existe un peligro real de alienación y fragmentación social, pero a pesar de las cuales, también, se abren paso la potencialidad y la agencia de aquellos que aun proviniendo del *otro lado*, se encuentran ya entre nosotros, dando así una nueva forma y empuje a las sociedades en las que se insertan.

1. LOS HIJOS DE INMIGRANTES FRENTE A LA AMBIVALENCIA DE LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

La legitimación de la escuela moderna y de su currículum sirve como base histórico-ideológica para la selección escolar por motivos de origen etnocultural y de clase (estratificación social).

Al igual que el estado-nación, la institución escolar descansa sobre una contradicción o tensión entre los discursos de la igualdad y las prácticas de la exclusión y la desigualdad, encontrándose en medio de estas dos orillas contrapuestas el objetivo de homogeneizar culturalmente a sus poblaciones. La esencia de esta contradicción entre la igualdad (como proyecto discursivo) y la desigualdad (como resultado de prácticas excluyentes) en las sociedades complejas contemporáneas reside en que a la par que la estratificación socioeconómica es una característica nuclear así como un elemento constitutivo de las sociedades modernas surgidas como consecuencia de la Revolución Industrial y de los modos de producción capitalista, la modernización es, en su vertiente política, un proyecto que defiende una sociedad de individuos libres e iguales, también culturalmente. Así, el estado-nación busca, a través de sus instituciones entre las que la escolar ocupa un puesto no poco relevante, formar sujetos convenientemente moldeados de acuerdo a los nuevos paradigmas políticos e igualitarios (sujetos racionales y emancipados), así como sujetos para la causa de los proyectos nacionalistas excluyentes (sujetos culturalmente homogéneos) y desigualitarios (sujetos destinados a formar parte de una determinada clase socioeconómica de acuerdo a las necesidades del sistema de producción capitalista) emergentes puestos en marcha tras las revoluciones burguesas decimonónicas. Nuevamente, la contradicción se encuentra al entender que los proyectos político, cultural y económico de la modernidad transcurren por caminos que responden a lógicas bien distintas: que señalan hacia la libertad y la igualdad pero que caminan, de hecho, por la senda de las desigualdades de clase y de la homogeneidad cultural de las

poblaciones *originarias* de su proclamado territorio, por un lado, y de la exclusión sistemática de las *no originarias*, por otro, es decir, la exclusión de quienes provienen del exterior de los límites que marcan las fronteras estado-nacionales quedando así fuera de las definiciones simbólicas de la identidad nacional (el extranjero y el extranjero convertido en inmigrante).

Actualmente, gran parte de esta dinámica histórico-ideológica se refleja en la llegada de flujos migratorios *sur-norte* así como a través de su réplica a nivel meso, es decir, con la sucesiva incorporación de alumnos de origen inmigrante a los sistemas educativos de las sociedades de residencia. Este tipo de alumnado que no pertenece a la categoría etnocultural presupuesta por los sistemas escolares modernos, es, en gran medida, condenado a la periferia material y simbólica. En este sentido, la evidencia demuestra la existencia de una brecha en los resultados escolares entre alumnos hijos de inmigrantes y alumnos autóctonos así como, para el caso de los primeros, unos mayores índices de abandono y fracaso escolar, acompañados de una sobrerrepresentación en los programas de educación especial o diferencial, un tipo de programas educativos diseñados para compensar las necesidades de aquellos alumnos a los que los sistemas de evaluación asignan dificultades para alcanzar los objetivos educativos básicos.

Numerosas teorías han tratado de explicar estas desigualdades en los procesos y resultados escolares entre alumnos de minorías sociales y etnoculturales y alumnos de los grupos dominantes. Estas teorías ofrecen un amplio abanico de niveles y ámbitos a través de los cuales explicar los factores del fracaso escolar de los hijos de inmigrantes: desde el propio individuo hasta el sistema escolar caracterizado por sus mecanismos de segregación y sus programas homogeneizadores, pasando por los contextos familiares y los recursos escolares. Por nuestra parte, parece sensato afirmar que las desigualdades en los resultados escolares entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos sean el resultado de procesos complejos y dinámicos, de factores que operan conjuntamente y que se acumulan y sedimentan a lo largo del tiempo.

Las teorías de corte psicológico que ponen el énfasis en el individuo para explicar las diferencias en los resultados escolares resultan reduccionistas en tanto en

cuanto ignoran las fuerzas históricas, estructurales y socioeconómicas que operan fuera de la escuela pero que inevitablemente se ven reflejadas en ella reforzando así las desigualdades educativas, al tiempo que ignoran la incidencia de la cultura (la familiar o de origen, la escolar y la de la sociedad mayoritaria) y los recursos escolares (profesores, clima escolar, materiales) en las experiencias y dinámicas escolares de los grupos de alumnos. No hay que olvidar, además, que las circunstancias generales del alumno se encuentran condicionadas en gran medida por su trayectoria escolar y general previa, sobre la cual operan fuerzas que a éste se le escapan. Piense el lector, para el caso que nos ocupa, por ejemplo, en la edad del alumno en el momento de su llegada al país de residencia (o en su defecto en su lugar de nacimiento): ¿es esta variable controlada por el sujeto (hijo de inmigrante), que o bien nace en el propio país de residencia o bien es menor de edad durante el proceso de toma de decisión sobre el proyecto migratorio así como en el momento de su llegada? Dado que el hijo de inmigrante, como cualquiera de nosotros, no escoge dónde nacer ni, por lo tanto, qué idiomas (maternos) hablar ni qué cultura (escolar) practicar, su trayectoria escolar previa, junto con aquellos factores que inciden en la misma como los contextos familiares, socioeconómicos e incluso etnoculturales, no pueden, pues, circunscribirse al campo de las habilidades o capacidades individuales para el aprendizaje. En cambio, la inversión académica de tiempo y de esfuerzo que el alumno destina a la tarea de aprender es fácilmente imputable al propio individuo en la medida en que, más o menos motivado, decidirá el tiempo diario dedicado a las tareas escolares, la atención que prestará en clase e incluso la frecuencia con la que acudirá al colegio. En este sentido, en la muestra de nuestra investigación, no existen diferencias en cuanto a la inversión académica entre los alumnos hijos de inmigrantes y los alumnos autóctonos, a la vez que la gran mayoría de los alumnos encuestados ha afirmado confiar en la educación como vía para una buena integración en las estructuras sociolaborales. Siendo esto así, las desigualdades en los resultados escolares entre hijos de inmigrantes y autóctonos persisten mientras los niveles de confianza en el sistema educativo, el grado de motivación y la inversión académica de estos dos grupos no muestran diferencias significativas. De manera similar, la percepción mayoritaria de los alumnos que han participado en esta investigación es que sus profesores son equitativos con respecto al trato que dispensan a sus alumnos por grupos, si bien los alumnos de origen inmigrante

adjudican a los profesores prejuicios negativos sobre sus propias capacidades académicas como grupo en mayor medida que los alumnos autóctonos. No obstante, hijos de inmigrantes y autóctonos tienen percepciones muy similares con respecto al trato en general y a la preparación en particular que reciben en sus centros escolares y por parte de sus profesores para el éxito escolar y laboral, así como con respecto a las expectativas de éstos sobre su futuro formativo y laboral. Sin embargo, las cuestiones relacionadas con las micro-políticas dentro del aula y la construcción de poder entre profesores y alumnos así como entre los diversos grupos de alumnos y los profesores, necesitan de un tipo de investigación cualitativa presencial, de observación y tal vez participación directa, para poder detectar con una mayor nitidez las posibles alianzas, las relaciones y las dinámicas intergrupales. Por eso, habría que poner en marcha estudios etnográficos dentro de las aulas y ser testigos directos no sólo de posibles conductas discriminatorias (voluntarias o involuntarias) de los profesores hacia sus alumnos por origen etnocultural y/o de clase socioeconómica, sino que también para presenciar, en el mejor de los casos, un diálogo real, franco, entre profesores y alumnos³.

Debido al racismo institucional derivado del nacionalismo de raíz constitutivo de los estados-nación, la escuela moderna nace bajo el paraguas de proyectos políticos esencialmente nacionalistas que persiguen la homogeneidad cultural de sus poblaciones. El sistema y la institución escolar no escapan a dinámicas de tipo etnocéntrico y monocultural y se encuentran, por ello, fuertemente armados con mapas etnoculturales apriorísticos que establecen qué enseñar, a quién enseñar y cómo enseñar; reflejo de ello es el etnocentrismo típico del currículum escolar moderno, al encontrarse éste cargado de la ideología y la cultura dominantes. El currículum moderno nace con una firma vocación etnocéntrica y homogeneizadora: etnocéntrica porque está diseñada pensando en un prototipo homogéneo de educando que responde a las categorías de *varón*, *blanco* y *europeo*, y homogeneizador porque debe procurar generar trabajadores y ciudadanos

³ En este momento, no puedo dejar de pensar en la película francesa *Entre les murs* (traducida al castellano como *La clase*) de 2008. En esta película, la acción, casi en su totalidad, transcurre precisamente dentro del aula en la que François, un profesor de instituto a cargo de una clase compuesta en su mayoría por alumnos de origen inmigrante, no duda en abrir debates sobre lo que es y deberían ser tanto la democracia como la identidad nacional francesa. Los alumnos consiguen en no pocas ocasiones y de manera brillante desarmar discursivamente al profesor, quien aun así, no vacila en su empeño de que los alumnos comprendan e interioricen las bondades del sistema sociopolítico galo.

nacionales que compartan y generen los modos de vida y las auto-representaciones asumidas (cultura) que toda construcción estado-nacional exige, lo que implica dejar a un lado los modos de hacer, pensar y sentir particulares de los educandos. Así, una vez más, a la hora de entender la naturaleza de las relaciones interétnicas dentro del sistema escolar, no hay que obviar que la escuela se encuentra atravesada por los mismos prejuicios y los mismos intereses que la sociedad en su conjunto. Debido a este carácter etnocéntrico y homogeneizador del currículum escolar, pues, no debería resultarnos sorprendente que los alumnos de origen inmigrante puedan sentirse extraños, periféricos, ante la institución escolar así como ante el conocimiento que transmite y la forma en la que lo hace. En este sentido, en lo que respecta a nuestra investigación, sólo una pequeña minoría de alumnos de origen inmigrante afirma sentirse identificado con los materiales en general y los libros de texto en particular utilizados en clase, sin que haya, además, diferencias significativas entre los mismos por áreas de origen. El motivo principal para la denuncia de los excesos homogeneizadores de la educación moderna, es, precisamente, esperar que las concepciones educativas y los currículum escolares sean cada vez más abiertos y por lo tanto inclusivos, así como advertir sobre los peligros de caer en la trampa de la homogeneidad/igualdad: que la igualdad no es lo mismo que la homogeneidad, y que la desigualdad no es lo mismo que la diferencia, es algo que la que esto suscribe desearía fuese tácito e incuestionable.

Para construir una escuela justa y, por extensión, una sociedad más justa, es necesario comprender que la justicia escolar ha de estar basada en los principios de la igualdad y la equidad, es decir, en ofrecer las mismas oportunidades educativas y las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los educandos.

Interesantemente, uno de los grupos que visité durante mi trabajo de campo, al que las autoridades escolares me dirigieron precisamente debido a que la totalidad de los alumnos que lo formaban eran de origen inmigrante, correspondía a lo que se conoce como *aula de diversificación*. Los así llamados *Programas de Diversificación Curricular* son un tipo de programa educativo diferencial que si bien está diseñado para alcanzar los objetivos de la educación básica, difiere en su metodología así como en la organización de los contenidos, las actividades prácticas y las materias con respecto a lo establecido según las vías ordinarias para la obtención del título de Graduado en educación secundaria. Una vez en el aula y cuando pude por fin conversar con estos

alumnos, me di cuenta de su impaciencia por aclarar que, por el hecho de ser *alumnos de diversificación*, no respondían a un perfil intelectual o cognitivamente inferior; las palabras exactas fueron “no somos tontos, eh?”. Afloran así los debates relacionados con las cuestiones relativas a la segregación tanto dentro de las escuelas como entre ellas, principalmente debido al peligro de estigmatización que suponen así como a la desigual distribución de oportunidades educativas que generan entre la totalidad de los alumnos, creando categorías de alumnos y niveles educativos bien diferenciados. Conviene recordar, además, que la segregación en general resulta indeseable no sólo porque estratifica y jerarquiza, sino que lo es porque separa y genera barreras físicas y también simbólicas que inciden, a su vez, en la (falta de) proximidad y en las potenciales relaciones sociales y personales entre grupos de población de origen inmigrante y autóctono.

En el caso de la CAPV, se constata una clara segregación interescolar en función de la titularidad del centro así como del modelo lingüístico. En este sentido, el alumnado de origen inmigrante tiende a concentrarse en el modelo lingüístico A de la red pública, donde casi la mitad de los escolares son de origen inmigrante, algo que bien podría interpretarse como una desventaja y una desigual distribución de las oportunidades educativas según la cual los hijos de inmigrantes saldrían perdiendo, dado que mientras la CAPV siga siendo oficialmente bilingüe, la matriculación en los modelos B y D será lo más deseable no sólo para los hijos de inmigrantes sino para el alumnado en general, ya que con el dominio de los dos idiomas oficiales de la CAPV (euskera y castellano), aumentarán sus oportunidades laborales posteriores, al menos dentro del citado territorio. Adicionalmente, en su dimensión más simbólica, el efecto perverso de este tipo de segregación etnocultural es que se extienden ideas (xenóforas) según las cuales las escuelas en las que se da una mayor presencia de alumnos de origen inmigrante son de peor calidad y que los alumnos de origen inmigrante son peores estudiantes que los alumnos autóctonos y que retrasan, por lo tanto, el aprendizaje de estos últimos, algo que legitima a los padres de alumnos autóctonos a matricular a sus hijos en escuelas etnoculturalmente homogéneas o *libres de inmigrantes*⁴. En lo que corresponde a esta investigación, cabe decir, no se ha encontrado una correlación entre

⁴ Irónicamente, todo esto sucede mientras el cuidado de los hijos es confiado por las familias autóctonas a mujeres inmigrantes.

el porcentaje de alumnado de origen inmigrante y el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos por centro escolar, es decir, que en los centros en los que hay una mayor presencia de alumnos de origen inmigrante no se encuentran unos peores resultados escolares, y viceversa. No obstante, serán necesarios futuros estudios que, de manera más exhaustiva, estudien la relación entre las variables *porcentaje de alumnos extranjeros* y *calidad de la enseñanza*.

En cuanto a la segregación intraescolar, los alumnos de origen inmigrante acuden en mayores porcentajes que los autóctonos a las así denominadas *clases de apoyo*. Al igual que los alumnos autóctonos, los hijos de inmigrantes también acuden a clases de apoyo escolar general, pero en gran medida se caracterizan por recibir refuerzo lingüístico siempre y cuando sean categorizados como alumnos de *nueva/reciente incorporación*. Si bien este tipo de medidas han sido defendidas por los profesores y directores de los centros escolares contactados durante esta investigación, existe, actualmente, cierto recelo hacia las mismas debido a su naturaleza *segregadora* y al peligro de estigmatización de aquellos alumnos que, de una forma o de otra, son separados de la mayoría de educandos y agrupados bajo etiquetas que fácilmente pueden relacionarse con situaciones disfuncionales. Consciente de este peligro y de esta cierta exclusión, en abril del 2012 el Gobierno Vasco hace pública su apuesta por un cambio del sistema educativo para que los alumnos que necesiten una *atención especial*⁵ no tengan que adaptarse al sistema escolar (como ha sucedido comúnmente hasta ahora), sino que sea el sistema el que se adapte al *alumno especial*. La intención fundamental de cambio del Departamento de Educación Vasco consiste en que este tipo de alumnos dejen de ser apartados del resto para que la escuela actúe con ellos dentro de la clases ordinarias, ya que se considera que el tipo de apoyo que requiere su atención fuera del aula los estigmatiza, y lo que es más importante, que los profesores y compañeros se desentienden de su trayectoria, progreso e integración escolar. Por ello, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco sabe que además de un cambio normativo basado en cierta reforma del sistema educativo vasco, se vuelve necesario un cambio de *mentalidad* por parte de los profesores, los compañeros, las familias y la

⁵ Oficialmente, son cinco las categorías de alumnos que requieren una atención especial por parte del sistema educativo: alumnos con algún tipo de discapacidad, alumnos con altas capacidades, alumnos que se incorporan tarde al sistema educativo (principalmente niños extranjeros), alumnos con problemas de comportamiento y alumnos de medios socioeconómicos desfavorecidos.

propia institución educativa. Las autoridades competentes reconocen así que el sistema educativo vasco debe hacer todo lo posible por buscar el éxito escolar de los más vulnerables y evitar situaciones que puedan generar limitaciones, estigmatizaciones y desventajas. En efecto, una educación inclusiva real es aquella que modifica el currículum mayoritario, no aquella que crea currículums paralelos destinados al alumnado *diferente, inadaptado, problemático, difícil*. Apostamos por identificar y denunciar tanto los mecanismos como los programas excluyentes educativos y aplaudimos la decisión y el cambio de rumbo anunciado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco a pocas semanas de la conclusión de esta investigación⁶.

¿Dónde comienza y donde termina, pues, la responsabilidad del sistema escolar en la discriminación por motivos de origen no sólo etnocultural sino también de clase? La respuesta a esta pregunta depende de la función que asignemos al sistema escolar en el conjunto de la sociedad, a saber, estratificar y conservar (estratificar para conservar el orden socioeconómico) o igualar y transformar (igualar para transformar el orden socioeconómico). Una forma de pensar la educación es aquella que sostiene que disfrutamos de un sistema educativo que sirve a la tarea de igualar a las poblaciones, por lo que tanto las oportunidades como los recursos son distribuidos de manera equitativa, con el ánimo de encontrar la justicia y la igualdad escolar, primero, y social, después. Esta forma de entender y legitimar la función de la educación es aquella que se ajusta a los parámetros más democráticos y democratizadores de nuestras sociedades, así como aquella que concibe la educación desvinculada de la esfera económica. En lo que respecta a este estudio, podemos afirmar que el sistema escolar mantiene un carácter esencialmente conservador sirviendo más a la reproducción socioeconómica que al cambio social, y podemos afirmarlo apoyándonos en dos datos: primero, en que los ingresos familiares mensuales influyen en el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos: a mayores ingresos mejores resultados; segundo, en que el capital cultural familiar influye también en el rendimiento y los resultados escolares: a menor capital cultural familiar menores resultados académicos. Presumiblemente, dado que son precisamente las familias inmigrantes las que cuentan con unos menores ingresos

⁶ Esta información ha sido obtenida de la noticia titulada “Celaá cambiará las normas para que los alumnos difíciles no queden «apartados»”, publicada en el periódico *El Mundo*, con fecha de 20 de abril del 2012.

económicos así como con un menor capital cultural, los resultados escolares de los alumnos de origen inmigrante resultan ser (ligeramente) inferiores a los de los alumnos autóctonos, y, lo que es más alarmante, el porcentaje de alumnos autóctonos que obtiene unos resultados escolares muy altos dobla al de hijos de inmigrantes. Siendo esto así, en caso de concebir la educación como un mecanismo de las sociedades para su transformación así como para generar agencia en los individuos y los grupos sociales, la escuela actual parece tener, al menos, parte de la responsabilidad con respecto a la desigualdad en los resultados escolares entre alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos, precisamente por contribuir al mantenimiento del *estatus-quo* y por renegar de su función transformadora.

