



Los efectos de las experiencias socioeducativas de adolescentes extranjeros en una sociedad de destino: ¿integración o desintegración?

Bianka Pires André
Departament d'Arqueologia i Antropologia
Intitució Milà i Fontanals (CSIC). España
biankapires@yahoo.es

EMIGRA Working Papers núm.44
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen/ Abstract

La integración socioeducativa de los hijos e hijas de las personas inmigradas a España es una preocupación vigente. La presencia de diferentes comunidades inmigradas en Barcelona sigue provocando cambios en diversas áreas del panorama social, sobre todo en lo que se refiere a la educación. El crecimiento de estos colectivos ha incrementado los debates relacionados con las medidas sociales, políticas y educacionales que puedan ayudar a “integrar” tanto a los recién llegados, como a los que ya llevan tiempo en la sociedad pero todavía no han descubierto su espacio social. Sin embargo, ¿Qué sería realmente estar “integrado” en una sociedad diferente a la sociedad de origen? ¿Hablar el idioma local? ¿Trabajar? ¿Estudiar? ¿Conocer personas del país? ¿Votar? ¿Dominar los códigos sociales? Apartir de las distintas vivencias por las cuales pueden pasar los nuevos alumnos en la sociedad de destino en su proceso de integración se podría preguntar por un lado ¿cómo las experiencias socioeducativas de adolescentes extranjeros pueden influenciar en este proceso? Por otro lado, en función de dichas experiencias ¿se les puede “encerrar” en una única clase de alumnos integrados o no integrados en el nuevo entorno socioeducativo? Este texto tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación realizada para mi tesis doctoral sobre la integración socioeducativa de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona. El trabajo empírico de la investigación ha sido realizado durante el curso 2004-2005 en escuelas públicas y privadas de Barcelona y los 17 participantes eran adolescentes brasileños entre 12 y 16 años residentes en la ciudad entre 6 meses y 6 años. En un primer momento relataré algunas de las experiencias de los adolescentes brasileños al confrontarse con un nuevo sistema educativo y en un segundo momento trataré de abordar los efectos de estas experiencias en el proceso de integración de este grupo concreto en la nueva sociedad barcelonesa.

Palabras clave / Keywords: integración, adolescents, escuela

Cómo citar este artículo: **PIRES ANDRÉ, B.** (2007) “Los efectos de las experiencias socioeducativas de adolescentes extranjeros en una sociedad de destino: ¿integración o des-integración?”. *EMIGRA Working Papers*, 44. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa).

How to quote this paper: **PIRES ANDRÉ, B.** (2007) “Los efectos de las experiencias socioeducativas de adolescentes extranjeros en una sociedad de destino: ¿integración o des-integración?”. *EMIGRA Working Papers*, 44. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy).

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008.



Introducción

El mundo que se abre delante de un adolescente extranjero cuando llega a un nuevo entorno socioeducativo tanto puede ser caracterizado como un mundo de posibilidades, en muchos casos, como también puede ser caracterizado como un mundo de “imposibilidades”, en otros casos. El paradigma *posibilidad/imposibilidad* dependerá de las experiencias de estos alumnos en la nueva escuela, y en la nueva sociedad. La escuela puede ser considerada la puerta de la sociedad local para los alumnos extranjeros porque a través de ella los alumnos tendrán acceso a la lengua local, a las costumbres, a los contenidos educativos específicos y a una serie de pautas sociales que les permitirán conocer más sobre el nuevo entorno. De hecho, Caballero afirma “que la escuela se constituye en un espacio mediador entre el niño, su cultura de origen y lo que se denomina *sociedad receptora*” (Caballero, 2001:74).

Teniendo en cuenta que en la escuela los alumnos, de una manera general, tienen oportunidad para desarrollar su personalidad, establecer bases de relación entre ellos mismos y la sociedad, y también pueden relacionarse con el contexto concreto que se da en la propia escuela, participando de la dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo (Zabalza, 1997:39), se puede constatar el papel imprescindible que la escuela juega en la integración socioeducativa de los alumnos extranjeros. A partir de las distintas vivencias por las cuales pueden pasar estos adolescentes, cabría preguntarse por un lado ¿cómo pueden influir las experiencias socioeducativas de los adolescentes extranjeros en su proceso de integración? Por otro lado, en función de dichas experiencias ¿se les puede “encerrar” en una única clase de alumnos integrados o no integrados en el nuevo entorno socioeducativo?

El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados de una investigación realizada para mi tesis doctoral sobre la integración socioeducativa de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona. En un primer momento explicaré un poco las ilusiones y desilusiones de estos adolescentes al confrontarse con un nuevo sistema educativo y en un segundo momento abordaré los efectos de estas experiencias en el proceso de integración de este grupo concreto en la nueva sociedad barcelonesa.

El material empírico presentado en esta comunicación procede del trabajo de campo efectuado en el curso 2004-2005. Los 17 adolescentes brasileños participantes en la investigación tenían entre 12 y 16 años, estaban matriculados en la educación secundaria de escuelas públicas y privadas en la ciudad de Barcelona, tenían un tiempo de residencia en la ciudad que variaba entre 6 meses y 6 años, y eran provenientes de distintas ciudades brasileñas. El trabajo de campo consistió en una primera fase donde apliqué un cuestionario para conocer el perfil de los alumnos que podría encontrar, y en una segunda fase más dirigida a la observación en el patio, acompañamiento a las salidas escolares y realización de entrevistas a los alumnos, padres y tutores.

Además de los métodos más tradicionales utilizados en la etnografía como los citados anteriormente, también me he servido de otras técnicas como la elaboración de una redacción en la que los alumnos explicaban un poco la vida que llevaban en Barcelona: qué hacían, qué les gustaba, el tiempo de ocio, la vida con los amigos, familia, etc. Asimismo, les pedí que me elaborasen un esquema sobre su red de amigos. Según Woods, cuando se solicita un tipo de documento personal a los informantes,



como en este caso la redacción, *hay alumnos que pueden responder mejor a la situación cuando tienen tiempo para pensar y construir, un encargo oficial (deberes para la casa o lección) y una inducción (nota), y pueden sentirse orgullosos y complacidos de lo que producen* (Woods, 1987:112). De ahí la idea de ampliar las técnicas utilizadas durante el trabajo de campo.

Para mí, era una oportunidad de conocer a los informantes desde la perspectiva que me ofrecían estos recursos acabados de mencionar. Yo les pedía que fuesen creativos y que utilizasen recortes de periódico o revista, fotos, letras de música o fragmentos de sus diarios personales para ilustrar bien los textos. Muchos trabajaron con mucho empeño en las redacciones, otros los hicieron como una “tarea” más. No obstante, lo positivo fue poder recoger sus experiencias de forma escrita: la redacción. Por otro lado, el interés de trabajar con la elaboración de una red de amigos como instrumento dentro de la investigación vino por la capacidad que dicho instrumento podría ofrecerme a la hora de representar gráficamente los sistemas sociales, facilitando, así, en cierta medida, la visualización de los posibles vínculos que los sujetos mantienen con la sociedad.

De las experiencias

Los alumnos extranjeros dejan sus escuelas en las que tenían una rutina académica, un ambiente conocido y al que estaban adaptados, y, en cuestión de pocos días tienen que empezar sus vidas en otro contexto donde ellos desconocen el funcionamiento y, en muchos casos, desconocen también la lengua que les facilitaría el acceso a dicho contexto. Esta etapa destinada al aprendizaje y los descubrimientos, fase de encuentros y desencuentros, de sorpresas agradables y no tan agradables, período de inseguridad, miedo y expectativas, podemos llamarlo “período de adaptación”. Según investigadores canadienses el tiempo de adaptación es un período de establecimiento en que los recién llegados hacen ajustes iniciales a la vida en un nuevo país mientras aprenden la lengua, buscan trabajo, buscan casa, los niños van a la escuela, etc. (Anisef y Kilbride, 2003: 29).