También la escuela, al igual que el conjunto de las instituciones contemporáneas que se encuentran inscritas en marcos ideológicos y valóricos fundamentalmente igualadores, es testigo (y tal vez cómplice) de la contradicción que supone formar parte de sociedades con aspiraciones (y en ocasiones realidades) democráticas pero estratificadas socioeconómicamente por motivos de origen. La educación moderna, aquella que nace en el contexto de la construcción de los estados-nación, tal y como la conocemos en día, no está pues exenta de las mismas paradojas que se encuentran en el conjunto de la sociedad: por un lado, la educación formal se extiende (democratiza) hasta alcanzar a todos los estratos socioeconómicos, y, en ese sentido, iguala; por otro lado, el sistema educativo examina, califica y clasifica a los individuos, una práctica que, a la larga, acaba por des-igualar a las poblaciones. Es cierto que la escuela, actualmente, además de ser una institución de capacitación y educación, es, al mismo tiempo, una pieza de la maquinaria social que evalúa las habilidades de los individuos, que los moldea, los selecciona y que determina en buena medida su posición socioeconómica. Pensar la educación al servicio de la estratificación socioeconómica y de la selección etnocultural y, por lo tanto, pensar en la educación como un proceso desigualador, responde a una toma de conciencia radical de que vivimos en un tipo de sociedades atravesadas por un orden socioeconómico que necesita crear estratos o clases sociales para así auto-reproducirse. Porque una de las cuestiones cruciales aquí, es saber si el sistema escolar es ciego ante las variables *etnoculturalidad* y *clase socioeconómica*. Sí, tal y como defienden las teorías estructuralistas en general, las micro-políticas de los

centros escolares son reflejo del macro-sistema sociocultural, difícilmente podrán las escuelas operar al margen de las fuerzas históricas y socioeconómicas presentes en el conjunto de la sociedad y, por lo tanto, permanecer neutral ante las diferencias socioeconómicas y etnoculturales. He aquí, pues, la contradicción fundamental sobre la que reside la escuela moderna: a pesar de la expansión o democratización de la educación y de los discursos igualitarios, seguimos viviendo en sociedades estratificadas socioeconómicamente que necesitan de una selección escolar para poder auto-reproducirse. Y esta es la paradoja fundamental a la que debemos mirar si queremos comprender la naturaleza ambivalente del sistema escolar moderno: tener que, por un lado, satisfacer las necesidades de un sistema socioeconómico des-igualador y de un sistema político-cultural homogeneizador, y generar, por otro, individuos racionales, iguales y emancipados.

Consecuentemente, cabe preguntarse por el tipo de democratización de la educación que se da en nuestros contextos y señalar la importancia de llevar a cabo estudios longitudinales que miren cómo se está desarrollando el acceso a la educación terciaria (universidad y formación superior) de los hijos de inmigrantes en comparación con los autóctonos, sin olvidar también las cuestiones relacionadas con su inserción en el mercado laboral. Se trata, pues, de profundizar en el concepto de *oportunidad educativa*, es decir, la opción para obtener el nivel educativo deseado (en el sentido de indefinido) más que el hecho de obtener un resultado concreto, esperado. Por lo tanto, es necesario pasar de una concepción de oportunidad educativa absoluta asociada a la obtención de un nivel concreto, como por ejemplo el título de Graduado en educación secundaria, a una más relativa, abierta y no asociada necesariamente con un nivel educativo específico.

La conciencia inter/multicultural es peligrosa: lleva a la reducción de los fenómenos y a la estigmatización de los sujetos.

Las autoridades escolares han tomado buena nota del rumbo poblacional que nuestros contextos están tomando: los índices de natalidad de la población inmigrante son más altos a la par que el porcentaje de alumnos con un origen distinto al nacional va en aumento. Así, la necesidad de adaptarse a estas nuevas realidades ha propiciado, ya

desde un tiempo a esta parte, la proliferación de discursos enfocados hacia la *escuela plural, diversa y multicultural*. Los discursos oficiales, con sus interminables referencias a la educación intercultural, parecen predicar que en ella se encuentra la clave para superar las desigualdades y las distancias surgidas entre los alumnos de origen inmigrante y los alumnos autóctonos. Pero la educación intercultural, al igual que la escuela moderna, puede verse sujeta a una ambivalencia que consiste en, por un lado, predicar el cambio hacia la apertura y la inclusión y, por otro, servir a las estructuras de control y dominación. De esta manera, la puesta en valor de la educación intercultural, al menos a nivel discursivo, puede degenerar en una relajación a través de la cual los responsables políticos transmitan la sensación a la ciudadanía y los electores de que *las cosas se están haciendo bien* y de que la clase política vive en contacto con la realidad, mientras que las estructuras de dominación y distribución permanecen inamovibles.

El estigma que planea sobre los alumnos de origen inmigrante es más complejo de lo que en un principio pueda parecer. En el mejor de los casos se construye la imagen del alumno inmigrante como *alumno modelo*, en el peor, la de *alumno destinado al fracaso*. Sin embargo, esta investigación ha demostrado que los alumnos de origen inmigrante se distribuyen de manera forma más o menos equilibrada en los diferentes niveles de obtención de resultados escolares, con el *matiz*, eso sí, de que el grupo de los que obtienen unos resultados muy altos está compuesto mayoritariamente por alumnos autóctonos, contrariamente al grupo de los que obtienen unos resultados altos, dentro del cual los alumnos de origen inmigrante son mayoría. Parece como si se hubiese dado una *fuga* de alumnos autóctonos al grupo de los que obtienen unos resultados escolares muy altos, un dato que, cabe decir, nos ha generado sospechas fundadas de la existencia de un *techo de cristal* para lo hijos de inmigrantes en cuanto a la obtención de resultados escolares. En cualquier caso, hemos de tener cuidado con reducir a estos sujetos a meras etiquetas, lo que puede llevar a una sobresimplificación y a la creación de nuevos estereotipos.

Ser alumno inmigrante no significa nada por sí mismo, ya que se trata de un grupo heterogéneo sobre el que no pueden aplicarse las mismas medidas por el hecho de

presentar un origen distinto al nacional. Las medidas tendrán que ser meditadas para cada caso, y si bien no dudamos de que aquellos que diseñan las políticas educativas sean conscientes de ello (es muy frecuente que las autoridades escolares hablen en términos de *alumnado de reciente/nueva incorporación*, priorizando así una variable que no responde a una categorización etnocultural), es necesario evitar las generalizaciones excesivas debido a que pueden inducir a visiones estereotipadas de los individuos y a dinámicas sociales e institucionales que obviando la potencialidad de la totalidad de sus educandos, limiten de manera sistemática a algunos de ellos precisamente por no encajar en las categorías etnoculturales presupuestas por la escuela y el currículum escolar modernos. De hecho, cabe señalar que la *generación 1.5* y la *generación 2*, es decir, generaciones de hijos de inmigrantes que han recibido una educación estandarizada según el sistema educativo español, superan a la *generación 1* en resultados escolares. Aún más, dentro de la *generación 1*, aquellos que llegaron antes de haber cumplido los 12 años superan, a su vez, a los que llegaron tras haber cumplido esta misma edad. Esta tendencia bien podría apuntar a patrones a tener en cuenta en futuras investigaciones, y, lo que es más importante, muestra las disparidades que puede haber dentro del grupo de alumnos categorizados como *hijos de inmigrantes*, para apoyar la tesis de que se trata de un grupo heterogéneo dentro del cual existen diferencias no sólo en cuanto a la edad de llegada al país de residencia o al área de origen (según nuestra investigación, los alumnos de origen latinoamericano obtienen una media de rendimiento y resultados escolares superiores a los alumnos originarios del resto de áreas), sino que también en lo que respecta a cualquier otro tipo de variable que incide también en los resultados escolares de los alumnos autóctonos, como pueden ser el capital económico, cultural y social de sus familias.

La figura convencional del *alumno inmigrante inevitablemente desaventajado y condenado al fracaso* debe ser urgentemente cuestionada y revisada. Lo cierto es que cuando se trata del uso de recursos y de su resistencia frente a la influencia del capital familiar (económico, cultural y social) en el rendimiento y los resultados escolares, los hijos de inmigrantes parecen equipados con una mayor potencialidad así como con una mayor capacidad de superación del tipo de barreras o limitaciones que encuentran en sus contextos de socialización primarios. En este sentido, los datos de los que esta

investigación nos ha dotado apuntan en esta dirección. Primero, porque si bien tal y como ha sido señalado con anterioridad, las familias autóctonas cuentan con un mayor capital económico así como un mayor capital cultural que las familias inmigrantes, y estas variables influyen positivamente en el rendimiento y los resultados escolares, los hijos de inmigrantes, independientemente del capital económico y cultural familiar, tienden a concentrarse en los grupos que presentan un rendimiento y resultados escolares medios, altos y muy altos. En otras palabras, que para los hijos de inmigrantes, contrariamente que para los autóctonos, un capital económico y cultural bajo no se traduce, inevitablemente, en un rendimiento y unos resultados escolares pobres. Segundo, porque el capital cultural y social personal de hijos de inmigrantes y de autóctonos es muy similar tanto en su media como en su distribución por niveles. Tercero, porque los hijos de inmigrantes de la muestra hacen un mayor uso de los profesores como recurso de apoyo para la orientación con respecto a cuestiones académicas. Cuarto, porque si bien los padres inmigrantes presentan unos niveles de formación más bajos que los padres autóctonos, para el caso de los padres con un nivel de formación bajo o muy bajo, tomando a ambos grupos en conjunto, es mayor la proporción de hijos de inmigrantes que obtiene unos resultados y rendimientos escolares muy altos o altos en comparación con los autóctonos. Quinto, porque las expectativas de las familias sobre el nivel de formación de los alumnos no influyen en el rendimiento y los resultados escolares de los alumnos para el caso de los hijos de inmigrantes, pero sí para el caso de los autóctonos, con lo que los hijos de inmigrantes tienden a acumularse en el grupo de los que obtienen un rendimiento y unos resultados escolares altos o muy altos independientemente de las expectativas de sus familias, mientras que los alumnos autóctonos, al influir las expectativas de sus familias en sus resultados escolares, muestran unos resultados predominantemente altos o muy altos sólo cuando se espera de ellos que lleguen a cursar estudios universitarios.

¿Cómo evitar, entonces, que la educación intercultural se convierta en un mero eslogan, en retórica político-discursiva? Se trata de ver todo el potencial de la escuela como agencia transformadora de la sociedad, independientemente del nombre que pongamos a las iniciativas y a las perspectivas adoptadas. Adicionalmente, conviene no olvidar que los estudiantes no son simples receptores de las disposiciones políticas, sino

que su papel puede y debe ser más constructivo y contestatario. La escuela puede servir para la producción de prácticas culturales de oposición y/o alternativa. Algunos estudiantes de contextos sociales desfavorecidos así como pertenecientes a minorías etnoculturales consiguen desafiar al sistema y tener éxito escolar así como establecerse social, laboral y económicamente. Lo consiguen, además, superando las barreras iniciales como la falta de conocimiento del idioma de la sociedad de residencia y las barreras comunes sociales como los prejuicios, los estereotipos y la discriminación ejercida por parte de la mayoría. Y es aquí donde la propia agencia de los alumnos de origen inmigrante ha de ser ubicada y explotada, ya que el poder del grupo que domina las estructuras de una sociedad dada para controlar las oportunidades de vida de los alumnos pertenecientes a minorías sociales y etnoculturales no es absoluto. Los actores sociales tienen, incluso inconscientemente, la capacidad de contribuir a la transformación de la realidad así como de rechazar y contestar a las posiciones socioeconómicas que les son impuestas.

2. LA IDENTIDAD DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES, ENTRE LA ALIENACIÓN Y LA AGENCIA

La identidad es una construcción esencialmente social en la que el reconocimiento de los otros es vital para evitar la alienación de los actores sociales y la deslegitimación del sistema.

Si bien la identidad es construida *dentro* del individuo, la formación de la identidad es, fundamentalmente, una función que los individuos y los grupos llevan a cabo de acuerdo al contexto social en el que se encuentran inscritos, y debido a su carácter social, es decir, el hecho de que para su desarrollo sean necesarios contextos de relación con *los otros*, resultan especialmente significativas las cuestiones relacionadas con el reconocimiento y la representación que los individuos y los grupos sociales perciben y reciben por parte de la mayoría social. Si la valoración de esta percepción resulta ser ampliamente negativa, si una persona o un grupo de personas reciben (o creen que reciben) un *feedback* adverso sobre su grupo de referencia, si no confían en que puedan influir en la construcción de lugares comunes para el conjunto de la sociedad en la que viven, estudian o trabajan, si piensan que no son reconocidos ni lo suficientemente (bien) representados dentro de esa *totalidad*, si no encuentran una

posición desde la que sentirse cómodos y seguros para que su voz sea escuchada y contribuir así a un futuro en común, podrían entonces recurrir a lógicas de construcción de identidades excluyentes. Sin ajuste, sin la sensación de estar en armonía con el propio entorno, se estará abonando el terreno para la construcción de identidades refugio o de resistencia, las cuales se caracterizan por construirse en rechazo u oposición a la identidad mayoritaria.

¿Se encuentran, pues, los hijos de inmigrantes desarrollando sentimientos de rechazo hacia la sociedad mayoritaria? no es esta una pregunta fácil de responder. Por un lado, independientemente del área de origen, en lo que respecta a nuestra investigación, hay una fuerte adscripción de los hijos de inmigrantes a sus identidades particulares o de origen, y, lo que resulta más significativo, porque en cuanto a las identidades de residencia (la identidad local o bilbaína, la regional o vasca, la nacional o española y la continental o europea), existe un claro rechazo o falta de adscripción a las mismas. Adicionalmente, a la mayoría de hijos de inmigrantes les gustaría vivir en países diferentes al de residencia, algo que, sin embargo, tienen en común con los autóctonos. Por otro lado, no obstante, la mayoría de hijos de inmigrantes responde estar contenta con su vida aquí, y su proyección social con respecto a la sociedad de residencia, a saber, la intención de introducir mejoras en la sociedad en las que viven actualmente, es clara. Siendo esto así, no existe, pues, un rechazo evidente a las sociedades de *acogida* por parte de los hijos de inmigrantes, al mismo tiempo que no se identifican con ella en ninguno de los niveles identitarios que ésta pueda ofrecer.

Ahora bien, la búsqueda o experimentación de la identidad (también etnocultural) es algo que no acaba nunca debido a su naturaleza fluida y a que se desarrolla constantemente y de manera continua a lo largo de la vida del individuo; así, muchas personas inmigrantes continúan explorando y re-examinando su identidad también en la edad adulta. Siendo esto así, se constata una vez más la necesidad poner en marcha estudios longitudinales para observar cómo fluctúa la identidad y bajo qué condicionantes o factores, es decir, ver cómo cambian las situaciones y las circunstancias de vida de un individuo en relación con las variaciones que su identidad haya podido experimentar en lo que se refiere a los rasgos y tendencias más notorias y

principales que va adquiriendo: ¿dónde estaba el individuo en aquel momento (¿estudiando?, ¿trabajando?, ¿en qué?), ¿con qué grado de éxito o satisfacción auto-percibida?, ¿dónde se imaginaba o deseaba estar en un futuro?, ¿cuáles eran sus planes y sueños?, ¿dónde se encuentra el individuo en comparación con las respuestas dadas en el pasado?, ¿cómo se ha moldeado su identidad en esa franja de tiempo y como se relacionan esos cambios con las fluctuaciones de sus adscripciones identitarias?

Nos encontramos frente a dinámicas y procesos activos que dependerán en gran medida de las oportunidades con las que los hijos de inmigrantes cuenten a lo largo de su futuro próximo como jóvenes y jóvenes adultos, así como de su inclusión simbólica y material, caracterizada esta última por su incorporación al mercado de trabajo y por el estatus socioeconómico que logren alcanzar. De la conjugación del reconocimiento simbólico y material resultará lo que hemos estimado oportuno denominar como *reconocimiento real*, un factor clave a la hora de mirar y comprender la identidad y las autodefiniciones de las minorías. La sociedad mayoritaria ha de darse cuenta de la necesidad de que la contribución y las características socioculturales de las familias inmigrantes sean positivamente valoradas y, en este sentido, reconocidas. En esta tarea, las escuelas podrían ayudar animando a los adolescentes tanto de origen inmigrante como autóctonos a explorar y aprender sobre su propia etnicidad así como sobre la de *los otros*, desde posturas relativas sin jerarquizar y juzgar las diversas categorías etnoculturales, evitando posicionamientos etnocéntricos y abriendo diálogos y debates en los que prevalezcan tanto la crítica como la autocrítica. El vínculo ha de ser mutuo y colectivo: debe existir una reciprocidad en el reconocimiento de las personas, de los grupos, de las comunidades y del propio sistema, ya que el funcionamiento simbólico y real de la democracia y la justicia social, caracterizados por el derecho a la igualdad como garante de las relaciones entre ciudadanos, debe ser precedido por una identificación común de los individuos, los grupos y las comunidades con los valores, los principios y las normas del sistema; así y sólo así puede legitimarse un sistema dado.

La agencia de los hijos de inmigrantes bien puede residir en sus identidades híbridas y su posición de personas fronterizas caracterizadas por un deseo de mezclarse como base de identidades proyecto.

Entendemos la identidad híbrida como un tipo de identidad integrada y madura que surge tras un trabajo de síntesis y de negociación llevado a cabo por el sujeto con respecto a las diversas fuentes de identificación y de sentido que encuentra en su vida, lo que en gran medida supone un conocimiento del individuo sobre sí mismo. De la misma forma, este tipo de identidad, madura y saludable, no es necesariamente homogénea, estática o invariable, sino que, estando integrada, es también fluida. En adición, no cabe equiparar una identidad fluida con una identidad difusa, ya que la primera se encuentra bien cohesionada mientras que la segunda está pobremente integrada, sin hilo adaptativo ni por lo tanto conductual que permita cómodas transiciones entre unas fuentes de sentido e identificación y otras. La mayoría de hijos de inmigrantes de este estudio muestran un hibridismo/sincretismo identitario medio, combinando entre dos y cuatro identidades y siendo la combinación de identidades más repetida aquella que combina la identidad particular o de origen con la identidad cosmopolita. Adicionalmente, la proyección profesional en el caso de los hijos de inmigrantes se encuentra influenciada por su hibridismo/sincretismo identitario: a mayor hibridismo/sincretismo, mayor proyección profesional. Por otro lado, el bilingüismo, para aquellos alumnos cuyo idioma materno no es el castellano, es ya un hecho dado que los hijos de inmigrantes que han participado en esta investigación dominan y dicen sentirse cómodos en ambos idiomas⁷, llegando en algunas ocasiones a hablar un tercer y un cuarto idioma.

No obstante, no debemos observar la identidad como algo que se construye exclusivamente en torno a la etnicidad y a variables excluyentes de tipo cultural, lingüístico o religioso, ya que existen otras dimensiones de la identidad que toman forma atendiendo a adscripciones de un signo diferente a lo etnocultural; de hecho, al ser preguntados de manera abierta, una gran mayoría de hijos de inmigrantes se define con atributos centrados en rasgos de la personalidad. Aun más, una vez que hemos comprendido que la identidad es vista no como una construcción estática sino como una construcción procesal que se desarrolla como consecuencia de la incorporación de las diversas experiencias de vida del individuo, debemos tener especial cuidado con no asociar a los hijos de inmigrantes con identidades reclusas sino ofrecerles la opción de

⁷ Nos referimos al idioma de origen y al castellano como idioma de residencia, ya que el dominio del euskera es bajo en comparación con el dominio del castellano.

multiidentificarse y de hacerlo además de manera voluntaria, es decir, dejar espacio para que definan y decidan sus propias auto-adcripciones. En la línea de las teorías procesales de la cultura y la etnicidad, debemos trabajar por construir un tipo de pensamiento que posibilite un imaginario que entienda la identidad de un modo más acorde con la humanidad que se revela plural, cambiante, porosa y polimórfica.

Además, conviene señalar la importancia de desafiar los estereotipos, sobre todo en lo que respecta a las dinámicas que se dan dentro de las familias inmigrantes. Asumir que las familias inmigrantes, contrariamente a las familias autóctonas, son disfuncionales y siguen modelos patriarcales de reparto de poder y autoridad puede no ser más que una falacia, de la misma forma que pensar en las familias autóctonas como familias democráticas que valoran la independencia de sus miembros por encima del *familismo* puede conducir a asunciones erróneas que condicionen y sesguen nuestras investigaciones. Por eso, en el caso de estudiar las dinámicas de las relaciones familiares y, más concretamente, de las relaciones intergeneracionales, lo interesante sería establecer estudios comparativos entre familias inmigrantes y familias autóctonas. También conviene llamar la atención sobre el hecho de que las diferencias intergeneracionales no serían las únicas a tener en cuenta a la hora de pensar en los hijos de inmigrantes, ya que, no hay que olvidar, existen igualmente diferencias intrageneracionales. Es decir, que de la misma forma que asumimos que ni todos los inmigrantes son iguales, ni los hijos son como sus padres, los hijos de inmigrantes, por mucho que pertenezcan a una misma generación, no tienen por qué constituir un grupo homogéneo.