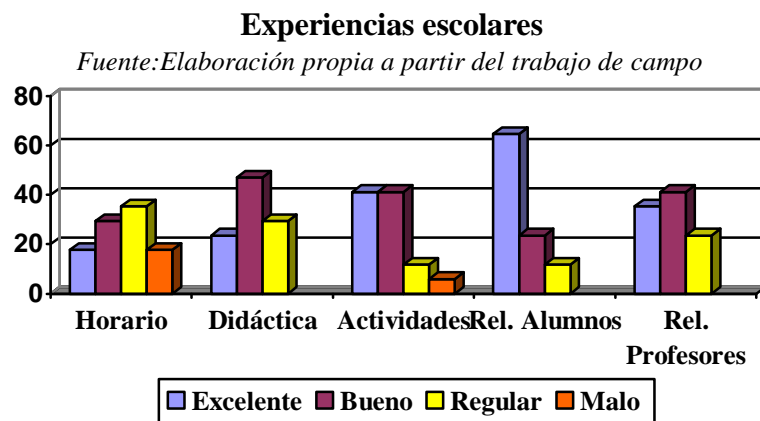
Este tiempo de “ajustes iniciales” en el que se trata de adaptarse a la escuela es un tiempo en que los alumnos conocen su nueva escuela, a los profesores y las respectivas asignaturas, a los compañeros, conocerán también la dinámica de la escuela, cómo funciona, participarán de las clases de acogida (para aprender la lengua local) y las distintas actividades escolares. Este ciclo puede ser considerado muy importante porque mientras el alumno no domine este entorno o por lo menos no sepa moverse en él no estará participando de manera efectiva y total en la vida escolar. Es decir, sí participará, pero siempre en un segundo plano, y necesitará ayuda para entender las “reglas del juego”.

El grado de rapidez de la adaptación al entorno escolar y social estará directamente ligado a las experiencias de los alumnos extranjeros que, a su vez, influirá a la hora de dar continuidad al proceso de integración de cada uno. Aunque la integración empiece por la adaptación a las dinámicas escolares, la “velocidad” con que avance el proceso también tiene mucho que ver con una predisposición personal de cada alumno y, sobre todo puede estar relacionado con la voluntad inicial que uno demuestre en querer formar parte del nuevo contexto, o no. La adaptación y la integración no son procesos fáciles ni llegarán a ser procesos que tengan un fin. No hay personas que estén totalmente integradas o totalmente adaptadas a un entorno porque vivimos en

sociedades dinámicas que están en constante cambio. En este sentido, Caballero (2001) resalta que los factores personales pueden, de alguna manera, facilitar en el proceso de adaptación.

“... en las posibilidades de una integración y una adaptación adecuadas, la dotación de habilidades y recursos que poseen los niños puede depender de la educación, la familia, la edad que tienen cuando ingresan a la escuela, las características de personalidad y carácter, como también de algunas singularidades culturales, que niñas y niños ponen en juego en los procesos interactivos escolares.” (Caballero, 2001:190)

Teniendo en cuenta las diferencias que cada adolescente brasileño trae consigo a partir de su trasfondo social, económico, académico y cultural, además, a fin de conocer un poco de sus experiencias socioeducativas, les pregunté aspectos importantes y significativos a la hora de adaptarse a una nueva dinámica escolar. A continuación sigue un gráfico con las experiencias escolares de los adolescentes brasileños basado en los primeros contactos.



A partir del gráfico podemos constatar que las experiencias escolares de este grupo en cuestión están marcadas en primer lugar por las relaciones de amistades que llegan a ser establecidas con los compañeros y, a continuación, por otros aspectos también significativos para ellos como las actividades escolares, que en algunos casos eran bastante diferentes a las que tenían en su ciudad de origen, la relación con el profesorado, la didáctica utilizada en clase y en último lugar, incluso valorado de forma más “negativa”, el horario escolar. Al estar acostumbrados con menos horas de clase al día en la ciudad de origen, se les hacía muy cansado tener que estar en el colegio 7 horas diarias, sobre todo en las primeras semanas.