Queremos, pues, poner el foco de atención en la agencia de estos sujetos, en todo el potencial que encierran y en la aportación que pueden ofrecer tanto a su propia tradición cultural como a la sociedad en su conjunto, pasando por la cultura escolar y por sus compañeros, así como a ellos mismos. Esta investigación ha demostrado que los hijos de inmigrantes muestran un mayor deseo y una mayor disposición a mezclarse con los autóctonos en comparación con éstos, además de una mayor apertura a culturas y orígenes distintos al propio. Nos encontramos frente a sujetos con que bien pueden poseer competencias interculturales, capaces de pensar, también de manera crítica y

creativa, más allá de los marcos culturales propios, integrando el conocimiento, las actitudes y las habilidades que enfatizan la comunicación transcultural, caracterizada por la apertura, la tolerancia, y la apreciación y valoración de la diversidad, emocionalmente dispuestos a cooperar con lo extraño y lo desconocido. ¡Que construyan identidades proyecto incorporando, negociando y sintetizando varias tradiciones! ¡Que se conviertan en mediadores intergrupales dada su condición de sujetos híbridos y su posicionamiento en zonas fronterizas! Esta sería, sin lugar a dudas, una situación deseable para cuya implementación y éxito resultaría necesario trabajar duro, aunar voluntades e invertir recursos y tiempo. Deseamos el éxito y la notoriedad social a los hijos de inmigrantes y de los individuos pertenecientes a minorías etnoculturales que, conociendo las reglas del juego, quieran aprovechar las oportunidades existentes e utilizarlas en su provecho. Existen ejemplos como los de Najat El Hachmi, escritora catalana de origen marroquí; Nicolas Sarkozy, expresidente de la república francesa e hijo de inmigrantes húngaros; Rachida Dati, ministra de justicia con en el gobierno de Sarkozy hasta el 2009 y actual eurodiputada de origen magrebí, quién, además, fue la primera persona de origen magrebí dirigiendo un ministerio en el gobierno francés; Randa Abel-Fattah, escritora australiana de origen palestino-egipcio y activista por el diálogo interreligioso, o incluso el propio Barack Obama, actual presidente de los Estados Unidos e hijo mixto de padre keniano y madre norteamericana de origen fundamentalmente anglosajón. Estos son, en fin, sólo algunos de los ejemplos de la agencia encerrada que puede haber en aquellos que con un origen distinto al nacional, escapan a las categorías presupuestas. Para transformar lo que inicialmente puede ser visto como una fuente de conflicto en cooperación y cohesión social, habrá que potenciar *lo micro* para transformar *lo macro* desafiando las etiquetas y los destinos impuestos. Relativicemos y contextualicemos los fenómenos, evitemos las generalizaciones excesivas así como los esencialismos *fóbicos* y *filicos*, flexibilicemos no sólo las fronteras sino los conceptos y los pensamientos, observemos y persigamos los patrones interesantes, distinguiendo entre *generaciones*, prestando atención a los que llegan con más edad y a las diferencias que puedan existir por áreas de origen. Para ello, serán necesarias investigaciones futuras que, con objetividad, analicen cómo son los resultados escolares de los alumnos de origen inmigrante en comparación con las de los alumnos autóctonos que estudien la relación entre el

porcentaje de alumnos de origen inmigrante y la calidad de la enseñanza en los centros escolares; serán necesarios también estudios con metodologías cualitativas que pongan en práctica trabajos etnográficos en el aula con una mirada crítica y vigilante sobre la escuela y las prácticas escolares, sin olvidar desarrollar estudios longitudinales que servirán para ver cómo es la inclusión de los hijos de inmigrantes en la educación terciaria así como en el mercado laboral y cómo fluctúan sus identidades a lo largo del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDEL-FATTAH, Randa (2005) *Does My Head Look Big in This?*. New York: Scholastic Inc.
- AGER, Alastair & STRANG, Alison (2004) *Indicators of Integration. Final Report*. Home Office Development and Practice Report 28.
<http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/dpr28.pdf>
- AGUADO ODINA, María Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AKHTAR, Salman (1999) *Immigration and Identity. Turmoil, Treatment and Transformation*. New Jersey: Jason Aronson.
- ALBA, Richard & SILBERMAN, Roxane (2009) “The Children of Immigrants and Host-Society Educational Systems: Mexicans in the United States and North Africans in France”, *Teachers College Record*, vol. 111, 6: 1444-1475.
- ALSAYYAD, Nezar (2003) “Europa musulmana o Euro-islam: a propósito de los discursos de la identidad y la cultura”, en AlSayyad, Nezar & Castells, Manuel (eds.) *¿Europa musulmana o Euro-islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza Editorial: 29-53.
- ALTHUSSER, Louis (1970) « Idéologie et appareils idéologiques d’État », *La Pensée*, 151.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Aurelia (2003) *Nacionalidad de los hijos de extranjeros nacidos en España. Regulación e interpretación jurisprudencial sobre un análisis de datos estadísticos de los nacidos en territorio español durante el periodo 1996-2002*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (2007) “Educar para la ciudadanía”, en Álvarez-Uría, Fernando (ed.) *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata: 9-22.
- AMARA, Fadela (2006) *Ni Putas ni Sumisas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ANDERSON, Benedict (1983) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- APARICIO GÓMEZ, Rosa & TORNOS CUBILLO, Andrés (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- ARCHER, Louise & FRANCIS, Becky (2005) “Constructions of Racism by British Chinese Pupils and Parents”, *Race, Ethnicity and Education*, vol. 8, 4: 387-407.

- ARUN, Richard & BEATTIE, Irene (2000) *The Structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*. California: Mayfield.
- BANTON, Michael (2008) "The Sociology of Ethnic Relations", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 31, 7: 1267-1285.
- BARTH, Fredrik (1994) "Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity", en Vermeulen, Hans & Govers, Cora (ed.) *The Anthropology of Ethnicity. Beyond 'Ethnic Groups and boundaries'*. Amsterdam: Het Sprinchuis: 11-32.
- BARTH, Fredrick (2010) "Introduction to ethnic groups and boundaries: the social organization of cultural difference", en Martiniello, Marco & Rath, Jan (comps.) *Selected Studies in International Migration and Immigrant Incorporation*. Amsterdam: IMISCOE-AUP: 407-436.
- BAUMAN, Zygmunt (1990) "Modernity and ambivalence", en Featherstone, Mike (ed.) *Nationalism, Globalization and Modernity*. London: SAGE: 143-169.
- BAUMAN, Zygmunt (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de España.
- BAUMANN, Gerd (2001) *El Enigma Multicultural*, Barcelona: Paidós.
- BELLAH, Robert N.; MADSEN, Richard; SULLIVAN, William M; SWIDLER, Ann & TIPTON, Steven M. (2008) *Habits of the heart. Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press.
- BERGER, Stefan (2007a) "Introduction: Towards a Global History of National Historiographies", en Berger, Stefan (ed.) *Writing the Nation. A Global Perspective*. New York: McMillan: 1-29.
- BERGER, Stefan (2007b) "The Power of National Pasts: Writing National History in Nineteenth- and Twentieth- Century Europe", en Beger, Stefan (ed.) *Writing the Nation. A Global Perspective*. New York: McMillan: 30-62.
- BERATAN, Gregg D. (2008) "The Song Remains the Same: Transposition and the Disproportionate Representation of Minority Students in Special Education", *Race, Ethnicity and Education*, vol.11, 4: 337-354.
- BERRY, John W. (2007) "Acculturation Strategies and Adaptation", en Lansford, Jennifer D.; Deater-Deckard, Kirby & Bornstein, Marc H. (eds.) *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: The Guilford Press: 69-82.
- BERRY, John W.; PHINNEY, Jean S.; SAM, David L. & VEDDER, Paul (2006) "Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation", *Applied Psychology: An International Review*, 55(3): 303-332.
- BERZONSKY, Michael D. (1994) "Adolescent Identity Formation", en Corsini, Raymond (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. New York: Wiley: 27.

BHATNAGAR, Joti (1981) "Multiculturalism and Education of Immigrants in Canada", en Bhatnagar, Joti (ed.) *Educating Immigrants*. New York: St. Martin's Press: 69-95.

BHATTI, Ghazala (2006) "Ogbu and the debate on educational achievement: an exploration of the links between education, migration, identity and belonging", *Intercultural Education*, vol. 17, 2: 133-146.

BLANCO, Cristina (2000) *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.

BLAU, Peter M. & DUNCAN, Otis D. (1967) *The American Occupational Structure*. Nueva York: Wiley.

BORKERT Maren & BOSSWICK Wolfgang (2007) "Migration Policy-Making in Germany – between national reluctance and local pragmatism?". IMISCOE Working Paper 20.
http://migrationeducation.de/fileadmin/uploads/IMISCOE_Working_Paper_Migrationpolicy_making_in_Germany.pdf

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, Pierre (1973) "Cultural Reproduction and Social Reproduction", en Brown, Richard (ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education*. London: Tavistock Publications: 71-112.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert & OSBORNE GROVES, Melissa (2005) (eds.) *Unequal Chances. Family Background and Economic Success*. New York: Russell Sage Foundation.

BROWN, Philip & TANNOCK, Stuart (2008) "Education, Meritocracy and the Global War for Talent", *Journal of Education Policy*, vol. 24, 4: 377-392.

BUENAVENTURA, Loreli C. (2004) *Re/negotiating "Home(s)": Identities, Racism(s) and Resistance in the Lives of Second Generation Filipinas in Canada*. Michigan: UMI Dissertation Services.

BULLIVANT, Brian M. (1987) *The Ethnic Encounter in the Secondary School. Ethnocultural Reproduction and Resistance; Theory and Case Studies*. London: The Falmer Press.

CAGLAR, Ayse S. (1997) "Hyphenated Identities and the Limits of Culture", en Modood, Tariq & Werbner, Pnina (eds.) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*. London & New York: Zed Books Ltd: 169-185.

CARBAJOSA, Ana (2005) "Europa observa con recelo el fuego francés", *El País*, 13 de noviembre: 3-4.

- CARTER, Prudence L. (2006) "Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School", *Sociology of Education*, vol. 79: 304-328.
- CASTELLS, Manuel (1997) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- CHARLOT, Marie (1981) "The Education of Immigrant Children in France", en Bhatnagar, Joti (ed.) *Educating Immigrants*. New York: St. Martin's Press: 96-112.
- CHERTI, Myriam (2008) *Paradoxes of Social Capital. A Multi-Generational Study of Moroccans in London*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- CÉCILIA, Marie-Claire (2005) "Debate sobre la integración de la población musulmana. La tolerancia holandesa puesta a prueba", *Le Monde Diplomatique*, marzo del 2005: 24-25.
- CIDE (2007) *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol016sep07.pdf>
- COLECTIVO IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. http://www.colectivoioe.org/investigaciones_libros.php?op=libro&id=27
- COLECTIVO IOÉ (1999) *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universitat de Valencia.
- COLECTIVO IOÉ (2002) *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. http://www.colectivoioe.org/investigaciones_libros.php?op=libro&id=45
- COLEMAN, James & HOFFER, Thomas (1987) "Schools, Families and Communities", en *Public and Private High Schools*. Nueva York: Basic Books: 211-243.
- COLLET, Bruce A. (2007) "Islam, National Identity and Public Secondary Education: Perspectives from the Somali Diaspora in Toronto", *Race, Ethnicity and Education*, vol. 10, 2: 131-153.
- COLLINS, Randall (1979) *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. San Diego: Academic Press.
- COLOM GONZÁLEZ, Francisco (2001) "El nacionalismo y la quimera de la homogeneidad", en Colom González, Francisco (ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos: 11-33.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008) *Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF>

- CONCHAS, Gilberto Q. (2001) "Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement", *Harvard Educational Review*, vol. 71, 3: 474-504.
- CONCHAS, Gilberto Q. (2006) *The Color of Success. Race and High-Achieving Urban Youth*. New York: Teachers College Press.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2012) *Informe sobre la educación en Euskadi, 2008-2010*.
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/nuevos_informes_publicaciones/informe_educacion_en_euskadi_2008_2010_c.pdf
- CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación). <https://www.educacion.gob.es/creade/index.do>
- CROMPTON, Rosemary (1997) *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*. Madrid: Tecnos.
- CRUL, Maurice & HOLDAWAY, Jennifer (2009) "Children of Immigrants in Schools in New York and Amsterdam: The Factors Shaping Attainment", *Teachers College Record*, vol. 111, 6: 1476-1507.
- DABADY, Marilyn (2003) "Measuring Racial Disparities and Discrimination in Elementary and Secondary Education: An Introduction", *Teachers College Record*, vol. 105, 6: 1048-1051.
- DEBBURMAN, Noyna (2005) *The New Americans. Recent Immigration and American Society*. New York: LFB Schooling Publishing.
- DELGADO RUIZ, Manuel (2003) *Exclusión social y diversidad cultural*. Donostia: Gakoa liburuak.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (2004) *Programa para la atención del alumnado inmigrante (en el marco del Plan Vasco de Inmigración de 9 de diciembre de 2003)*.
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r435473/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/PROGRAMAATENALUMNADOINMIGRANTE.pdf
- DIAMOND, John B.; LEWIS, Amanda & GORDON, Lamont (2007) "Race and School Achievement in a Desegregated Suburb: Reconsidering the Oppositional Culture Explanation", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 20, 6: 655-679.
- DOWNEY, Douglas B.; AINSWORTH, James W. & QIAN, Zhenchao (2009) "Rethinking the Attitude-Achievement Paradox among Blacks", *Sociology of Education*, vol. 82: 1-19.
- DUBET, François (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

DUBET, François (2008) “El declive y la mutación de la institución”, en Jociles, María Isabel & Franzé Mudanó, Adela (ed.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta: 217-238.

DURKHEIM, Émile (2007) “Lección inaugural del curso de pedagogía”, en Álvarez-Uría, Fernando (ed.) *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata: 92-104.

[Lección inaugural pronunciada por Émile Durkheim en la Sorbona en 1902]

DURKIN, Kathy (2008) “The Adaptation of East Asian Masters Students to Western Norms of Critical Thinking and Argumentation in the UK”, *Intercultural Education*, vol. 19, 1: 15-27.

EL CORREO (2012) “Wangou Ni aprende a decir kaixo”, 5 de febrero del 2012: 20-21.

EL HACHMI, Najat (2008) *El último patriarca*. Barcelona: Planeta.

EL MUNDO (2012) “Celaá cambiará las normas para que los alumnos difíciles no queden «apartados»”, 20 de abril del 2012.

ERIKSEN, Hylland (2004) *What is Anthropology?*. London: Pluto Press.

ERIKSON, Erik H. (1967) *Identity, Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company.

ETXEBERRÍA, Félix & ELOSEGUI, Kristina (2010) “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”, *Revista Española de Educación Comparada*, 16: 235-263.

EURYDICE (2004) (2009) *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php

EUSTAT. www.eustat.es

FAIST, Thomas (2010) “The Crucial Meso-Level”, en Martiniello, Marco & Rath, Jan (comps.) *Selected Studies in International Migration and Immigrant Incorporation*. Amsterdam: IMISCOE-AUP: 59-90.

FARKAS, George (2003) “Racial Disparities and Discrimination in Education: What Do We Know, How Do We Know It, and What Do We Need To Know?”, *Teachers College Record*, vol. 105, 6: 1119-1146.

FERNÁNDEZ, Ana (2005) “El negociador”, *El Semanal*, 4 de diciembre del 2005: 30-37.

FONER, Nancy (1997) “The Immigrant Family: Cultural Legacies and Cultural Changes”, *International Migration Review*, vol. 31, 4: 961-974.

FORDHAM, Signithia & OGBU, John U. (1986) “Black Students’ School Success: Coping with the Burden of ‘Acting White’”, *The Urban Review*, vol. 18, 3: 176-206.

- FORISHA-KOVACH, Barbara (1994) "Adolescent Development", en Corsini, Raymond (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. New York: Wiley: 24-27.
- FONSECA, María Luisa & MALHEIROS, Jorge (2005) "Introduction", en Fonseca, María Luisa & Malheiros, Jorge (coords.) *Social Integration and Mobility: Education, Housing and Health*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos: 3-5.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela (1992) "La segunda generación va a la escuela", en Giménez Romero, Carlos (coord.) *La segunda generación. Estudio demográfico y sociocultural de los hijos de inmigrantes extranjeros en Madrid*. Madrid: Programa migración y multiculturalidad.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo económico y social.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela (2008) "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen»", en Jociles, María Isabel & Franzé Mudanó, Adela (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta: 61-89.
- GAJENDRA, Verma & KANKA, Mallick Brian M. (1981) "Social, Personal and Academic Adjustment of Ethnic Minority Pupils in British Schools", en Bhatnagar, Joti (ed.) *Educating Immigrants*. New York: St. Martin's Press: 47-68.
- GARCÍA BORREGO, Iñaki (2003) "Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología", *Anduli-Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3: 27-46.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier (2007) *Inmigración y escuela en España: una mirada reciente sobre la investigación del "alumnado de nueva incorporación"*. <http://www.adeit.uv.es/inmigracion2007/index.php>
[Ponencia V Congreso sobre la Inmigración en España, Valencia 21-24 de marzo del 2007]
- GARCÍA FRAILE, Juan Antonio (2004) "La perspectiva histórica de la educación", en Monclús Estella, Antonio (coord.) *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE: 69-81.
- GIBSON, Margaret & HIDALGO, Nicole (2009) "Bridges to Success in High School for Migrant Youth", *Teachers College Record*, vol.111, 3: 683-711.
- GIL ARAUJO, Sandra (2010) *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: Iepala.
- GILLBORN, David (2005) "Education Policy as an Act of White Supremacy: Whiteness, Critical Race Theory and Education Reform", *Journal of Education Policy*, vol. 20, 4: 485-505.
- GILLBORN, David (2006) "Critical Race Theory and Education: Racism and Anti-Racism in Educational Theory and Praxis", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 27, 1: 11-32.

- GIROUX, Henry A. & FLECHA, Ramón (1994) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GROENEWOLD, George (2008) “Identities and Intercultural Relations”, en Crul, Maurice & Heering, Liesbeth (eds.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 105-127.
- GUTIÉRREZ, Kris; RYMES, Betsy & LARSON, Joanne (1995) “Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education”, *Harvard Educational Review*, vol. 65, 3: 445-471.
- HATZFELD, Marc (2007) *La cultura de los suburbios*. Barcelona: Laertes.
- HEERING, Liesbeth & BEKKE, Susan (2008) “Social Relations”, en Crul, Maurice & Heering, Liesbeth (eds.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 129-141.
- HOME OFFICE (2002) *Secure Borders, Safe Haven. Integration with Diversity in Modern Britain*.
<http://www.archive2.official-documents.co.uk/document/cm53/5387/cm5387.pdf>
- HORVAT, Erin & LEWIS, Kristine (2003) “Reassessing the “Burden of ‘Acting White’”. The Importance of Peer Groups in Managing Academic Success”, *Sociology of Education*, vol. 76: 265-280.
- IDIE (2008) *Informe sobre la situación del alumnado inmigrante en los Programas de Formación Profesional Inicial*. http://www.oei.es/idie/Informe_FP.pdf
- INGECON (2008) *Problemática de las adolescentes hijas de inmigrantes en España*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).
- FAVELL, Adrian (1998) *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*. London: MacMillan.
- JULIANO, Dolores (1996) “Antropología de la educación”, en Prat, Joan & Martínez, Ángel (eds.), *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel: 278-285.
- JULIANO, Dolores (2002) “Los desafíos de la inmigración. Antropología, educación e interculturalidad”, *Anuario de Psicología*, vol. 33, 4: 487-498.
- KING, Russell; THOMSON, Mark; FIELDING, Tony & WARNES, Tony (2006) “Time, Generations and Gender in Migration and Settlement”, en Penninx, Rinus; Berger, María & Kraal, Karen (eds.) *The Dynamics of International Migration and Settlement in Europe. A State of the Art*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 233-267.
- KUPER, Adam (1999) *Culture. The Anthropologists' Account*. London: Harvard University Press.

- LANCEROS, Patxi (2005) *Política mente. De la revolución a la globalización*. Barcelona: Anthropos.
- LAWTON, Denis & GORDON, Peter (2002) *A History of Western Educational Ideas*. London: Woburn Press.
- LINDO, Flip (2005) “The Concept of Integration: Theoretical Concerns & Practical Meaning”, en Fonseca, María Luisa & Malheiros, Jorge (coords.) *Social Integration and Mobility: Education, Housing and Health*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos: 7-18.
- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LÓPEZ SALA, Ana María (2001) “La gestión política de la inmigración”, en Colom González, Francisco (ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos: 285-315.
- LUBECK, Paul (2003) “El reto de las redes islámicas y la reclamación de la ciudadanía: la difícil adaptación de Europa a la globalización”, en AlSayyad, Nezar y Castells, Manuel (eds.) *¿Europa musulmana o Euro-islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza Editorial: 101-128.
- MAALOUF, Amin (2009) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MALGESINI, Graciela & GIMÉNEZ, Carlos (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- MARTÍ, Octavi (2005) “Cuatro excusas para incendiar Francia”, *El País*, 3 de noviembre: 1-2.
- MARTÍNEZ MONTOYA, Josetxu (2005) “Identidad y diferencia”, en Órtiz-Oses, Andrés & Lanceros, Patxi (dirs.) *Claves de Hermeneútica*. Bilbao: Universidad de Deusto: 276-289.
- MARTINIELLO, Marco (1995) *L’ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MARX, Karl (2007) “Trabajo de niños y escolarización”, en Álvarez-Uría, Fernando (ed.) *Sociología y Educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata: 33-36.
 [Extracto de la obra *El Capital*, publicada originalmente en 1867]
- MAYLOR, Uvanney (2009) “‘They do not relate to Black people like us’: Black Teachers as Role Models for Black Pupils”, *Journal of Education Policy*, vol.24, 1:1-21.
- McNAMEE, Stephen, J. & MILLER, Robert K. (2004) *The Meritocracy Myth*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- MERINO FERNÁNDEZ, José V. (2004) “La educación fuera del sistema educativo”, en Monclús Estella, Antonio (coord.) *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE: 119-135.
- MERLE, Pierre (2000) « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, 1: 15-50.
- MICKELSON, Roslyn A. (2003) “When Are Racial Disparities in Education the Result of Racial Discrimination?”, *Teachers College Record*, vol. 105, 6: 1052-1086.
- MIJARES, Laura (2006) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MILLS, Carmen & GALE, Trevor (2007) “Researching Social Inequalities in Education: Towards a Bourdieuan Methodology”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 20, 4: 433-447.
- MONCLÚS ESTELLA, Antonio (2004a) “El currículum oculto”, en Sánchez Delgado, Primitivo (coord.) *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ICE: 51-63.
- MONCLÚS ESTELLA, Antonio (2004b) “Dimensiones del currículum”, en Sánchez Delgado, Primitivo (coord.) *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ICE: 31-49.
- MORENO RÓDENAS (2002) “Reflexiones en torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad”, *Ofrim/Suplementos*, 2: 10-30.
- OECD (2009) *Informe PISA 2009: Resumen Ejecutivo*.
<http://www.eduteka.org/pdfdir/Pisa2009.pdf>
- NAÏR, Sami (2005) “Las llamas francesas”, *El País*, 12 de noviembre del 2005: 17-18.
- OFFE, Claus & PREUß, Ulrich (1990) “Instituciones democráticas y recursos morales”, *Isegoría*, 2: 45-74.
- OIARZABAL, Agustín M. & OIARZABAL, Pedro J. (2005) *La identidad vasca en el mundo. Narrativas sobre identidad más allá de las fronteras*. Amorebieta: Erroteta.
- PALLARÉS MOLÍNS, Enrique (2000) *Psicología del Desarrollo Humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
 [Apuntes del curso Psicología del Desarrollo Humano impartido en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Deusto]
- PARSONS, Talcott (1972) “The School Class as a Social System”, en *Socialization and Schools*. Massachusetts: Harvard Educational Review: 69-90.
 [Compilación de artículos de la revista Harvard Educational Review]
- PARSONS, Carl (2009) “Explaining Sustained Inequalities in Ethnic Minority Schools Exclusions in England – Passive Racism in a Neoliberal Grip”, *Oxford Review of Education*, vol. 35, 2: 249-265.

- PELLETIER, Caroline (2009) "Emancipation, Equality and Education: Rancière's Critique of Bourdieu and the Question of Performativity", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, 2: 137-150.
- PÉREZ REVERTE, Arturo (2012) "Adiós Manolo", *XL Semanal*, 1.283.
- PHINNEY, Jean S. & CHAVIRA, Victor (1992) "Ethnic Identity and Self-Esteem: An Exploratory Longitudinal Study", *Journal of Adolescence*, 15: 271-281.
- PHINNEY, Jean S. & ONG, Anthony D. (2007) "Ethnic Identity Development in Immigrant Families", en Lansford, Jennifer D.; Deater-Deckard, Kirby & Bornstein, Marc H. (eds.) *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: The Guilford Press: 51-68.
- PHINNEY, Jean S.; KIM-JO, Tina; OSORIO, Saloniki & VILHJALMSDOTTIR, Perla (2005) "Autonomy and Relatedness in Adolescent-Parent Disagreement", *Journal of Adolescent Research*, vol. 20, 1: 8-39.
- POBLETE MELIS, Rolando (2006) *Educación Intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración*. <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/PobleteMelis2006.pdf>
[Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Letras, Departamento de Antropología Social y Cultural]
- PORTES, Alejandro & RUMBAUT, Rubén (2001) *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- PRADA, Miguel Ángel (2005) *¿Inventión de la adolescencia migrante?*
http://www.fad.es/sala_lectura/CSAH_P.pdf
[Ponencia Congreso Ser Adolescente Hoy, Madrid 22-24 de noviembre del 2005]
- ORR, Amy J. (2003) "Black-White Differences in Achievement: The Importance of Wealth", *Sociology of Education*, vol. 76: 281-304.
- RAOUFI, Schole (1981) "The Children of Guest-Workers in the Federal Republic of Germany: Maladjustments and its Effects on Academic Performances", en Bhatnagar, Joti (ed.) *Educating Immigrants*. New York: St. Martin's Press: 113-136.
- RAWOLLE, Shaun & LINGARD, Bob (2008) "The Sociology of Pierre Bourdieu and Researching Education Policy", *Journal of Education Policy*, vol. 23, 6: 729-741.
- REAM, Robert K. & RUMBERGER, Russell W. (2008) "Student Engagement, Peer Social Capital, and School Dropout among Mexican American and Non-Latino White Students", *Sociology of Education*, vol. 81: 109-139.
- RIDAO, José María (2005) "El incendio francés", *Claves de Razón Práctica*, 158 (diciembre): 24-28.
- RIDDELL, Sheila (2009) "Social Justice, Equality and Inclusion in Scottish Education", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, 3: 283-296.

- RÍO RUIZ, Miguel Ángel (2002) “Visiones de la etnicidad”, *REIS*, 98/02: 79-106.
- ROBERTS, Robert E.; PHINNEY, Jean S.; MASSE, Louise C.; CHEN, Richard; ROBERTS, Catherine R. & ROMERO, Andrea (1999) “The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups”, *The Journal of Early Adolescence*, 19: 301-322.
- RODRIGO ALSINA, Miguel (1999) *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- ROTHON, Catherine; HEATH, Anthony, & LESSARD-PHILLIPS, Laurence (2009) “The Educational Attainments of the “Second Generation”: A comparative Study of Britain, Canada, and the United States”, vol. 111, 6: 1404-1443.
- RUIZ LÓPEZ, Blanca & RUIZ VIEYTEZ, Eduardo J. (2001) “Las políticas de inmigración: la legitimación de la exclusión”, en *Cuadernos Deusto de DDHH*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ VIEYTEZ, Eduardo J. (2005) “Políticas de inmigración y diversidad lingüística”, en González Ferreras, Julia & Setién Santamaría, María Luisa, (eds) *Diversidad migratoria. Distintos protagonistas, diferentes contextos*. Bilbao: Universidad de Deusto: 109-145.
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo (2004) “Dimensión sociológica de la educación: Reproducción y Resistencia”, en Monclús Estella, Antonio (coord.) *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE: 243-263.
- SANTIBÁÑEZ, Rosa; MAIZTEGUI, Concepción; CHAHROKH, Haleh; MICHALOWSKI, Ines; STRASSER, Elisabeth & WOLFF, Rick (2005) “*Equitable Education & Immigrant Integration*”, en Fonseca, María Luisa & Malheiros, Jorge (coords.) *Social Integration and Mobility: Education, Housing and Health*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos: 65-88.
- SANTROCK, J.W. (1994) “Adolescence”, en Corsini, Raymond (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. New York: Wiley: 23-24.
- SARTORI, Giovanni (2003) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- SETIÉN, María Luisa; VICENTE, Trinidad L.; ARRIOLA, María Jesús, & SEGÚ, Mabel (2011) *Redes transnacionales de los inmigrantes ecuatorianos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SHAVIT, Yossi & BLOSSFELD, Hans-Peter (1993) *Persisting Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Colorado: Westview Press.
- SIMMEL, Georg (1997) *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Revista de Occidente. [Publicado originalmente en 1908]
- SINGH GHUMAN, Paul A. (2003) *Double Loyalties. South Asian Adolescents in the West*. Cardiff: University of Wales Press.

SOROKIN, Pitirim (1959) *Social and Cultural Mobility*. Nueva York: The Free Press.

SOUSA SANTOS, Boaventura (2003) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

STEPICK, Alex; DUTTON STEPICK, Carol; EUGENE, Emmanuel; TEED, Deborah & LABISSIERE, Yves (2001) "Shifting Identities and Intergenerational Conflict. Growing Up Haitian in Miami", en Rumbaut, Rubén G. & Portes, Alejandro (eds.) *Ethnicities. Children of Immigrants in America*. New York: Russel Sage Foundation: 229-266.

SUÁREZ-OROZCO, Carlota; SUÁREZ-OROZCO, Marcelo, & TODOROVA, Irina (2008) *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

SUNIER, Thijl (2009) "Teaching the Nation: Religious and Ethnic Diversity at State School in Britain and the Netherlands", *Teachers College Record*, vol. 111, 6: 1555-1581.

TAYLOR, Charles (1997) *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

TIBI, Bassam (2002) "Los inmigrantes musulmanes de Europa, entre el Euro-islam y el gueto", en AlSayyad, Nezar y Castells, Manuel (eds) *¿Europa musulmana o Euro-islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*. Madrid: Alianza Editorial: 55-79.

TROPER, Harold (2003) "Becoming an Immigrant City: A History of Immigration into Toronto since the Second World War", en Anisef, Paul & Lanphier, Michael (eds.) *The World in a City*. Toronto: University of Toronto Press: 19-62.

TYYSKÄ, Vappu (2007) "Immigrant Families in Sociology", en Lansford, Jennifer D.; Deater-Deckard, Kirby & Bornstein, Marc H. (eds.) *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: The Guilford Press: 83-99.

VALK, de Helga & CRUL, Maurice (2008) "Education", en Crul, Maurice & Heering, Liesbeth (ed.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 63-85.

VALK, Helga (2008) "Union and Family Formation", en Crul, Maurice & Heering, Liesbeth (eds.) *The Position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 143-159.

VELASCO CRIADO, Demetrio (1997) "Raíces histórico-ideológicas del extranjero", en AAVV *El extranjero en la cultura europea de nuestros días*. Bilbao: Universidad de Deusto: 345-384.

VELASCO CRIADO, Demetrio (2001) *Pensamiento Político Contemporáneo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- VELASCO CRIADO, Demetrio (2003) “Los modelos actuales de gestión de la inmigración”, *Inguruak*, 36: 125-139.
- VELASCO CRIADO, Demetrio (2004) “Aprender a vivir mestizamente”, *Estudios de Deusto* 52/2: 195-213.
- VICENTE TORRADO, Trinidad L. (2008) *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- WARREN, Simon (2007) “Migration, Race and Education: Evidence-Based Policy or Institutional Racism?”, *Race, Ethnicity and Education*, vol. 10, 4: 367-385.
- WEBER, Max (1958) “The ‘Rationalization’ of Education and Training”, en Gerth, Hans Heinrich & Wright Mills, Charles (eds.) *From Max Weber: Essays in Sociology*. Nueva York: Oxford University Press: 240-244.
- WESTIN, Charles (2010) “Identity and Inter-Ethnic Relations”, en Westin, Charles; Bastos, José; Dahinden, Janine & Góis, Pedro (eds.) *Identity Processes and Dynamics in Multi-Ethnic Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press: 9-51.
- WESTIN, Charles (2004) “Diversity, National Identity and Social Cohesion”, *AMID Working Paper Series 41/2005*.
http://www.amid.dk/pub/papers/AMID_41-2005_Westin.pdf
 [Ponencia Inaugural XIII Conferencia Nórdica sobre las Migraciones, Aalborg 18-20 de noviembre del 2004]
- WIEVIORKA, Michel (2003) “Raza, cultura y sociedad: la experiencia francesa con los musulmanes”, en AlSayyad, Nezar y Castells, Manuel (eds.) *¿Europa musulmana o Euro-islam? Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*, Madrid: Alianza Editorial: 177-193.
- WRIGHT, Susan (1998) “The politization of culture”, *Anthropology Today* 14, 1: 7-15.

ANEXO I. OBJETIVOS, DIMENSIONES, VARIABLES Y PREGUNTAS

OBJETIVOS	DIMENSIONES, SUB-DIMENSIONES Y VARIABLES/INDICADORES		PREGUNTAS/ ÍTEM
1- Elaborar un perfil sociodemográfico de los hijos de inmigrantes en Bilbao.	- Perfil socio-demográfico	- Edad (4)	- ¿Cuántos años tienes?
		- Género (5)	- ¿Eres hombre o mujer?
		- País de nacimiento (6)	- ¿En qué país has nacido?
		- País de nacimiento de la madre (7) - País de nacimiento del padre (8)	- ¿En qué país han nacido tu madre y tu padre?
		- Edad de llegada (9)	- Si es que has nacido fuera de España: ¿con cuántos años llegaste a España?
		- Edad de incorporación a la escuela en España (22)	- ¿Con cuántos años empezaste a venir a la escuela en España?
	- Estructura y coyuntura familiar	- Estado civil de los padres (10)	- ¿Cuál es el estado civil de tus padres?
		- Conocimiento del padre (11)	- ¿Conoces a tu padre?
- Número de hermanos mayores y menores (12) (13) (14)		- ¿Cuántos herman@s tienes y de qué edades?	
- Número de menores y adultos viviendo en el hogar (15) (16)		- ¿Quién vive contigo?	
2- Realizar un análisis comparativo de las trayectorias y los resultados escolares de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao, para valorar la existencia de una desigualdad en los resultados escolares por origen.	- Rendimiento y resultados escolares	- Nota media del curso anterior (23)	- ¿Podrías decirme la media numérica aproximada que sacaste el curso anterior?
		- Asistencia a clases de apoyo dentro del colegio (24)	- ¿Vas o has ido a clases de apoyo de algún tipo dentro del colegio?
		- Repetición de curso (27)	- ¿Has repetido curso alguna vez en España?
		- Expulsiones de clase (28)	- ¿Te han expulsado alguna vez de clase?
		- Expulsiones del colegio (29)	- ¿Te han expulsado alguna vez del colegio?
	- Clases de apoyo	- Tipo de clases de apoyo (25)	- ¿De qué tipo?
		- Valoración de las clases de apoyo (26)	- ¿Cómo valorarías la experiencia?
3- Establecer un análisis comparativo de los recursos (privados e institucionales) para la educación/formación de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao.	- Capital económico familiar	- Ingresos familiares mensuales (60)	- Aproximadamente, ¿cuánto gana tu familia al mes?
		- Parte de los ingresos destinada a la educación de los hijos (61)	- De este dinero, ¿cuánto se dedica a tu educación?
	- Capital cultural (personal y social)	- Frecuencia de lectura de periódicos de referencia: - en familia (62) - hijos (63)	- ¿Se lee el periódico en tu casa? - ¿Tú lees el periódico?
		- Frecuencia de lectura de libros no-profesionales: - en familia (64) - hijos (65)	- ¿Se lee en tu casa? - ¿Y tú ¿sueles leer por placer?
		- Frecuencia de escucha de música clásica: - en familia (66) - hijos (67)	- ¿Se escucha música clásica en tu casa? - ¿Y tú ¿escuchas música clásica?
		- Frecuencia de salidas culturales: - hijos solos (68) - con amigos (69) - en familia (70)	- ¿Sueles ir al teatro, al cine, a museos o a exhibiciones de arte sol@ / con amig@s / en familia?

	- Capital social (orientado hacia la educación/formación de los hijos)	- Capital social del alumno: amigos de dentro y fuera de la escuela	- Amigos estudiantes (128)	- ¿Cuánt@s de tus amig@s estudian?																																		
			- Amigos y compañeros de clase que apoyan en los estudios (129)	- ¿Te ayudan tus amig@s o compañer@s de clase a estudiar cuando tienes alguna dificultad?																																		
			- Amigos que valoran la educación (130)	- ¿Cuánt@s de tus amig@s creen que es importante estudiar y sacar buenas notas?																																		
			- Amigos que han abandonado la escuela (131)	- ¿Tienes algún/a amig@ que haya dejado los estudios?																																		
		- Capital social de la familia	- Nivel de formación de la familia: - madre (49) - padre (50) - otro familiar I (51) - otro familiar II (52)	- ¿Qué nivel de formación completada tiene tu madre? ¿Y tu padre? ¿Y los demás familiares que viven contigo? Redondea la opción correspondiente a cada familiar:																																		
				<table border="1"> <thead> <tr> <th>TABLA A</th> <th>Menos de Primaria</th> <th>Primaria</th> <th>Secundaria</th> <th>FP</th> <th>Universidad (terminada o no)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Madre (o figura similar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>- Padre (o figura similar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>- Otro familiar (especificar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>- Otro familiar (especificar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA A	Menos de Primaria	Primaria	Secundaria	FP	Universidad (terminada o no)	- Madre (o figura similar)	1	2	3	4	5	- Padre (o figura similar)	1	2	3	4	5	- Otro familiar (especificar)	1	2	3	4	5	- Otro familiar (especificar)	1	2	3	4	5				
				TABLA A	Menos de Primaria	Primaria	Secundaria	FP	Universidad (terminada o no)																													
				- Madre (o figura similar)	1	2	3	4	5																													
				- Padre (o figura similar)	1	2	3	4	5																													
			- Otro familiar (especificar)	1	2	3	4	5																														
			- Otro familiar (especificar)	1	2	3	4	5																														
			- Expectativas de la familia sobre el nivel educativo de los hijos (54)	- ¿A dónde espera tu familia que llegues, académicamente hablando?																																		
			- Participación de la familia en la educación de los hijos:																																			
- ¿habla la familia con los hijos? (53)	- ¿Suele tu familia hablar contigo sobre tu educación/formación para el futuro?																																					
- ¿hablan los hijos con la familia? (55)	- ¿Sueles hablar con tu familia sobre tus experiencias escolares?																																					
- ¿habla la familia con los profesores? (56)	- ¿Acude tu familia a hablar con tus profesores siempre que éstos lo requieren?																																					
- ¿pertenecen los padres al AMPA? (57)	- ¿Es tu familia miembro de la AMPA?																																					
- ¿conoce la familia a otros padres? (58)	- ¿A cuánt@s madres/padres de tus amig@s del colegio conoce tu familia?																																					
- ¿participa la familia en eventos escolares? (59)	- ¿Suele acudir tu familia a eventos escolares (fiestas, celebraciones, representaciones de l@s alumn@s, etc.)?																																					