El grado de dificultad de las asignaturas ha sido considerado suficiente por la mayoría de los participantes. Suficiente en el sentido que les parecía posible seguir las clases juntamente con sus compañeros, no resultándoles ni demasiado fácil, ni demasiado difícil. Sin embargo, pese a que la preocupación de este estudio no fuera el

resultado académico, se ha podido ver que los adolescentes brasileños que tenían una buena dinámica de estudio en sus escuelas brasileñas, sacaban buenas notas antes y aquí en Barcelona. Aunque muchas veces considerasen el grado de dificultad de las asignaturas alto o muy alto, después de su tiempo personal de adaptación, solían mantener el mismo nivel que tenían en Brasil. Por otro lado, los alumnos que no tenían una disciplina de estudio en Brasil, aunque considerasen el grado de dificultad de las asignaturas en Barcelona suficiente, tendían a no mantener el nivel anterior sino que a empeorar el rendimiento dado a las dificultades naturales como la lengua, por ejemplo.

En relación al aprendizaje lingüístico, todos los adolescentes participantes en este estudio comentaron las dificultades iniciales que han tenido para aprender los nuevos idiomas. No les resultó nada fácil tener que aprender los dos idiomas locales “de la noche a la mañana”. Leonardo, en una actitud más exagerada, llega a comentar que guardó de memoria todas las palabras de un pequeño diccionario portugués-castellano que su madre le había comprado, en el afán de entender por lo menos la televisión. En este caso, los factores que influyen a la hora de que los chicos y chicas se desarrollen más o menos lingüísticamente es la edad con que llegan a la sociedad de destino, la facilidad que tengan para los idiomas y el factor desinhibición. A los adolescentes más vergonzosos les costaba más hablar con los demás retrasando de esta manera su aprendizaje. Según Mariana:

“No começo foi um pouco ruim. Claro, eu cheguei na escola e não entendia nada, eu tinha vergonha de falar alguma coisa errada, então eu demorei um pouco para me relacionar com todo mundo porque eu pensava “ ah, eu vou falar errado e eles vão rir de mim...”. Aí quando eu fui pegando mais o castelhano eu comecei a falar mais. No começo eu falava só com a Gaby e com a Nancy, porque como elas entendem o português, eu errava, elas me ajudavam, aí com os da escola eu tinha um pouco de “corte”, como eles falam.” (Mariana, 13 años, 1 año y medio de Barcelona.)

La mayoría de los participantes en este estudio cuando se incorporaron a la escuela, pasaron por clases de acogida o clases de refuerzo para aprender primero el catalán, la lengua oficial de la escuela. Y el castellano lo fueron aprendiendo después poco a poco con los compañeros. Los alumnos extranjeros suelen estar en la clase de acogida un tiempo suficiente hasta que sean capaces de asistir a las clases ordinarias. Allí aprenden a comunicarse en catalán desarrollando diferentes destrezas. Sin embargo, el idioma más utilizado por los adolescentes del estudio era el castellano. El portugués lo utilizan en casa y el catalán en las actividades académicas. En los espacios de la escuela fuera de clase, también hablaban más en castellano.

La escuela como el lugar en que los alumnos pasan la mayor parte del tiempo, es el lugar también donde ellos deberían sentirse más arropados, por ello la adaptación escolar puede ser considerada tan significativa en este proceso. Cuanto antes estén adaptados al entorno, más rápidamente se sentirán parte de este entorno. Pero lo más importante no es la velocidad con que se adapten a la escuela o a la sociedad, ya que cada uno tiene su tiempo personal, sino que lleguen a establecer vínculos sociales y que sobre todo se sientan lo más a gusto posible.

Las relaciones desarrolladas en el proceso de integración, permite que los alumnos extranjeros puedan sentirse amparados no sólo por la familia o por la escuela, sino también por un grupo de amigos propios como se puede verificar a continuación en el caso de los participantes:

“Los amigos han sido el peor cambio al venir a Barcelona porque he tenido que hacer nuevos. Pero tampoco ha sido un problema muy grave porque aquí me han acogido muy bien y eso me hace estar contento. Tengo unos amigos que convivo seguidamente con ellos y que son mis compañeros del baloncesto, los mejores amigos que pueda haber tenido un niño de 12 años en mi opinión.” (Redacción de Marcos, 12 años, 3 años y medio en Barcelona.)

“Minha vida mudou muito, mas muito mesmo. Quando cheguei aqui não gostava da cidade, e não tinha nenhum amigo não conhecia ninguém, ou melhor nada. Mas agora já tenho muitos amigos e eles forão as pessoas que mas me derão força en este tempo. Eles me incentivarão e me insinarão um poco do que eu sei, por isso sou muito grata por eles.” (Redacción de Thaís, 13 años, 6 meses en Barcelona.)

El objetivo en crear vínculos sociales y lazos de amistades es que los adolescentes tengan amigos tanto en la escuela como más allá de ella. En un segundo momento, y si resulta posible, debido a las características del barrio donde vivan y del centro donde estudien, es que puedan tener también amigos autóctonos, pues a través de estos amigos ellos podrán hacer una lectura personal y más cercana del entorno donde viven. Muchas veces los procesos de integración están pensados solamente para dentro de la escuela, sin embargo es justamente al revés, la escuela debería ser la puerta para la sociedad.

Las acciones que frecuentemente se desarrollan para conseguir mejorar el proceso de integración escolar del alumnado de origen inmigrante a menudo se restringe al ámbito escolar y de los aprendizajes, y no acostumbra a tener en cuenta (...) el proceso de integración sociocultural de la familia o de la comunidad a la cual pertenecen. (Pauladarias, 1999:83).

En el caso de los alumnos extranjeros, la *integración* suele ser valorada básicamente en función de indicadores tales como el éxito escolar, el dominio de la lengua, pero no con frecuencia sobre las bases más cualitativas, como las relaciones humanas. Sin embargo, para los alumnos, las relaciones entre iguales es un factor decisivo en su proceso de integración socioeducativa. Para estos chicos y chicas suele ser más importante tener un compañero que les entienda, pese a su comunicación deficiente en un primero momento, que dominar bien el idioma o sacar buenas notas.

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

Así pues, puede evidenciarse que las experiencias de integración del alumnado extranjero estarán directamente ligadas al reflejo social que cada uno de ellos pueda encontrar respecto de sí mismo. Sus experiencias estarán condicionadas por sus percepciones y por sus reflejos sociales. Puede que sea más fácil que un adolescente

extranjero que posea una imagen social más positiva en su entorno, tenga mejores experiencias que otro adolescente también extranjero que se haya forjado una imagen social más negativa. En esta línea, el estudio de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) señala que los temas más recurrentes que atañen a las malas experiencias de sus informantes estaban relacionados con el racismo y la discriminación (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003:167).

Por otro lado, en la adolescencia, los chicos y chicas buscan encontrar y afirmar sus identidades, por ello rechazan algunas veces las generalizaciones que no vengan de su propio grupo de iguales. Juliana comentaba en la entrevista que a ella le encantaba que Brasil estuviera de “moda” desde algunos veranos, que hubiese una buena relación entre españoles y brasileños, consideraba a los españoles “guays”, sin embargo a la chica no le gustaba la reducción que hacían de su expresión cultural a sólo samba y música. No obstante, este tipo de “reducción”, este estereotipo, era lo que asociaba la imagen del brasileño en general a la alegría, buen humor y simpatía transmitida por algunos de ellos, facilitando de esta manera un tipo de “empatía gratuita”.

“Eles (espanhóis) são legais, mas claro, eles tomam a nossa cultura como só samba e só música e isso às vezes...” (Juliana, 13 años, 5 años en Barcelona)

En cierta manera, pertenecer a un colectivo que tiene una imagen social más bien positiva que negativa también puede tener sus ventajas. Víctor contaba presumiendo que, por la fama del fútbol brasileño, sus compañeros de escuela apenas supieron que él era brasileño ya lo invitaron a jugar con ellos, por ejemplo.