	- Centro escolar	- Titularidad (3a)																																	
		- % alumnado extranjero (3b)																																	
		- Modelo lingüístico (3c)																																	
		- Clima escolar	- Orientación del colegio hacia el éxito (40) - Apoyo por parte del personal del centro escolar (38)	- ¿Crees que en tu colegio, en general, os preparan para el éxito escolar y laboral? - ¿Sueles hablar con l@s profesor@s y el personal del centro sobre tus estudios y sobre tu futuro?																															
	- Profesorado	- Expectativas de los profesores sobre el nivel educativo del alumno (37) - Preocupación de los profesores hacia el alumno (30) - Prejuicios de los profesores (31) - Posibilidad de diálogo entre profesores y alumnos (32) - Rechazo de los profesores hacia el alumno (34) - Trato equitativo de los profesores I (33) II (35) - Discriminación positiva de los profesores (36)	- ¿Hasta dónde crees que l@s profesor@s del colegio esperen que llegues, académicamente hablando? - ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:																																
			<table border="1"> <thead> <tr> <th>TABLA B</th> <th>Muy de acuerdo / De acuerdo</th> <th>Algo de acuerdo</th> <th>Poco / Nada de acuerdo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- L@s profesor@s se preocupan por mí (30)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- L@s profesor@s creen que l@s alumn@s de origen extranjero son peores estudiantes y/o tienen dificultades en el aprendizaje (31)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Es fácil hablar con l@s profesor@s y que éstos te escuchen (32)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- L@s profesor@s se preocupan igual de l@s alumn@s de origen extranjero y de l@s que no son de origen extranjero (33)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- L@s profesor@s me tienen manía (34)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- L@s profesor@s tratan de que tod@s aprendamos y que nadie se quede atrás (35)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- L@s profesor@s se ocupan más de l@s alumn@s de origen extranjero que de l@s que no son de origen extranjero (36)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA B	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo	- L@s profesor@s se preocupan por mí (30)	1	2	3	- L@s profesor@s creen que l@s alumn@s de origen extranjero son peores estudiantes y/o tienen dificultades en el aprendizaje (31)	1	2	3	- Es fácil hablar con l@s profesor@s y que éstos te escuchen (32)	1	2	3	- L@s profesor@s se preocupan igual de l@s alumn@s de origen extranjero y de l@s que no son de origen extranjero (33)	1	2	3	- L@s profesor@s me tienen manía (34)	1	2	3	- L@s profesor@s tratan de que tod@s aprendamos y que nadie se quede atrás (35)	1	2	3	- L@s profesor@s se ocupan más de l@s alumn@s de origen extranjero que de l@s que no son de origen extranjero (36)	1	2	3
TABLA B	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo																																
- L@s profesor@s se preocupan por mí (30)	1	2	3																																
- L@s profesor@s creen que l@s alumn@s de origen extranjero son peores estudiantes y/o tienen dificultades en el aprendizaje (31)	1	2	3																																
- Es fácil hablar con l@s profesor@s y que éstos te escuchen (32)	1	2	3																																
- L@s profesor@s se preocupan igual de l@s alumn@s de origen extranjero y de l@s que no son de origen extranjero (33)	1	2	3																																
- L@s profesor@s me tienen manía (34)	1	2	3																																
- L@s profesor@s tratan de que tod@s aprendamos y que nadie se quede atrás (35)	1	2	3																																
- L@s profesor@s se ocupan más de l@s alumn@s de origen extranjero que de l@s que no son de origen extranjero (36)	1	2	3																																
	- Materiales	- Identificación de los hijos con los materiales y los libros de texto (39)	- ¿Suelen los materiales y libros de texto que trabajáis en clase hablar sobre tu cultura o país de origen?																																

4- Desarrollar un análisis comparativo de las relaciones intrafamiliares/ intergeneracionales de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao.	- Desplazamiento de la autoridad / Inversión de roles	- Ocupación de la familia	- Ocupación de los padres y otros familiares (71) (72) (73) (74)	- ¿A qué se dedican tus padres y otros familiares que viven contigo?																																							
		- Ocupación extraescolar remunerada	- (Tipo de) ocupación de los alumnos (17a) (17b)	- Además de estudiar, ¿trabajas?																																							
			- Número de horas de trabajo remunerado semanales (18)	- ¿En qué trabajas?																																							
			- Sujeto toma de decisión (19)	- ¿Cuántas horas a la semana?																																							
				- ¿Por qué trabajas? (cual. 1)																																							
				- ¿Lo decidiste tú?																																							
		- Nivel de dominio de los idiomas del país de residencia por parte de la familia	- Dominio euskera madre (76) - Dominio euskera padre (77) - Dominio euskera otro familiar I (78) - Dominio euskera otro familiar II (79) - Dominio castellano madre (80) - Dominio castellano padre (81) - Dominio castellano otro familiar I (82) - Dominio castellano otro familiar II (83)	- ¿Cómo habla tu familia en castellano y en euskera? Señala con una X las casilla correspondiente para cada idioma y cada familiar:																																							
				<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TABLA C</th> <th>Muy bien /Bien</th> <th>Regular</th> <th>Mal / Muy mal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">- Euskera</td> <td>- Madre (o figura similar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Padre (o figura similar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Otro familiar (especificar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Otro familiar (especificar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">- Castellano</td> <td>- Madre (o figura similar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Padre (o figura similar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Otro familiar (especificar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Otro familiar (especificar)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA C		Muy bien /Bien	Regular	Mal / Muy mal	- Euskera	- Madre (o figura similar)	1	2	3	- Padre (o figura similar)	1	2	3	- Otro familiar (especificar)	1	2	3	- Otro familiar (especificar)	1	2	3	- Castellano	- Madre (o figura similar)	1	2	3	- Padre (o figura similar)	1	2	3	- Otro familiar (especificar)	1	2	3	- Otro familiar (especificar)	1	2	3
		TABLA C		Muy bien /Bien	Regular	Mal / Muy mal																																					
		- Euskera	- Madre (o figura similar)	1	2	3																																					
- Padre (o figura similar)	1		2	3																																							
- Otro familiar (especificar)	1		2	3																																							
- Otro familiar (especificar)	1		2	3																																							
- Castellano	- Madre (o figura similar)	1	2	3																																							
	- Padre (o figura similar)	1	2	3																																							
	- Otro familiar (especificar)	1	2	3																																							
	- Otro familiar (especificar)	1	2	3																																							
- Traducción de los hijos para la familia	- Traducción de los hijos para la familia (84): - instituciones sociales (85) - en la vida diaria (86) - en otras situaciones (87)	- ¿Sueles traducir para tu familia? - En caso afirmativo: ¿en qué situaciones? - Cuando acuden a sitios oficiales como la escuela o el ayuntamiento - En la calle (al hacer compras, al coger al autobús, etc.) - Otras (especificar)																																									
- Ausencia de padres	- Ausencia de la madre (91) - Ausencia del padre (92)	- ¿Quién vive contigo?																																									
- Nivel de obediencia de los hijos	- Obediencia de los hijos (93) - Sujeto de obediencia familiar (94)	- ¿Sueles obedecer? - ¿A quién obedecéis en tu familia?																																									
- Autoridad	- Autoridad en la resolución de conflictos (111)	- ¿Qué sueles hacer en situaciones de conflicto con tus padres?																																									

	<p>- Conflictos familiares</p>	<p>- Frecuencia de discusiones entre padres e hijos (95) - Nivel de rechazo de los padres hacia sus hijos I (99) II (103) - Nivel de rechazo de los hijos hacia sus padres (106) - Nivel de integración de los padres según los hijos (101)</p>		<p>- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:</p> <table border="1" data-bbox="1294 277 2024 1286"> <thead> <tr> <th data-bbox="1294 277 1621 352">TABLA D</th> <th data-bbox="1621 277 1756 352">Muy de acuerdo / De acuerdo</th> <th data-bbox="1756 277 1890 352">Algo de acuerdo</th> <th data-bbox="1890 277 2024 352">Poco / Nada de acuerdo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1294 352 1621 405">- Discuto mucho con mis padres (95)</td> <td data-bbox="1621 352 1756 405">1</td> <td data-bbox="1756 352 1890 405">2</td> <td data-bbox="1890 352 2024 405">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 405 1621 458">- Para mi familia es muy importante estar unid@s (96)</td> <td data-bbox="1621 405 1756 458">1</td> <td data-bbox="1756 405 1890 458">2</td> <td data-bbox="1890 405 2024 458">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 458 1621 533">- En mi familia, cuando alguien tiene un verdadero problema tod@s ayudamos (97)</td> <td data-bbox="1621 458 1756 533">1</td> <td data-bbox="1756 458 1890 533">2</td> <td data-bbox="1890 458 2024 533">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 533 1621 608">- Cuando se ayuda a alguien es siempre mejor hacerlo con un familiar que con un amig@ (98)</td> <td data-bbox="1621 533 1756 608">1</td> <td data-bbox="1756 533 1890 608">2</td> <td data-bbox="1890 533 2024 608">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 608 1621 660">- A mis padres no les gusto mucho (99)</td> <td data-bbox="1621 608 1756 660">1</td> <td data-bbox="1756 608 1890 660">2</td> <td data-bbox="1890 608 2024 660">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 660 1621 687">- Mi familia está muy unida (100)</td> <td data-bbox="1621 660 1756 687">1</td> <td data-bbox="1756 660 1890 687">2</td> <td data-bbox="1890 660 2024 687">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 687 1621 740">- Mis padres no encajan aquí (101)</td> <td data-bbox="1621 687 1756 740">1</td> <td data-bbox="1756 687 1890 740">2</td> <td data-bbox="1890 687 2024 740">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 740 1621 863">- Un@ debería encontrar un trabajo cerca de sus padres aunque eso suponga perder un empleo mejor en algún otro lugar (102)</td> <td data-bbox="1621 740 1756 863">1</td> <td data-bbox="1756 740 1890 863">2</td> <td data-bbox="1890 740 2024 863">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 863 1621 916">- Mis padres se avergüenzan de mí (103)</td> <td data-bbox="1621 863 1756 916">1</td> <td data-bbox="1756 863 1890 916">2</td> <td data-bbox="1890 863 2024 916">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 916 1621 968">- Mi familia dedica mucho tiempo a estar junta (104)</td> <td data-bbox="1621 916 1756 968">1</td> <td data-bbox="1756 916 1890 968">2</td> <td data-bbox="1890 916 2024 968">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 968 1621 1021">- Hay que consultar a la familia antes de tomar decisiones (105)</td> <td data-bbox="1621 968 1756 1021">1</td> <td data-bbox="1756 968 1890 1021">2</td> <td data-bbox="1890 968 2024 1021">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1021 1621 1074">- Yo me avergüenzo de mis padres (106)</td> <td data-bbox="1621 1021 1756 1074">1</td> <td data-bbox="1756 1021 1890 1074">2</td> <td data-bbox="1890 1021 2024 1074">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1074 1621 1126">- Mis padres se interesan por mí (107)</td> <td data-bbox="1621 1074 1756 1126">1</td> <td data-bbox="1756 1074 1890 1126">2</td> <td data-bbox="1890 1074 2024 1126">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1126 1621 1201">- Hay que poner las necesidades familiares por encima de las propias (108)</td> <td data-bbox="1621 1126 1756 1201">1</td> <td data-bbox="1756 1126 1890 1201">2</td> <td data-bbox="1890 1126 2024 1201">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1201 1621 1254">- No me casaría con alguien que no gustase a mis padres (109)</td> <td data-bbox="1621 1201 1756 1254">1</td> <td data-bbox="1756 1201 1890 1254">2</td> <td data-bbox="1890 1201 2024 1254">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1294 1254 1621 1286">- Yo me intereso por mis padres (110)</td> <td data-bbox="1621 1254 1756 1286">1</td> <td data-bbox="1756 1254 1890 1286">2</td> <td data-bbox="1890 1254 2024 1286">3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA D	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo	- Discuto mucho con mis padres (95)	1	2	3	- Para mi familia es muy importante estar unid@s (96)	1	2	3	- En mi familia, cuando alguien tiene un verdadero problema tod@s ayudamos (97)	1	2	3	- Cuando se ayuda a alguien es siempre mejor hacerlo con un familiar que con un amig@ (98)	1	2	3	- A mis padres no les gusto mucho (99)	1	2	3	- Mi familia está muy unida (100)	1	2	3	- Mis padres no encajan aquí (101)	1	2	3	- Un@ debería encontrar un trabajo cerca de sus padres aunque eso suponga perder un empleo mejor en algún otro lugar (102)	1	2	3	- Mis padres se avergüenzan de mí (103)	1	2	3	- Mi familia dedica mucho tiempo a estar junta (104)	1	2	3	- Hay que consultar a la familia antes de tomar decisiones (105)	1	2	3	- Yo me avergüenzo de mis padres (106)	1	2	3	- Mis padres se interesan por mí (107)	1	2	3	- Hay que poner las necesidades familiares por encima de las propias (108)	1	2	3	- No me casaría con alguien que no gustase a mis padres (109)	1	2	3	- Yo me intereso por mis padres (110)	1	2	3
TABLA D	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo																																																																					
- Discuto mucho con mis padres (95)	1	2	3																																																																					
- Para mi familia es muy importante estar unid@s (96)	1	2	3																																																																					
- En mi familia, cuando alguien tiene un verdadero problema tod@s ayudamos (97)	1	2	3																																																																					
- Cuando se ayuda a alguien es siempre mejor hacerlo con un familiar que con un amig@ (98)	1	2	3																																																																					
- A mis padres no les gusto mucho (99)	1	2	3																																																																					
- Mi familia está muy unida (100)	1	2	3																																																																					
- Mis padres no encajan aquí (101)	1	2	3																																																																					
- Un@ debería encontrar un trabajo cerca de sus padres aunque eso suponga perder un empleo mejor en algún otro lugar (102)	1	2	3																																																																					
- Mis padres se avergüenzan de mí (103)	1	2	3																																																																					
- Mi familia dedica mucho tiempo a estar junta (104)	1	2	3																																																																					
- Hay que consultar a la familia antes de tomar decisiones (105)	1	2	3																																																																					
- Yo me avergüenzo de mis padres (106)	1	2	3																																																																					
- Mis padres se interesan por mí (107)	1	2	3																																																																					
- Hay que poner las necesidades familiares por encima de las propias (108)	1	2	3																																																																					
- No me casaría con alguien que no gustase a mis padres (109)	1	2	3																																																																					
- Yo me intereso por mis padres (110)	1	2	3																																																																					
	<p>- Familismo</p>	<p>- Unión y cohesión familiar</p>	<p>- Importancia de la unión familiar (96) - Unión familiar (100) - Tiempo familiar (104) - Interés de los padres por sus hijos (107) - Interés de los hijos por sus padres (110)</p>																																																																					
		<p>- Solidaridad familiar</p>	<p>- Solidaridad familiar (97)</p>																																																																					
		<p>- Lealtad familiar de los hijos</p>	<p>- Lealtad familiar: preferencia a la hora de prestar ayuda (98) - Lealtad familiar frente a oportunidades laborales (102) - Lealtad familiar: toma de decisiones (105) - Lealtad familiar: necesidades (108) - Lealtad familiar frente a oportunidades sentimentales (109)</p>																																																																					

<p>- Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, elecciones y autonomía de los hijos</p>	<p>- Consenso entre padres e hijos: amistad de los hijos (112) - Consenso entre padres e hijos: elección de la profesión de los hijos (115) - Consenso entre padres e hijos: libertad de los hijos (117) - Consenso entre padres e hijos: papel de la mujer (118) - Consenso entre padres e hijos: vida social de los hijos (119) - Consenso entre padres e hijos: forma de vestir de los hijos (121) - Consenso entre padres e hijos: elección de la pareja de los hijos en abstracto (122) - Consenso entre padres e hijos: relaciones sentimentales de los hijos (125) - Consenso entre padres e hijos: elección de la pareja en concreto (127)</p>	<p>- Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad por parte de los hijos I (113) - Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad por parte de los hijos II (123)</p>	<p>- ¿Soléis discutir tus padres y tú por este tipo de cuestiones? Redondea la opción correspondiente a cada motivo:</p>																																																																				
<p>- Consenso entre padres e hijos sobre el comportamiento social, religioso y etnocultural de los hijos</p>	<p>- Respeto a la autoridad</p>	<p>- Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad por parte de los hijos I (113) - Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad por parte de los hijos II (123)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>TABLA E</th> <th>Siempre / Casi siempre</th> <th>A veces</th> <th>Nunca / Casi nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Porque no les gustan mis amig@s (112)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque les respondo (113)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque hablo en castellano (114)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no les parece bien la profesión a la que quiero dedicarme (115)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no rezo (116)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque creen que tengo demasiada libertad (117)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque creo que la mujer tiene derecho a trabajar fuera de casa (118)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque salgo demasiado (119)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no soy religios@ (120)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Por mi forma de vestir (121)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque creo que la mujer y el hombre tienen derecho a casarse con quien quieran y cuando quieran (122)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no respeto a las personas mayores (123)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no voy a la iglesia / mezquita (124)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no les parece bien que tenga novi@ (125)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no sigo las costumbres de su cultura (126)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Porque no les gusta mi chic@ (127)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA E	Siempre / Casi siempre	A veces	Nunca / Casi nunca	- Porque no les gustan mis amig@s (112)	1	2	3	- Porque les respondo (113)	1	2	3	- Porque hablo en castellano (114)	1	2	3	- Porque no les parece bien la profesión a la que quiero dedicarme (115)	1	2	3	- Porque no rezo (116)	1	2	3	- Porque creen que tengo demasiada libertad (117)	1	2	3	- Porque creo que la mujer tiene derecho a trabajar fuera de casa (118)	1	2	3	- Porque salgo demasiado (119)	1	2	3	- Porque no soy religios@ (120)	1	2	3	- Por mi forma de vestir (121)	1	2	3	- Porque creo que la mujer y el hombre tienen derecho a casarse con quien quieran y cuando quieran (122)	1	2	3	- Porque no respeto a las personas mayores (123)	1	2	3	- Porque no voy a la iglesia / mezquita (124)	1	2	3	- Porque no les parece bien que tenga novi@ (125)	1	2	3	- Porque no sigo las costumbres de su cultura (126)	1	2	3	- Porque no les gusta mi chic@ (127)	1	2	3
TABLA E	Siempre / Casi siempre	A veces	Nunca / Casi nunca																																																																				
- Porque no les gustan mis amig@s (112)	1	2	3																																																																				
- Porque les respondo (113)	1	2	3																																																																				
- Porque hablo en castellano (114)	1	2	3																																																																				
- Porque no les parece bien la profesión a la que quiero dedicarme (115)	1	2	3																																																																				
- Porque no rezo (116)	1	2	3																																																																				
- Porque creen que tengo demasiada libertad (117)	1	2	3																																																																				
- Porque creo que la mujer tiene derecho a trabajar fuera de casa (118)	1	2	3																																																																				
- Porque salgo demasiado (119)	1	2	3																																																																				
- Porque no soy religios@ (120)	1	2	3																																																																				
- Por mi forma de vestir (121)	1	2	3																																																																				
- Porque creo que la mujer y el hombre tienen derecho a casarse con quien quieran y cuando quieran (122)	1	2	3																																																																				
- Porque no respeto a las personas mayores (123)	1	2	3																																																																				
- Porque no voy a la iglesia / mezquita (124)	1	2	3																																																																				
- Porque no les parece bien que tenga novi@ (125)	1	2	3																																																																				
- Porque no sigo las costumbres de su cultura (126)	1	2	3																																																																				
- Porque no les gusta mi chic@ (127)	1	2	3																																																																				
<p>- Distancia lingüística entre padres e hijos</p>	<p>- Religión y prácticas religiosas</p>	<p>- Consenso entre padres e hijos: prácticas religiosas de los hijos I (116) - Consenso entre padres e hijos: religiosidad de los hijos (120) - Consenso entre padres e hijos: prácticas religiosas de los hijos II (124)</p>	<p>- ¿En qué idioma(s) se habla en tu casa? - Normalmente, ¿en qué idioma(s) hablas con tus padres? - ¿Y en qué idioma(s) te hablan ellos? - ¿Soléis discutir tus padres y tú porque no hablas en su idioma de origen?</p>																																																																				
	<p>- Uso de la cultura y el idioma de origen</p>	<p>- Consenso entre padres e hijos: uso del idioma de origen por parte de los hijos (114) - Consenso entre padres e hijos: uso de la cultura de origen por parte de los hijos (126)</p>																																																																					
	<p>- Idioma(s) familiar(es) (75)</p>																																																																						
	<p>- Idioma(s) que hablan los hijos con sus padres (88)</p>																																																																						
	<p>- Idioma(s) que hablan los padres con sus hijos (89)</p>																																																																						
	<p>- Conflictos idiomáticos (90)</p>																																																																						