En la escuela, los estereotipos también suelen ser reforzados muchas veces en clase cuando algunos profesores asocian un alumno a las generalizaciones del colectivo cultural al que pertenece, muchas veces, incluso, sin tener un marco referencial sobre la cultura del alumno en cuestión. Es muy habitual encontrar comentarios por parte del profesorado como que los alumnos chinos aprenden rápidamente, los alumnos ecuatorianos vienen con desfase escolar, los alumnos marroquíes son conflictivos, etc. (IMSERO, 2001:66-67). Estos tipos de comentarios, muchas veces, llevan al alumnado actuar de la manera como se espera y no de la manera real, influyendo muchas veces en su vida emocional. Cada alumno trae consigo sus peculiaridades, es importante darles tiempo para mostrar quiénes son de verdad y no cerrarlos dentro de una esfera de prejuicios.

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

De la integración

Si aparcamos las experiencias de los participantes a un lado por un momento y repasamos la idea de integración, verificamos que el término “integración” es un término que se está desgastando a medida que transcurre el tiempo y poco a poco está perdiendo su significado a través del mal uso que se está haciendo de dicho concepto por distintos sectores sociales. La integración entendida como mera adaptación del individuo a las reglas de la sociedad de acogida o como asimilación a la cultura local no siempre da cuenta de las complejidades de dicho proceso.

Según Pajares, algunas definiciones “culturalistas” de integración parten de la idea de que la persona se integra en la medida en la que se adapta a las pautas culturales de la sociedad receptora (Pajares, 2005:99). Es decir, la integración puede ser vista como un proceso que sólo depende de los que llegan, un proceso unilateral en que la sociedad receptora se queda al margen de participación en tal proceso. Pero no es cierto, dado que si dos grandes grupos van a convivir juntos, aunque haya mayorías y minorías, lo más coherente es que ambos puedan trabajar para llegar a un resultado común. Para ello, Pajares define integración, la que es ciudadana, como el proceso de equiparación de derechos, de forma legal y efectiva, de las personas inmigradas con el resto de la población, así como el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad (Pajares, 2005:99).

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

La integración del alumnado extranjero, suele ser planteada desde una necesidad de escolarización, logro del éxito escolar, desarrollo de buenas conductas sociales, entre otros comportamientos que deberían “probar” que están integrados. Sin embargo, este mismo modelo de adolescente español como tal no existe. De la misma manera que hay varias maneras de ser adolescentes españoles, asimismo, hay varias maneras de construir el proceso de integración durante la adolescencia en un país de destino. Cada adolescente estará más o menos propenso a integrarse, a formar parte de las diversas culturas juveniles existentes en la sociedad receptora. Feixa utiliza el término “culturas juveniles” para referirse a las distintas dinámicas que los chicos establecen a estas edades. Para el autor:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados

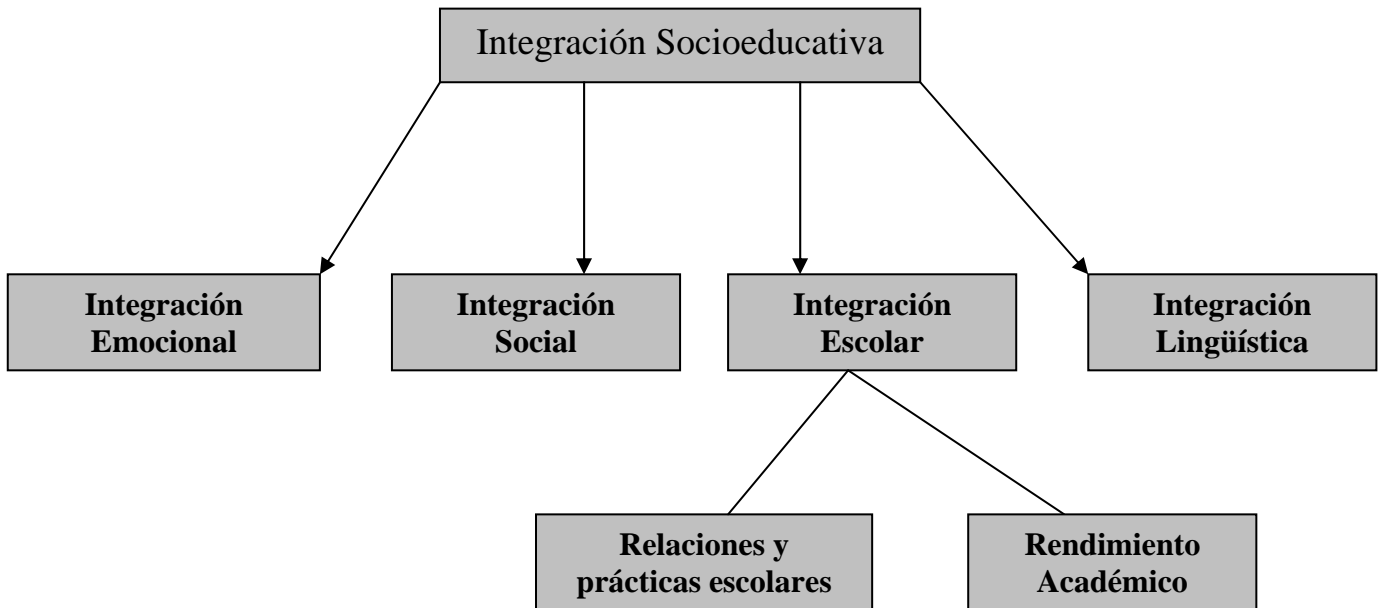


fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de micro sociedades juveniles, con grados significativos de autonomía respecto de las instituciones adultas, que se dotan de espacios y tiempos específico , y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. (Feixa, 1998:85)

De este modo, se puede decir que en el caso de los adolescentes extranjeros, **la integración social en la adolescencia consiste en un proceso que les posibilita conjugar su propio bagaje cultural con los nuevos códigos socioculturales de las culturas juveniles locales, a partir de la participación y la creación de vínculo significativos en ellas.** Para los adolescentes la cuestión de la amistad es muy importante, por ello, si pueden crear vínculos de amistades significativos dentro del grupo, será más fácil lograr la integración. Cada uno dentro de su tiempo irá descubriendo y conquistando su espacio dentro de estos grupos hasta poder formar parte de ellos (o no). De todos los modos, la integración en sí misma debe ser considerada una opción personal, no una obligación social.

De los resultados

A partir del análisis de las experiencias de los adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona se ha podido evidenciar dentro de la investigación que la integración socioeducativa consiste en un vínculo que los alumnos extranjeros crean tanto con la comunidad escolar como con la comunidad local a partir de su participación directa en ellas y a través del establecimiento de relaciones significativas. Se ha verificado también que el vínculo que favorece la integración socioeducativa se construye a partir factores como **tiempo, acogida, adaptación escolar, conocimiento lingüístico y del entorno, personalidad, sociabilidad, participación y pertenencia.** En función de las variadas experiencias de los participantes a partir de los factores presentados, los resultados han demostrado que la integración socioeducativa no puede ser considerada un proceso aislado en sí mismo, sino que está relacionado con los distintos niveles de integración que pueden llegar a ser producido a través de estas vivencias, como por ejemplo la integración lingüística, escolar, social y emocional.



Basándome en el trabajo empírico, los niveles de integración han podido ser definidos de la siguiente manera:

- La *integración emocional* está caracterizada por el vínculo afectivo que se crea con la sociedad receptora al sentirse parte de un pequeño todo (barrio, escuela, trabajo, etc.) y a través del deseo de hacerse parte de este todo.
- La *integración social* está caracterizada por la capacidad de establecer relaciones significativas más allá del colectivo cultural, en este caso brasileño, y dentro de los diferentes entornos sociales donde uno participa.
- La *integración escolar* puede ser dividida por un lado, en **prácticas escolares**: caracterizada por el proceso de adaptación y conocimiento de las nuevas dinámicas escolares como idiomas, horarios, asignaturas, profesores, compañeros, entorno escolar, etc.; y por otro lado, en **rendimientos académicos cuantitativos**, proveniente de las evaluaciones requeridas por el sistema escolar, y rendimientos *cuantitativos*, resultado de las habilidades innatas de cada individuo, ya que los alumnos pueden desarrollarse mejor en un área que en otra.
- La *integración lingüística* a su vez, está caracterizada tanto por la capacidad de dominio de los idiomas locales en un nivel superficial a corto plazo y en un nivel más profundo a medio y largo plazo, como por la disposición de los alumnos a la hora de aprender los idiomas locales.