5- Conocer la formación y el estatus de las identidades etnoculturales de los hijos de inmigrantes en Bilbao así como la transmisión familiar de las mismas.	- Identidad etnocultural interna	- Hogar y sentido de pertenencia	- Hogar (146)	- ¿Dónde está tu hogar?																			
			- Pertenencia I (147) II (161)	- ¿Dónde te sientes más a gusto? - ¿Qué respondes cuando te preguntan de dónde eres?																			
			- Pertenencia: constancia (162)	- ¿Respondes siempre lo mismo?																			
		- Nacionalidad y lealtad nacional	- Nacionalidad (148)	- ¿De qué nacionalidad eres? ¿Qué dice tu pasaporte?																			
			- Satisfacción con la nacionalidad (149)	- ¿Estás a gusto con esa nacionalidad?																			
			- Representación de la nacionalidad (150)	- ¿Crees que ese pasaporte te representa?																			
			- Lealtad nacional en caso de guerra (151)	- Imagina que hubiese una guerra entre y España: ¿en qué bando lucharías?																			
			- Lealtad nacional en evento deportivo (152)	- En un evento deportivo entre la selección..... y la selección española: ¿a quién animarías? ¿Quién querrías que ganase?																			
		- Afiliación religiosa y religiosidad	- Religiosidad (153)	- ¿Eres religioso@?																			
			- Afiliación religiosa (154)	- ¿De qué religión?																			
			- Frecuencia de participación en servicios religiosos (155)	- ¿Sueles ir a la iglesia o a la mezquita?																			
			- Frecuencia de rezo (156)	- ¿Sueles rezar?																			
	- Grado de religiosidad I (157) II (158) III (159) IV (160)		- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:																				
	Identidad etnocultural externa	- Contacto con el país de origen y la familia en el país de origen	- Viajes al país de origen (20)	- ¿Sueles viajar a tu país de origen?																			
			- Contacto con la familia en el país de origen (21)	- ¿Sueles hablar con los familiares que están en tu país de origen?																			
- Uso, preferencia y dominio de idiomas		- Idioma(s) que habla (163)	- ¿Cuántos idioma(s) hablas? ¿Cuáles?																				
		- Idioma(s) que utiliza con padres (164)	- ¿En qué idioma(s) sueles hablar más a menudo... - ... con tus padres?																				
		- Idioma(s) que utiliza con hermanos (165)	- ... con tus herman@s?																				
		- Idioma(s) que utiliza con amigos (166)	- ... con tus amig@s?																				
		- Idioma(s) que prefiere (167)	- ¿En qué idioma(s) te sientes más cómod@?																				
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>TABLA F</th> <th>Muy de acuerdo / De acuerdo</th> <th>Algo de acuerdo</th> <th>Poco / Nada de acuerdo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Ser de mi religión es algo importante en mi vida (157)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- El hecho de ser de mi religión es algo sobre lo que pienso a menudo (158)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Me veo a mí mism@ como a un verdadero miembro de mi religión (159)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Cuando alguien dice algo negativo sobre mi religión me siento personalmente ofendid@ (160)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA F	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo	- Ser de mi religión es algo importante en mi vida (157)	1	2	3	- El hecho de ser de mi religión es algo sobre lo que pienso a menudo (158)	1	2	3	- Me veo a mí mism@ como a un verdadero miembro de mi religión (159)	1	2	3	- Cuando alguien dice algo negativo sobre mi religión me siento personalmente ofendid@ (160)	1	2	3	
TABLA F		Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo																			
- Ser de mi religión es algo importante en mi vida (157)		1	2	3																			
- El hecho de ser de mi religión es algo sobre lo que pienso a menudo (158)		1	2	3																			
- Me veo a mí mism@ como a un verdadero miembro de mi religión (159)		1	2	3																			
- Cuando alguien dice algo negativo sobre mi religión me siento personalmente ofendid@ (160)	1	2	3																				

			<p>- Nivel de euskera hablado (168), entendido (169) leído (170) y escrito (171)</p> <p>- Nivel de castellano hablado (172), entendido (173), leído (174) y escrito (175)</p> <p>- Nivel idioma de origen hablado (176), entendido (177), leído (178) y escrito (179)</p> <p>- Nivel idioma de origen 2 hablado (180), entendido (181), leído (182) y escrito (183)</p>	<p>- Redondea la opción correspondiente a tu nivel de castellano y de euskera y de tu(s) idioma(s) de origen:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TABLA G</th> <th>Muy bien / Bien</th> <th>Regular</th> <th>Mal / Muy mal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">- Euskera</td> <td>-Hablar</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Entender</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Leer</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Escribir</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">- Castellano</td> <td>- Hablar</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Entender</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Leer</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Escribir</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">- Idioma de origen 1 (especificar)</td> <td>-Hablar</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Entender</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Leer</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Escribir</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td rowspan="4">- Idioma de origen 2 (especificar)</td> <td>- Hablar</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Entender</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Leer</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>-Escribir</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA G		Muy bien / Bien	Regular	Mal / Muy mal	- Euskera	-Hablar	1	2	3	-Entender	1	2	3	- Leer	1	2	3	-Escribir	1	2	3	- Castellano	- Hablar	1	2	3	-Entender	1	2	3	- Leer	1	2	3	-Escribir	1	2	3	- Idioma de origen 1 (especificar)	-Hablar	1	2	3	-Entender	1	2	3	- Leer	1	2	3	-Escribir	1	2	3	- Idioma de origen 2 (especificar)	- Hablar	1	2	3	-Entender	1	2	3	- Leer	1	2	3	-Escribir	1	2	3
TABLA G		Muy bien / Bien	Regular	Mal / Muy mal																																																																									
- Euskera	-Hablar	1	2	3																																																																									
	-Entender	1	2	3																																																																									
	- Leer	1	2	3																																																																									
	-Escribir	1	2	3																																																																									
- Castellano	- Hablar	1	2	3																																																																									
	-Entender	1	2	3																																																																									
	- Leer	1	2	3																																																																									
	-Escribir	1	2	3																																																																									
- Idioma de origen 1 (especificar)	-Hablar	1	2	3																																																																									
	-Entender	1	2	3																																																																									
	- Leer	1	2	3																																																																									
	-Escribir	1	2	3																																																																									
- Idioma de origen 2 (especificar)	- Hablar	1	2	3																																																																									
	-Entender	1	2	3																																																																									
	- Leer	1	2	3																																																																									
	-Escribir	1	2	3																																																																									

		<p>- Pautas de socialización extrafamiliar (relaciones sociales y afectivo-sexuales) y preferencias culturales</p>	<p>- Preferencia de amistades por origen en concreto: país de residencia (132) - Preferencia de amistades por origen en concreto: ambivalencia (134) - Preferencia de amistades por origen en concreto: país de origen (136) - Preferencia de amistades por origen en abstracto: país de residencia (138) - Preferencia de amistades por origen en abstracto: ambivalencia (140) - Preferencia de amistades por origen en abstracto: país de origen (142) - Preferencia de pareja por origen en abstracto: indiferente (133) - Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea I (139) - Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea II (141) - Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja homogénea III (143) - Preferencia de pareja por origen en abstracto: pareja mixta (145) - Preferencias culturales en comida: país de origen (135) - Preferencias culturales en música: país de origen (137) - Preferencias culturales en medios de comunicación: país de origen (144)</p>	<p>- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Señala con una X la respuesta para cada afirmación:</p> <table border="1" data-bbox="1279 277 2036 1235"> <thead> <tr> <th data-bbox="1279 277 1671 352">TABLA H</th> <th data-bbox="1671 277 1807 352">Muy de acuerdo / De acuerdo</th> <th data-bbox="1807 277 1917 352">Algo de acuerdo</th> <th data-bbox="1917 277 2036 352">Poco / Nada de acuerdo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1279 352 1671 405">- Todos o la mayoría de mis amig@s son vasc@s/español@s (132)</td> <td data-bbox="1671 352 1807 405">1</td> <td data-bbox="1807 352 1917 405">2</td> <td data-bbox="1917 352 2036 405">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 405 1671 458">- No me importa de dónde sea mi chic@ (133)</td> <td data-bbox="1671 405 1807 458">1</td> <td data-bbox="1807 405 1917 458">2</td> <td data-bbox="1917 405 2036 458">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 458 1671 510">- Tengo amig@s vasc@s/españoles y de origen extranjero (134)</td> <td data-bbox="1671 458 1807 510">1</td> <td data-bbox="1807 458 1917 510">2</td> <td data-bbox="1917 458 2036 510">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 510 1671 580">- La comida que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (135)</td> <td data-bbox="1671 510 1807 580">1</td> <td data-bbox="1807 510 1917 580">2</td> <td data-bbox="1917 510 2036 580">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 580 1671 655">- Todos o la mayoría de mis amig@s son de mi país de origen/país de origen de mis padres (136)</td> <td data-bbox="1671 580 1807 655">1</td> <td data-bbox="1807 580 1917 655">2</td> <td data-bbox="1917 580 2036 655">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 655 1671 730">- La música que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (137)</td> <td data-bbox="1671 655 1807 730">1</td> <td data-bbox="1807 655 1917 730">2</td> <td data-bbox="1917 655 2036 730">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 730 1671 805">- Prefiero tener amig@s vasc@s/español@s que de origen extranjero (138)</td> <td data-bbox="1671 730 1807 805">1</td> <td data-bbox="1807 730 1917 805">2</td> <td data-bbox="1917 730 2036 805">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 805 1671 858">- Sólo me casaré con alguien de mi mismo origen (139)</td> <td data-bbox="1671 805 1807 858">1</td> <td data-bbox="1807 805 1917 858">2</td> <td data-bbox="1917 805 2036 858">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 858 1671 911">- Es mejor tener amig@s de todas partes (140)</td> <td data-bbox="1671 858 1807 911">1</td> <td data-bbox="1807 858 1917 911">2</td> <td data-bbox="1917 858 2036 911">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 911 1671 963">- Es difícil que funcione una pareja de diferentes culturas (141)</td> <td data-bbox="1671 911 1807 963">1</td> <td data-bbox="1807 911 1917 963">2</td> <td data-bbox="1917 911 2036 963">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 963 1671 1034">- L@s mejores amig@s son los de mi mismo país de origen/país de origen de mis padres (142)</td> <td data-bbox="1671 963 1807 1034">1</td> <td data-bbox="1807 963 1917 1034">2</td> <td data-bbox="1917 963 2036 1034">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 1034 1671 1109">- Es importante casarse con alguien de tu mismo origen para mantener las costumbres y la cultura propias (143)</td> <td data-bbox="1671 1034 1807 1109">1</td> <td data-bbox="1807 1034 1917 1109">2</td> <td data-bbox="1917 1034 2036 1109">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 1109 1671 1184">- La tele que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (144)</td> <td data-bbox="1671 1109 1807 1184">1</td> <td data-bbox="1807 1109 1917 1184">2</td> <td data-bbox="1917 1109 2036 1184">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1279 1184 1671 1235">- No se le pueden poner barreras al amor (145)</td> <td data-bbox="1671 1184 1807 1235">1</td> <td data-bbox="1807 1184 1917 1235">2</td> <td data-bbox="1917 1184 2036 1235">3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA H	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo	- Todos o la mayoría de mis amig@s son vasc@s/español@s (132)	1	2	3	- No me importa de dónde sea mi chic@ (133)	1	2	3	- Tengo amig@s vasc@s/españoles y de origen extranjero (134)	1	2	3	- La comida que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (135)	1	2	3	- Todos o la mayoría de mis amig@s son de mi país de origen/país de origen de mis padres (136)	1	2	3	- La música que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (137)	1	2	3	- Prefiero tener amig@s vasc@s/español@s que de origen extranjero (138)	1	2	3	- Sólo me casaré con alguien de mi mismo origen (139)	1	2	3	- Es mejor tener amig@s de todas partes (140)	1	2	3	- Es difícil que funcione una pareja de diferentes culturas (141)	1	2	3	- L@s mejores amig@s son los de mi mismo país de origen/país de origen de mis padres (142)	1	2	3	- Es importante casarse con alguien de tu mismo origen para mantener las costumbres y la cultura propias (143)	1	2	3	- La tele que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (144)	1	2	3	- No se le pueden poner barreras al amor (145)	1	2	3
TABLA H	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo																																																													
- Todos o la mayoría de mis amig@s son vasc@s/español@s (132)	1	2	3																																																													
- No me importa de dónde sea mi chic@ (133)	1	2	3																																																													
- Tengo amig@s vasc@s/españoles y de origen extranjero (134)	1	2	3																																																													
- La comida que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (135)	1	2	3																																																													
- Todos o la mayoría de mis amig@s son de mi país de origen/país de origen de mis padres (136)	1	2	3																																																													
- La música que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (137)	1	2	3																																																													
- Prefiero tener amig@s vasc@s/español@s que de origen extranjero (138)	1	2	3																																																													
- Sólo me casaré con alguien de mi mismo origen (139)	1	2	3																																																													
- Es mejor tener amig@s de todas partes (140)	1	2	3																																																													
- Es difícil que funcione una pareja de diferentes culturas (141)	1	2	3																																																													
- L@s mejores amig@s son los de mi mismo país de origen/país de origen de mis padres (142)	1	2	3																																																													
- Es importante casarse con alguien de tu mismo origen para mantener las costumbres y la cultura propias (143)	1	2	3																																																													
- La tele que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres (144)	1	2	3																																																													
- No se le pueden poner barreras al amor (145)	1	2	3																																																													

	- Estatus de la identidad etnocultural	- Interés por y exploración de la identidad Etnocultural	- Interés por explorar la cultura de origen (190) - Tiempo dedicado a la exploración de la cultura de origen (191) - Exploración extraescolar del idioma de origen (192) - Sujeto de toma de decisión sobre la exploración extraescolar del idioma de origen (193)	- Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:																																												
		- Orgullo etnocultural	- Nivel de orgullo etnocultural (194)																																													
	- Transmisión familiar de la identidad etnocultural	- Transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural	- Transmisión de la cultura de origen en la familia I (184) - Transmisión de la cultura de origen en la familia II (185) - Transmisión del idioma de origen en la familia (186) - Transmisión de orgullo etnocultural en la familia (187) - Transmisión de la cultura de origen en la familia III (189)																																													
		- Transmisión familiar implícita de la identidad etnocultural	- Decoración étnica del hogar (188)																																													
				<table border="1"> <thead> <tr> <th>TABLA I</th> <th>Mucho / Bastante</th> <th>Algo</th> <th>Nada / Casi Nada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- En mi casa se habla sobre la historia y la cultura de nuestro país de origen (184)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Mi familia se preocupa de enseñarme las costumbres y tradiciones de nuestro país de origen (185)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Mi familia se preocupa de enseñarme el idioma de nuestro país de origen (186)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Mi familia me ha enseñado a querer a nuestro país y a nuestra cultura de origen (187)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Mi casa está decorada con objetos de mi país de origen/país de origen de mis padres (188)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- En mi casa se celebran fiestas y reuniones típicas de nuestra cultura/país de origen (189)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Me intereso por mi herencia cultural y trato de informarme sobre ella (190)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Dedico tiempo a investigar sobre mi cultura de origen (191)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Voy a clases extraescolares para aprender y hablar en mi idioma de origen (192) [¿Lo decidiste tú?(193)]</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>- Estoy muy orgullos@ de ser... .. (194)</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA I	Mucho / Bastante	Algo	Nada / Casi Nada	- En mi casa se habla sobre la historia y la cultura de nuestro país de origen (184)	1	2	3	- Mi familia se preocupa de enseñarme las costumbres y tradiciones de nuestro país de origen (185)	1	2	3	- Mi familia se preocupa de enseñarme el idioma de nuestro país de origen (186)	1	2	3	- Mi familia me ha enseñado a querer a nuestro país y a nuestra cultura de origen (187)	1	2	3	- Mi casa está decorada con objetos de mi país de origen/país de origen de mis padres (188)	1	2	3	- En mi casa se celebran fiestas y reuniones típicas de nuestra cultura/país de origen (189)	1	2	3	- Me intereso por mi herencia cultural y trato de informarme sobre ella (190)	1	2	3	- Dedico tiempo a investigar sobre mi cultura de origen (191)	1	2	3	- Voy a clases extraescolares para aprender y hablar en mi idioma de origen (192) [¿Lo decidiste tú?(193)]	1	2	3	- Estoy muy orgullos@ de ser... .. (194)	1	2	3
TABLA I	Mucho / Bastante	Algo	Nada / Casi Nada																																													
- En mi casa se habla sobre la historia y la cultura de nuestro país de origen (184)	1	2	3																																													
- Mi familia se preocupa de enseñarme las costumbres y tradiciones de nuestro país de origen (185)	1	2	3																																													
- Mi familia se preocupa de enseñarme el idioma de nuestro país de origen (186)	1	2	3																																													
- Mi familia me ha enseñado a querer a nuestro país y a nuestra cultura de origen (187)	1	2	3																																													
- Mi casa está decorada con objetos de mi país de origen/país de origen de mis padres (188)	1	2	3																																													
- En mi casa se celebran fiestas y reuniones típicas de nuestra cultura/país de origen (189)	1	2	3																																													
- Me intereso por mi herencia cultural y trato de informarme sobre ella (190)	1	2	3																																													
- Dedico tiempo a investigar sobre mi cultura de origen (191)	1	2	3																																													
- Voy a clases extraescolares para aprender y hablar en mi idioma de origen (192) [¿Lo decidiste tú?(193)]	1	2	3																																													
- Estoy muy orgullos@ de ser... .. (194)	1	2	3																																													

6- Elaborar un análisis comparativo de las adscripciones identitarias (particular, local, regional, nacional, continental y global), de la identidad de estudiante y de las proyecciones de futuro (profesional, residencial y social) de los hijos de inmigrantes y de los autóctonos en Bilbao.	- Adscripciones identitarias	- Identidad particular/de origen (197) - Identidad regional/vasca (198) - Identidad nacional/española (199) - Identidad local/bilbaina (200) - Identidad continental/europea (201) - Identidad global/cosmopolita (202)	- ¿Qué te sientes? Redondea la opción que corresponda para cada caso: <table border="1" data-bbox="1458 252 1854 437"> <thead> <tr> <th>TABLA J</th> <th>SÍ</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- Vasc@</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- Español/a</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- Bilbain@</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- Europe@</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>- Ciudadan@ del mundo</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	TABLA J	SÍ	NO	-	1	2	- Vasc@	1	2	- Español/a	1	2	- Bilbain@	1	2	- Europe@	1	2	- Ciudadan@ del mundo	1	2
	TABLA J	SÍ	NO																					
	-	1	2																					
	- Vasc@	1	2																					
	- Español/a	1	2																					
	- Bilbain@	1	2																					
	- Europe@	1	2																					
	- Ciudadan@ del mundo	1	2																					
			- ¿Cómo te describirías a ti mismo? (cual. 2)																					
	- Identidad de estudiante	- Auto-percepción (individual y grupal) como estudiante	- Auto-percepción individual como estudiante (sin comparación) (42) - Auto-percepción y comparación individual como estudiante (44) - Auto-percepción y comparación entre grupos (43)	- ¿Qué tipo de estudiante eres? - Académicamente hablando y en comparación con tus compañer@s de clase: ¿en qué lugar de la línea te situarías si 10 es igual al grupo de l@s buen@s estudiantes y 0 es igual al grupo de l@s mal@s estudiantes? - ¿Quiénes son mejores estudiantes?																				
	- Actitud ante la educación (en abstracto y en concreto / Inversión académica)	- Confianza en la escuela I (45) - Confianza en la escuela II (48) - Tiempo diario dedicado al estudio (41) - Atención prestada en clase (46) - Frecuencia con la que acude al colegio (47)	- ¿Crees que sirve de algo estudiar/la escuela? - ¿Crees que estudiar y venir a la escuela pueden ayudarte a tener un futuro mejor? - ¿Cuánto tiempo diario dedicas a hacer los deberes y/o estudiar fuera del colegio? - ¿Te cuesta prestar atención en clase? - ¿Con qué regularidad acudes al colegio?																					
	- Proyecciones de futuro	- Residencial (195) - Profesional (196) - Social	- ¿En qué país te gustaría vivir? - ¿En qué te gustaría trabajar? - ¿Qué te gustaría hacer por esta sociedad? (cual. 3)																					
	- Satisfacción general (203)		- En general, ¿dirías que estás content@ con tu vida aquí?																					

GRACIAS POR CONTESTAR A ESTE CUESTIONARIO. POR FAVOR, SE SINCER@ YA QUE MI ÚNICO INTERÉS ES CONOCER VUESTRAS EXPERIENCIAS Y OPINIONES.

BLOQUE 1, "SOBRE TI":

- 1- ¿Cuántos años tienes?
- 2- ¿Eres hombre o mujer?
- 3- ¿En qué país has nacido?
- 4- Si es que has nacido fuera de España: ¿con cuántos años llegaste a España?

- 5- ¿En qué país han nacido tu madre y tu padre?
 - 5.1.- Madre:
 - 5.2.- Padre:

- 6- ¿Cuál es el estado civil de tus padres? Escoge la opción correspondiente:
 - Casados ----- 1
 - Separados ----- 2
 - Divorciados ----- 3
 - Otro (especificar)

- 7- ¿Conoces a tu padre?
- 8- ¿Cuántos herman@s tienes y de qué edades?

- 9- ¿Quién vive contigo?

- 10- Además de estudiar, ¿trabajas?
En caso afirmativo:

- 11- ¿En qué trabajas?
- 12- ¿Cuántas horas a la semana?
- 13- ¿Por qué trabajas?

- 14- ¿Quién lo decidió? ¿Lo decidiste tú?

- ~~15~~ ¿Sueles viajar a tu país de origen? Escoge la opción correspondiente:
 - 1 o dos veces al año ----- 1
 - 1 vez cada 2 años ----- 2
 - Hace más de 2 años que no voy ----- 3
 - Nunca he estado allí ----- 4
 - No he ido desde que estoy aquí ----- 5

- ~~16~~ ¿Sueles hablar por teléfono con los familiares que están en tu país de origen? Escoge la opción correspondiente:
 - Casi todos los días ----- 1
 - 1 vez a la semana ----- 2
 - 1 vez cada quince días ----- 3
 - 1 vez al mes ----- 4
 - No suelo hablar con ellos ----- 5
 - No tengo familiares en mi país de origen ----- 6

BLOQUE 2, "LA ESCUELA Y LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES":

17- ¿Con cuántos años empezaste a venir a la escuela en España?

18- ¿Podrías decirme la nota media numérica aproximada que sacaste el curso anterior?

19- ¿Vas o has ido a clases de apoyo de algún tipo **dentro del colegio**?

En caso afirmativo:

20- ¿De qué tipo?

21- ¿Cómo valorarías la experiencia? Escoge la opción correspondiente:

- Me ayudó mucho ----- 1

- Me ayudó algo ----- 2

- No me ayudó ----- 3

- Me perjudicó ----- 4

22- ¿Por qué?

23- ¿Has repetido curso alguna vez en España?

En caso afirmativo:

24- ¿Por qué fue?

25- ¿Te han expulsado alguna vez de clase? Escoge la opción correspondiente:

- Nunca / Casi nunca ----- 1

- A veces ----- 2

- Muchas / Bastantes veces ----- 3

26- ¿Por qué fue?

27- ¿Te han expulsado alguna vez del colegio? Escoge la opción correspondiente:

- Nunca / Casi nunca ----- 1

- A veces ----- 2

- Muchas / Bastantes veces ----- 3

28- ¿Por qué fue?

- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:

	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo
29- L@s profesor@s se preocupan por mí	1	2	3
30- L@s profesor@s creen que l@s alumn@s de origen extranjero son malos estudiantes y/o tienen dificultades en el aprendizaje	1	2	3
31- Es fácil hablar con l@s profesor@s y que éstos te escuchen	1	2	3
32- L@s profesor@s se preocupan igual de l@s alumn@s de origen extranjero y de l@s que no son de origen extranjero	1	2	3
33- L@s profesor@s me tienen manía	1	2	3
34- L@s profesor@s tratan de que tod@s aprendamos y que nadie se quede atrás	1	2	3
35- L@s profesor@s se ocupan más de l@s alumn@s de origen extranjero que de l@s que no son de origen extranjero	1	2	3

36- ¿Hasta dónde crees que l@s profesor@s del colegio esperan que llegues, académicamente hablando? Escoge la opción correspondiente:

- A terminar Secundaria ----- 1
- A terminar FP ----- 2
- A la Universidad ----- 3

37- ¿Sueles hablar con l@s profesor@s y el personal del centro sobre tus estudios y sobre tu futuro laboral o académico? Escoge la opción correspondiente:

- Sí, siempre que lo necesito ----- 1
- No, a pesar de que lo necesito ----- 2
- No, porque no lo necesito ----- 3

38- ¿Suelen los materiales y los libros de texto que trabajáis en clase hablar sobre tu cultura o país de origen? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1
- A veces ----- 2
- Nunca / Casi nunca ----- 3

39- ¿Crees que en tu colegio, en general, os preparan para el éxito escolar y laboral? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

40- ¿Cuánto tiempo diario dedicas a hacer los deberes y/o estudiar fuera del colegio? Escoge la opción correspondiente:

- Más de 2 horas ----- 1
- Entre 2 horas y 1 hora ----- 2
- Entre 1 hora y media hora ----- 3
- Menos de media hora ----- 4

41- ¿Qué tipo de estudiante eres? Escoge la opción correspondiente:

- Muy buen@ / Bueno@ ----- 1
- Regular ----- 2
- Mal@ / Muy mal@ ----- 3

42- ¿Quiénes son mejores estudiantes? Escoge la opción correspondiente:

- L@s de aquí ----- 1
- L@s de allí ----- 2
- Depende, hay de todo ----- 3

43- Académicamente hablando y en comparación con tus compañer@s de clase: ¿en qué lugar de la línea te situarías si 10 es igual al grupo de l@s buen@s estudiantes y 0 es igual al grupo de l@s mal@s estudiantes?

10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

44- ¿Crees que sirve de algo estudiar/la escuela?

45- ¿Te cuesta prestar atención en clase? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1
- A veces ----- 2
- Nunca / Casi nunca ----- 3

46- ¿Con qué regularidad acudes al colegio? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1
- A veces ----- 2
- Casi nunca ----- 3

47- ¿Crees que estudiar y venir a la escuela pueden ayudarte a tener un futuro mejor?

.....

.....

.....

BLOQUE 3, “TU FAMILIA”:

- ¿Qué nivel de formación completada tiene tu madre? ¿Y tu padre? ¿Y los demás familiares adultos que viven contigo? Redondea la opción correspondiente a cada familiar:

	Menos de Primaria	Primaria	Secundaria	FP	Universidad (terminada o no)
48- Madre (o figura similar)	1	2	3	4	5
49- Padre (o figura similar)	1	2	3	4	5
50- Otro familiar adulto (especificar:)	1	2	3	4	5
51- Otro familiar adulto (especificar:)	1	2	3	4	5

52- ¿Suele tu familia hablar contigo sobre tu educación/formación para el futuro? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

53- ¿A dónde espera tu familia que llegues, académicamente hablando? Escoge la opción correspondiente:

- A terminar Secundaria ----- 1
- A terminar FP ----- 2
- A la Universidad ----- 3

54- ¿Sueles hablar con tu familia sobre tus experiencias escolares? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

55- ¿Acude tu familia a hablar con tus profesores siempre que éstos lo requieren? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1
- Nunca / Casi nunca ----- 2

56- ¿Es tu familia miembro de la AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos)?

57- ¿A cuánt@s madres/padres de tus amig@s del colegio conoce tu familia? Escoge la opción correspondiente:

- A tod@s o casi tod@s ----- 1
- A algun@s ----- 2
- A ningun@ o casi ningun@ ----- 3

58- ¿Suele acudir tu familia a eventos escolares (fiestas, celebraciones, representaciones de l@s alumn@s, etc.)? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1
- Nunca / Casi nunca ----- 2

59- Aproximadamente, ¿cuánto gana tu familia al mes? Escoge la opción correspondiente:

- Más de 4.000 euros ----- 1
- Entre 4.000-2.000 euros ----- 2
- Entre 2.000-1.000 euros ----- 3
- Menos de 1.000 euros ----- 4

60- De este dinero, ¿cuánto se dedica a tu educación? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Muy poco ----- 2

61- ¿Se lee el periódico en tu casa? Escoge la opción correspondiente:

- Todos o casi todos los días ----- 1
- 1 vez por semana ----- 2
- Casi nunca ----- 3

62- ¿Tú lees el periódico? Escoge la opción correspondiente:

- Todos o casi todos los días ----- 1
- 1 vez por semana ----- 2
- Casi nunca ----- 3

63- ¿Se lee en tu casa? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

64- Y tú ¿sueles leer por placer? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

65- ¿Se escucha música clásica en tu casa? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

66- Y tú ¿escuchas música clásica? Escoge la opción correspondiente:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

- ¿Sueles ir al teatro, al cine, a museos o a exhibiciones de arte?

67- Sólo@:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

68- Con amig@s:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

69- En familia:

- Mucho / Bastante ----- 1
- Poco / Nada ----- 2

70- ¿A qué se dedican tus padres y otros familiares adultos que viven contigo?

- 70.1.- Madre (o figura similar):
- 70.2.- Padre (o figura similar):
- 70.3.- Otro familiar adulto (especificar:):
- 70.4.- Otro familiar adulto (especificar:):

~~71~~ ¿En qué idioma (o idiomas) se habla en tu casa?

- ¿Cómo habla tu madre en castellano y en euskera? ¿Y tu padre? ¿Y los demás familiares adultos que viven contigo? Redondea la opción correspondiente a cada familiar:

		Muy bien / Bien	Regular	Mal / No lo habla
Euskera	72 Madre (o figura similar)	1	2	3
	73 Padre (o figura similar)	1	2	3
	74 Otro familiar adulto (especificar:)	1	2	3
	75 Otro familiar adulto (especificar:)	1	2	3
Castellano	76 Madre (o figura similar)	1	2	3
	77 Padre (o figura similar)	1	2	3
	78 Otro familiar adulto (especificar:)	1	2	3
	79 Otro familiar adulto (especificar:)	1	2	3

~~80~~ ¿Sueles traducir para tu familia?

En caso afirmativo:

- ¿En qué situaciones? Escoge la opción correspondiente (en este caso, puedes escoger más de una opción):

~~81~~ Cuando acuden a sitios oficiales como la escuela o el ayuntamiento

~~82~~ En la calle (al hacer compras, al coger el autobús, etc.)

~~83~~ Otras (especificar)

~~84~~ Normalmente, ¿en qué idioma (o idiomas) hablas con tus padres?

~~85~~ ¿Y en qué idioma (o idiomas) te hablan ellos?

~~86~~ ¿Soléis discutir tus padres y tú porque no hablas en su idioma de origen? Escoge la opción correspondiente:

- Muy a menudo / A menudo ----- 1

- A veces ----- 2

- Nunca / Casi nunca ----- 3

~~87~~ ¿Sueles obedecer? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1

- A veces ----- 2

- Nunca / Casi nunca ----- 3

~~88~~ ¿A quién obedecéis en tu familia?

- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:

	<i>Muy de acuerdo / De acuerdo</i>	<i>Algo de acuerdo</i>	<i>Poco / Nada de acuerdo</i>
89- Discuto mucho con mis padres	1	2	3
90- Para mi familia es muy importante estar unid@s	1	2	3
91- En mi familia, cuando alguien tiene un verdadero problema todos ayudamos	1	2	3
92- Cuando se ayuda a alguien es siempre mejor hacerlo con un familiar que con un amig@	1	2	3
93- A mis padres no les gusto mucho	1	2	3
94- Mi familia está muy unida	1	2	3
95- Mis padres no encajan aquí	1	2	3
96- Un@ debería encontrar un trabajo cerca de sus padres aunque eso suponga perder un empleo mejor en algún otro lugar	1	2	3
97- Mis padres se avergüenzan de mí	1	2	3
98- Mi familia dedica mucho tiempo a estar junta	1	2	3
99- Hay que consultar a la familia antes de tomar decisiones	1	2	3
100- Yo me avergüenzo de mis padres	1	2	3
101- Mis padres se interesan por mí	1	2	3
102- Hay que poner las necesidades familiares por encima de las propias	1	2	3
103- No me casaría con alguien que no gustase a mis padres	1	2	3
104- Yo me intereso por mis padres	1	2	3

105- ¿Qué sueles hacer en situaciones de conflicto con tus padres? Escoge la opción correspondiente:

- Hago lo que ellos me dicen ----- 1
- Me salgo con la mía sin negociar ----- 2
- Intento negociar ----- 3

- ¿Soléis discutir tus padres y tú por este tipo de cuestiones? Redondea la opción correspondiente a cada motivo:

	<i>Siempre / Casi siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca / Casi nunca</i>
106- Porque no les gustan mis amig@s	1	2	3
107- Porque les respondo	1	2	3
108 108- Porque hablo en castellano	1	2	3
109- Porque no les parece bien la profesión a la que quiero dedicarme	1	2	3
110- Porque no rezo	1	2	3
111- Porque creen que tengo demasiada libertad	1	2	3
112- Porque creo que la mujer tiene derecho a trabajar fuera de casa	1	2	3
113- Porque salgo demasiado	1	2	3
114- Porque no soy religios@	1	2	3
115- Por mi forma de vestir	1	2	3
116- Porque creo que la mujer y el hombre tienen derecho a casarse con quien quieran y cuando quieran	1	2	3

117- Porque no respeto a las personas mayores	1	2	3
118- Porque no voy a la iglesia / mezquita	1	2	3
119- Porque no les parece bien que tenga novi@	1	2	3
120 Porque no sigo las costumbres de su cultura	1	2	3
121- Porque no les gusta mi chic@	1	2	3

BLOQUE 4, "TUS AMIGOS":

122- ¿Cuánt@s de tus amig@s estudian? Escoge la opción correspondiente:

- Tod@s / Casi tod@s ----- 1
- Algun@s ----- 2
- Poc@s / Ningun@ ----- 3

123- ¿Te ayudan tus amig@s o compañer@s de clase a estudiar cuando tienes alguna dificultad? Escoge la opción correspondiente:

- Siempre / Casi siempre ----- 1
- A veces ----- 2
- Nunca / Casi nunca ----- 3
- No suelo tener dificultades ----- 4

124- ¿Cuánt@s de tus amig@s creen que es importante estudiar y sacar buenas notas? Escoge la opción correspondiente:

- Tod@s / Casi tod@s ----- 1
- Algun@s ----- 2
- Poc@s / Ningun@ ----- 3

125- ¿Tienes algún/a amig@ que haya dejado los estudios? Escoge la opción correspondiente:

- Tod@s / Casi tod@s ----- 1
- Algun@s ----- 2
- Poc@s / Ningun@ ----- 3

- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:

	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo
126- Tod@s o la mayoría de mis amig@s son vasc@s/españole@s	1	2	3
127- No me importa de dónde sea mi chic@	1	2	3
128- Tengo amig@s vasc@s/español@s y de origen extranjero	1	2	3
129 La comida que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres	1	2	3
130 Tod@s o la mayoría de mis amig@s son de mi país de origen/país de origen de mis padres	1	2	3
131 La música que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres	1	2	3
132- Prefiero tener amig@s vasc@s/español@s que de origen extranjero	1	2	3
133- Sólo me casaré con alguien de mi mismo origen	1	2	3
134- Es mejor tener amig@s de todas Partes	1	2	3

135- Es difícil que funcione una pareja de diferentes culturas	1	2	3
136- L@s mejores amig@s son l@s de mi mismo país de origen/país de origen de mis padres	1	2	3
137- Es importante casarse con alguien de tu mismo origen para mantener las costumbres y la cultura propias	1	2	3
138- La tele que más me gusta es la de mi país de origen/país de origen de mis padres	1	2	3
139- No se le pueden poner barreras al amor	1	2	3

BLOQUE 5, “MÁS SOBRE TI”:

~~140-~~ ¿Dónde está tu hogar?

~~141-~~ ¿Dónde te sientes más a gusto? Escoge la opción correspondiente:

- Más aquí que en mi país de origen ----- 1
- Más en mi país de origen que aquí ----- 2
- En los dos igual ----- 3

~~142-~~ ¿De qué nacionalidad eres? ¿Qué dice tu pasaporte?

~~143-~~ ¿Estás a gusto con esa nacionalidad?

~~144-~~ ¿Crees que ese pasaporte te representa?

~~145-~~ ¿Por qué?

~~146-~~ Imagina que hubiese una guerra entre y España, ¿en qué bando lucharías?

Escoge la opción correspondiente:

- ----- 1
- España ----- 2
- Ninguno de los dos ----- 3
- ¿Por qué?

- Los dos, no puedo decidirme ----- 4
- ¿Por qué?

~~147-~~ En un evento deportivo entre la selección y la selección española, ¿a quién animarías? ¿Quién querrías que ganase? Escoge la opción correspondiente:

- La selección española ----- 1
- La selección de ----- 2
- Ninguna de las dos ----- 3
- ¿Por qué?

- Las dos, no puedo decidirme ----- 4
- ¿Por qué?

148- ¿Eres religios@?

En caso afirmativo:

149- ¿De qué religión?

150- ¿Sueles ir a la iglesia o a la mezquita? Escoge la opción correspondiente:

- Todos o casi todos los días ----- 1

- 1 vez por semana ----- 2

- Nunca o casi nunca ----- 3

151- ¿Sueles rezar? Escoge la opción correspondiente:

- Todos o casi todos los días ----- 1

- A veces ----- 2

- Nunca o casi nunca ----- 3

- ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones? Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:

	Muy de acuerdo / De acuerdo	Algo de acuerdo	Poco / Nada de acuerdo
152- Ser de mi religión es algo importante en mi vida	1	2	3
153- El hecho de ser de mi religión es algo sobre lo que pienso a menudo	1	2	3
154- Me veo a mí mism@ como a un verdadero miembro de mi religión	1	2	3
155- Cuando alguien dice algo negativo sobre mi religión me siento personalmente ofendid@	1	2	3

~~156~~ ¿Qué respondes cuando te preguntan de dónde eres?

~~157~~ ¿Respondes siempre lo mismo?

158- ¿Cómo te describirías a ti mism@?

~~159~~ ¿Cuántos idioma (o idiomas) hablas?

~~160~~ ¿Cuál(es)?

- ¿En qué idioma (o idiomas) sueles hablar más a menudo?

~~161~~ Con tus padres:

~~162~~ Con tus herman@s:

~~163~~ Con tus amig@s:

~~164~~ ¿En qué idioma (o idiomas) te sientes más cómod@?

- Redondea la opción correspondiente a tu nivel de castellano y de euskera y de tu(s) idioma(s) de origen:

		Muy bien / Bien	Regular	Mal / Muy mal
Euskera	165 Hablar	1	2	3
	166 Entender	1	2	3
	167 Leer	1	2	3
	168 Escribir	1	2	3
Castellano	169 Hablar	1	2	3
	170 Entender	1	2	3
	171 Leer	1	2	3
	172 Escribir	1	2	3
Idioma de origen 1 (especificar cual:)	173 Hablar	1	2	3
	174 Entender	1	2	3
	175 Leer	1	2	3
	176 Escribir	1	2	3
Idioma de origen 2 (especificar cual:)	177 Hablar	1	2	3
	178 Entender	1	2	3
	179 Leer	1	2	3
	180 Escribir	1	2	3

- Redondea la opción correspondiente a cada afirmación:

	Mucho / Bastante	Algo	Nada / Casi Nada
181 En mi casa se habla sobre la historia y la cultura de nuestro país de origen	1	2	3
182 Mi familia se preocupa de enseñarme las costumbres y tradiciones de nuestro país de origen	1	2	3
183 Mi familia se preocupa de enseñarme el idioma de nuestro país de origen	1	2	3
184 Mi familia me ha enseñado a querer a nuestro país y a nuestra cultura de origen	1	2	3
185 Mi casa está decorada con objetos de mi país de origen /país de origen de mis padres	1	2	3
186 En mi casa se celebran fiestas y reuniones típicas de nuestra cultura/país de origen	1	2	3
187 Me intereso por mi herencia cultural y trato de informarme sobre ella	1	2	3
188 Dedico tiempo a investigar sobre mi cultura de origen	1	2	3
189 Voy a clases extraescolares para aprender y hablar en mi idioma de origen [190 ¿Lo decidiste tú?]	1	2	3
191 Estoy orgullos@ de ser	1	2	3

192- ¿En qué país te gustaría vivir?

193- ¿En qué te gustaría trabajar?

194- ¿Qué te gustaría hacer por esta sociedad?

- ¿Qué te sientes? Redondea la opción que corresponda **para cada caso**:

	SÍ	NO
195	1	2
196- Vasc@	1	2
197- Español/a	1	2
198- Bilbaín@	1	2
199- Europe@	1	2
200- Ciudadan@ del mundo	1	2

~~201~~ En general, ¿dirías que estás content@ con tu vida aquí?

- Muy content@ ----- 1
- Bastante content@----- 2
- No muy content@----- 3

¡GRACIAS!

ANEXO III. ELABORACIÓN DE INDICES AGREGADOS

ÍNDICE AGREGADO	ÍTEMS: VARIABLES Y PREGUNTAS	VALORES Y CATEGORÍAS	COMPUTACIÓN
Rendimiento y resultados escolares	- Nota media del curso anterior (23) - <i>¿Podrías decirme la media numérica aproximada que sacaste el curso anterior?</i>	0. suspenso 1. aprobado 2. notable 3. sobresaliente	Por agregación de valores de los 5 ítems del índice rendimiento y resultados escolares : Mínima puntuación posible: 0 / Máxima puntuación posible: 13 Categorización: 1. Rendimiento y resultados escolares muy bajos (valores 0 a 2) 2. Rendimiento y resultados escolares bajos (valores 3 a 5) 3. Rendimiento y resultados escolares medios (valores 6 a 8) 4. Rendimiento y resultados escolares altos (valores 9 a 11) 5. Rendimiento y resultados escolares muy altos (valores 12 y 13)
	- Asistencia a clases de apoyo (24) - <i>¿Vas o has ido a clases de apoyo de algún tipo dentro del colegio?</i>	0. sí 3. no	
	- Repetición de curso (27) - <i>¿Has repetido curso alguna vez en España?</i>	0. sí 3. no	
	- Expulsiones de clase (28) - <i>¿Te han expulsado alguna vez de clase?</i>	0. muchas/bastantes veces 1. a veces 2. (casi) nunca	
	- Expulsiones del colegio (29) - <i>¿Te han expulsado alguna vez del colegio?</i>	0. muchas/bastantes veces 1. a veces 2. (casi) nunca	
Capital cultural personal	- Frecuencia de lectura de periódicos de referencia (63) - <i>¿Tú lees el periódico?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	Por agregación de valores de los 5 ítems del índice capital cultural personal : Mínima puntuación posible: 5 / Máxima puntuación posible: 10 Categorización: 1. Capital cultural personal (muy) bajo (valores 5 y 6) 2. Capital cultural personal medio (valores 7 y 8) 3. Capital cultural personal (muy) alto (valores 9 y 10)
	- Frecuencia de lectura de libros no profesionales (65) - <i>¿Sueles leer por placer?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Frecuencia de escucha de música clásica (67) - <i>¿escuchas música clásica?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Frecuencia de salidas culturales solos (68) - <i>¿Sueles ir al teatro, al cine, a museos o a exhibiciones de arte sol@?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Frecuencia de salidas culturales con amigos (69) - <i>¿Sueles ir al teatro, al cine, a museos o a exhibiciones de arte con amig@s</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
Capital cultural familiar	- Frecuencia de lectura de periódicos de referencia en familia (62) - <i>¿Se lee el periódico en tu casa?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	Por agregación de valores de los 4 ítems del índice capital cultural familiar : Mínima puntuación posible: 4 / Máxima puntuación posible: 8 Categorización: 1. Capital cultural familiar (muy) bajo (valores 4 y 5) 2. Capital cultural familiar medio (valor 6) 3. Capital cultural familiar (muy) alto (valores 7 y 8)
	- Frecuencia de lectura de libros no profesionales en familia (64) - <i>¿Se lee en tu casa?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Frecuencia de escucha de música clásica en familia (66) - <i>¿Se escucha música clásica en tu casa?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Frecuencia de salidas culturales en familia (70) - <i>¿Sueles ir al teatro, al cine, a museos o a exhibiciones de arte sol@ / con amig@s / en familia?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	

Capital social personal	- Amigos estudiantes (128) - <i>¿Cuánt@s de tus amig@s estudian?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	<p>Por agregación de valores de los 4 ítems del índice capital social personal:</p> <p>Mínima puntuación posible: 4 / Máxima puntuación posible: 8</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> Capital social personal (muy) bajo (valores 4 y 5) Capital social personal medio (valor 6) Capital social personal (muy) alto (valores 7 y 8)
	- Amigos y compañeros de clase que apoyan en los estudios (129) - <i>¿Te ayudan tus amig@s o compañer@s de clase a estudiar cuando tienes alguna dificultad?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Amigos que valoran la educación (130) - <i>¿Cuánt@s de tus amig@s creen que es importante estudiar y sacar buenas notas?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- Amigos que han abandonado la escuela (131) - <i>¿Tienes algún/a amig@ que haya dejado los estudios?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
Nivel de formación de los padres	- Nivel de formación de la madre (49) - <i>¿Qué nivel de formación completada tiene tu madre?</i>	1. menos de primaria 2. primaria 3. secundaria 4. formación profesional 5. universidad	<p>Por agregación de valores de los 2 ítems del índice nivel de formación de los padres:</p> <p>Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 10</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> Nivel de formación parental (muy) bajo (valores 1 a 5) Nivel de formación parental medio (valores 6 y 7) Nivel de formación parental (muy) alto (valores 8 a 10)
	- Nivel de formación del padre (50) - <i>¿Qué nivel de formación completada tiene tu padre?</i>	1. menos de primaria 2. primaria 3. secundaria 4. formación profesional 5. universidad	
Participación de la familia en la educación de los hijos	- ¿Habla la familia con los hijos? (53) - <i>¿Suele tu familia hablar contigo sobre tu educación/formación para el futuro?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	<p>Por agregación de valores de los 6 ítems del índice participación de la familia en la educación de los hijos:</p> <p>Mínima puntuación posible: 6 / Máxima puntuación posible: 12</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> Participación de la familia en la educación de los hijos (muy) baja (valores 6 a 8) Participación de la familia en la educación de los hijos media (valor 9) Participación de la familia en la educación de los hijos (muy) alta (valores 10 a 12)
	- ¿Hablan los hijos con la familia? (55) - <i>¿Sueles hablar con tu familia sobre tus experiencias escolares?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- ¿Habla la familia con los profesores? (56) - <i>¿Acude tu familia a hablar con tus profesores siempre que éstos lo requieren?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- ¿Pertenece la familia a la AMPA? (57) - <i>¿Es tu familia miembro de la AMPA?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- ¿Conoce la familia a otros padres? (58) - <i>¿A cuánt@s madres/padres de tus amig@s del colegio conoce tu familia?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	
	- ¿Participa la familia en eventos escolares? (59) - <i>¿Suele acudir tu familia a eventos escolares (fiestas, celebraciones, representaciones de l@s alumn@s, etc.)?</i>	1. poco/nada 2. mucho/bastante	

Nivel de religiosidad externa	- Frecuencia de participación en servicios religiosos (155) - <i>¿Sueles ir a la iglesia o a la mezquita?</i>	1. (casi) nunca 2. 1 vez por semana 3. (casi) todos los días	Por agregación de valores de los 2 ítems del índice nivel de religiosidad externa : Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 6 Categorización: 1. Nivel de religiosidad externa (muy) bajo (valores 2 y 3) 2. Nivel de religiosidad externa medio (valor 4) 3. Nivel de religiosidad externa (muy) alto (valores 5 y 6)
	- Frecuencia de rezo (156) - <i>¿Sueles rezar?</i>	1. (casi) nunca 2. 1 vez por semana 3. (casi) todos los días	
Nivel de religiosidad interna	- Grado de religiosidad I (157) - <i>Ser de mi religión es algo importante en mi vida</i>	1. poco/nada de acuerdo 2. algo de acuerdo 3. muy de acuerdo	Por agregación de valores de los 4 ítems del índice nivel de religiosidad interna : Mínima puntuación posible: 4 / Máxima puntuación posible: 12 Categorización: 4. Nivel de religiosidad externa (muy) bajo (valores 4 a 6) 5. Nivel de religiosidad externa medio (valores 7 a 9) 6. Nivel de religiosidad externa (muy) alto (valores 10 a 12)
	- Grado de religiosidad II (158) - <i>El hecho de ser de mi religión es algo sobre lo que pienso a menudo</i>	1. poco/nada de acuerdo 2. algo de acuerdo 3. muy de acuerdo	
	- Grado de religiosidad III (159) - <i>Me veo a mí mism@ como a un verdadero miembro de mi religión</i>	1. poco/nada de acuerdo 2. algo de acuerdo 3. muy de acuerdo	
	- Grado de religiosidad IV (160) - <i>Cuando alguien dice algo negativo sobre mi religión me siento personalmente ofendid@</i>	1. poco/nada de acuerdo 2. algo de acuerdo 3. muy de acuerdo	
Dominio del euskera	- Nivel de euskera hablado (168)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	Por agregación de valores de los 4 ítems del índice dominio del euskera : Mínima puntuación posible: 4 / Máxima puntuación posible: 12 Categorización: 1. Dominio del euskera (muy) bajo (valores 4 a 6) 2. Dominio del euskera medio (valores 7 a 9) 3. Dominio del euskera (muy) alto (valores 10 a 12)
	- Nivel de euskera entendido (169)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
	- Nivel de euskera leído (170)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
	- Nivel de euskera escrito (171)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
Dominio del castellano	- Nivel de castellano hablado (172)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	Por agregación de valores de los 4 ítems del índice dominio del castellano : Mínima puntuación posible: 4 / Máxima puntuación posible: 12 Categorización: 1. Dominio del castellano (muy) bajo (valores 4 a 6) 2. Dominio del castellano medio (valores 7 a 9) 3. Dominio del castellano (muy) alto (valores 10 a 12)
	- Nivel de castellano entendido (173)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
	- Nivel de castellano leído (174)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
	- Nivel de castellano escrito (175)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	

Dominio del idioma de origen	- Nivel idioma de origen hablado (176)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	<p>Por agregación de valores de los 4 ítems del índice dominio del idioma de origen:</p> <p>Mínima puntuación posible: 4 / Máxima puntuación posible: 12</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio del idioma de origen (muy) bajo (valores 4 a 6) 2. Dominio del idioma de origen medio (valores 7 a 9) 3. Dominio del idioma de origen (muy) alto (valores 10 a 12)
	- Nivel idioma de origen entendido (177)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
	- Nivel idioma de origen leído (178)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
	- Nivel idioma de origen escrito (179)	1. (muy) mal 2. regular 3. (muy) bien	
Transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural	- Transmisión de la cultura de origen en la familia I (184) - <i>En mi casa se habla sobre la historia y la cultura de nuestro país de origen</i>	1. (muy) bajo 2. normal 3. (muy) alto	<p>Por agregación de valores de los 5 ítems del índice transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural:</p> <p>Mínima puntuación posible: 5 / Máxima puntuación posible: 15</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural (muy) baja (valores 5 a 8) 2. Transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural media (valores 9 a 11) 3. Transmisión familiar explícita de la identidad etnocultural (muy) alta (valores 12 a 15) 4. (valores 12 a 15)
	- Transmisión de la cultura de origen en la familia II (185) - <i>Mi familia se preocupa de enseñarme las costumbres y tradiciones de nuestro país de origen</i>	1. (muy) bajo 2. normal 3. (muy) alto	
	- Transmisión del idioma de origen en la familia (186) - <i>Mi familia se preocupa de enseñarme el idioma de nuestro país de origen</i>	1. (muy) bajo 2. normal 3. (muy) alto	
	- Transmisión de orgullo etnocultural en la familia (187) - <i>Mi familia me ha enseñado a querer a nuestro país y a nuestra cultura de origen</i>	1. (muy) bajo 2. normal 3. (muy) alto	
	- Transmisión de la cultura de origen en la familia III (189) - <i>En mi casa se celebran fiestas y reuniones típicas de nuestra cultura/país de origen</i>	1. (muy) bajo 2. normal 3. (muy) alto	
Rechazo padres-hijos	- Nivel de rechazo de los padres hacia sus hijos I (99) - <i>A mis padres no les gusto much</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	<p>Por agregación de valores de los 2 ítems del índice rechazo padres-hijos:</p> <p>Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 6</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rechazo padres-hijos (muy) bajo (valores 2 y 3) 2. Rechazo padres-hijos medio (valor 4) 3. Rechazo padres-hijos (muy) alto (valores 5 y 6)
	- Nivel de rechazo de los padres hacia sus hijos II (103) - <i>Mis padres se avergüenzan de mí</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	

<p>Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos (¿Soléis discutir tus padres y tú por este tipo de cuestiones? ...)</p>	- Consenso entre padres e hijos: amistades de los hijos (112) - ... <i>porque no les gustan mis amig@s</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	<p>Por agregación de valores de los 9 ítems del índice consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos:</p> <p>Mínima puntuación posible: 9 / Máxima puntuación posible: 27</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos (muy) bajo (valores 9 a 14) 2. Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos medio (valores 15 a 21) 3. Consenso entre padres e hijos sobre las opiniones, las elecciones y la autonomía de los hijos (muy) alto (valores 22 a 27)
	- Consenso entre padres e hijos: elección de la profesión de los hijos (115) - ... <i>porque no les parece bien la profesión a la que quiero dedicarme</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: libertad de los hijos (117) - ... <i>porque creen que tengo demasiada libertad</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: papel de la mujer (118) - ... <i>porque creo que la mujer tiene derecho a trabajar fuera de casa</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: vida social de los hijos (119) - ... <i>porque salgo demasiado</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: forma de vestir de los hijos (121) - ... <i>por mi forma de vestir</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: elección de la pareja de los hijos en abstracto (122) - ... <i>porque creo que la mujer y el hombre tienen derecho a casarse con quien quieran y cuando quieran</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: relaciones sentimentales de los hijos (125) - ... <i>porque no les parece bien que tenga novi@</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: elección de la pareja en concreto (127) - ... <i>porque no les gusta mi chic@</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
<p>Consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad (¿Soléis discutir tus padres y tú por este tipo de cuestiones? ...)</p>	- Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad por parte de los hijos I (113) - ... <i>porque les respondo</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	<p>Por agregación de valores de los 2 ítems del índice consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad:</p> <p>Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 6</p> <p>Categorización:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad (muy) bajo (valores 2 y 3) 2. Consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad medio (valor 4) 3. Consenso entre padres e hijos sobre el respeto a la autoridad (muy) alto (valores 5 y 6)
	- Consenso entre padres e hijos: respeto a la autoridad por parte de los hijos II (123) - ... <i>porque no respeto a las personas mayores</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	

Consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos <i>(¿Soléis discutir tus padres y tú por este tipo de cuestiones? ...)</i>	- Consenso entre padres e hijos: prácticas religiosas de los hijos I (116) - ... <i>porque no rezo</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	Por agregación de valores de los 3 ítems del índice consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos: Mínima puntuación posible: 3 / Máxima puntuación posible: 9 Categorización: 1. Consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos (muy) bajo (valores 3 a 5) 2. Consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos medio (valor 6) 3. Consenso entre padres e hijos sobre la religiosidad y las prácticas religiosas de los hijos (muy) alto (valores 7 a 9)
	- Consenso entre padres e hijos: religiosidad de los hijos (120) - ... <i>porque no soy religiosos@</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
	- Consenso entre padres e hijos: prácticas religiosas de los hijos II (124) - ... <i>porque no voy a la iglesia / mezquita</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
Consenso entre padres e hijos sobre el uso/práctica de la cultura y el idioma de origen <i>(¿Soléis discutir tus padres y tú por este tipo de cuestiones? ...)</i>	- Consenso entre padres e hijos: uso del idioma de origen por parte de los hijos (114) - ... <i>porque hablo en castellano</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	Por agregación de valores de los 2 ítems del índice consenso entre padres e hijos sobre el uso/práctica de la cultura y el idioma de origen: Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 6 Categorización: 1. Consenso entre padres e hijos sobre el uso/práctica de la cultura y el idioma de origen (muy) bajo (valores 2 y 3) 2. Consenso entre padres e hijos sobre el uso/práctica de la cultura y el idioma de origen medio (valor 4) 3. Consenso entre padres e hijos sobre el uso/práctica de la cultura y el idioma de origen (muy) alto (valores 5 a 6)
	- Consenso entre padres e hijos: uso de la cultura de origen por parte de los hijos (126) - ... <i>porque no sigo las costumbres de su cultura</i>	1. (muy) bajo 2. medio 3. (muy) alto	
Sincretismo identitario <i>(¿Qué te sientes?...)</i>	- Adscripción a la identidad de origen/particular (197) -@	0.no 1. sí	Por agregación de valores de los 6 ítems del índice sincretismo identitario: Mínima puntuación posible: 0 / Máxima puntuación posible: 6 Categorización: 1. Sincretismo identitario (muy) bajo (valores 0 y 1) 2. Sincretismo identitario medio (valores 2 a 4) 3. Sincretismo identitario (muy) alto (valores 5 y 6)
	- Adscripción a la identidad vasca/regional (198) - ... <i>vasc@</i>	0.no 1. sí	
	- Adscripción a la identidad española/nacional (199) - ... <i>español/a</i>	0.no 1. sí	
	- Adscripción a la identidad bilbaína/local (200) - ... <i>bilbaín@</i>	0.no 1. sí	
	- Adscripción a la identidad europea/continental (201) - ... <i>europa@</i>	0.no 1. sí	
	- Adscripción a la identidad cosmopolita/global (202) - ... <i>ciudadan@ del mundo</i>	0.no 1. sí	
	- Adscripción a la identidad de origen/particular (197) -@	0.no 1. sí	
Confianza en la escuela	- Confianza en la escuela I (45) - <i>¿Crees que sirve de algo estudiar/la escuela?</i>	1. no 2. algo 3. sí	Por agregación de valores de los 2 ítems del índice confianza en la escuela: Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 6 Categorización: 4. Confianza en la escuela (muy) baja (valores 2 y 3) 5. Confianza en la escuela media (valor 4) 6. Confianza en la escuela (muy) alta (valores 5 y 6)
	- Confianza en la escuela II (48) - <i>¿Crees que estudiar y venir a la escuela pueden ayudarte a tener un futuro mejor?</i>	1. no 2. algo 3. sí	

Inversión académica	- Tiempo diario dedicado al estudio (41) - <i>¿Cuánto tiempo diario dedicas a hacer los deberes y/o estudiar fuera del colegio?</i>	0. menos de ½ hora 1. entre 1 hora y ½ hora 2. entre 1 y 2 horas 3. más de 2 horas	Por agregación de valores de los 3 ítems del índice <i>inversión académica</i>: Mínima puntuación posible: 2 / Máxima puntuación posible: 9 Categorización: 7. Inversión académica (muy) baja (valores 2 a 4) 8. Inversión académica media (valores 5 y 6) 9. Inversión académica (muy) alta (valores 7 a 9)
	- Atención prestada en clase (46) - <i>¿Te cuesta prestar atención en clase?</i>	1.(muy) baja 2. media 3. (muy) alta	
	- Frecuencia con la que acude al colegio (47) - <i>¿Con qué regularidad acudes al colegio?</i>	1.(muy) baja 2. media 3. (muy) alta	