La integración es un proceso continuo; y como tal, abarca varias áreas en la vida de las personas. El planteamiento de la integración como un todo que engloba diferentes

niveles, permite identificar las distintas áreas donde uno se siente más cómodo, o no, a fin de que los niveles más flojos puedan ser trabajados. Es decir, cuando es posible identificar exactamente los puntos débiles en la integración de un alumno, se puede intentar ayudarlo de una manera mucho más eficaz, diferentemente de cuando se le encierra en una estructura rígida donde de manera global se le clasifica como integrado o no integrado, sin tener en cuenta su amplitud como persona y sus distintas experiencias.

Dentro del proceso de integración, algunos factores como la edad de llegada a la nueva sociedad, la personalidad, el capital social, el género, la etnicidad, además de las condiciones socioeconómicas de la familia, entre otros, son elementos significativos a la hora de conquistar un espacio tanto en el entorno escolar como en el entorno social. En este sentido, las distintas experiencias socioeducativas de los participantes es lo que les ha permitido desarrollar más un nivel de integración que otro, reforzando de esta manera su situación de integración.

Si un adolescente brasileño tenía un mayor desarrollo escolar que emocional, por ejemplo, era más probable que se sintiera menos integrado, mientras que otro adolescente, aunque tuviera un desarrollo escolar menor, pero con mayor desarrollo emocional o social, era más probable que se sintiera más integrado. Este tipo de circunstancias ocurría sobre todo porque durante la investigación los alumnos siempre habían llamado más atención sobre los aspectos personales de sus vidas que no escolares. Los que llamaban más atención sobre el lado escolar eran justamente los que tenían más dificultades a la hora de administrar el nivel emocional y/o social. Igualmente, muchos adolescentes han mostrado un buen desarrollo en los 4 niveles.

De esta manera, las diferentes experiencias socioeducativas de los participantes les ha permitido desarrollar más un tipo de integración que otro, sin conferirles un grado total de integración o “des-integración”, habitualmente exigidos tanto por el entorno escolar como por el social, sino que, permitiendo que cada uno desarrolle sus niveles de integración y se sitúen a partir de ahí en la nueva sociedad. Teniendo en cuenta que la integración es un proceso dinámico, la intensidad con que se desarrollen un u otro nivel también puede verse alterada siempre que las experiencias sean vividas y revividas de manera distinta como cambio de barrio, cambio de escuela, etc.

Conclusión...

El objetivo de esta comunicación era presentar a través de los resultados de una investigación doctoral, los efectos que las experiencias socioeducativas de un grupo de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona pueden tener en su proceso de integración. De esta manera, una de las preguntas planteadas al inicio del texto era ¿cómo pueden influir las experiencias socioeducativas de adolescentes extranjeros en su proceso de integración? Las experiencias socioeducativas de los adolescentes extranjeros influyen en el proceso de integración dependiendo del diferente trasfondo cultural, hecho que repercute en su integración en los distintos sectores sociales. No obstante, los factores personales y socioculturales muchas veces no son tenidos en cuenta a la hora de entender el proceso de integración del alumnado extranjero.

Consideramos que los efectos de las experiencias socioeducativas son visibles a través de la intensidad con que un adolescente desarrolla más un nivel de integración que otro, o cuando es capaz de manejarlos con más equidad. Mientras que la



continuidad escolar, las relaciones de amistades, el involucrarse en los proyectos de la comunidad local, entre otros aspectos, pueden ser considerados como efecto de la integración, el absentismo escolar, el poco dominio del idioma local, la depresión, el deseo de retorno, etc., pueden ser considerados efectos de la no integración. Sin embargo, estos efectos han sido constatados tanto en los adolescentes brasileños considerados “más integrados”, como en los considerados “menos integrados”, siendo que, de una manera general, los considerados “más integrados” por la escuela y por la familia han sido los que presentaban mejor rendimiento escolar.

En función de dichas experiencias, merece la pena cuestionarse hasta qué punto se puede encasillar a los alumnos extranjeros en una única clase de alumnos integrados o no integrados en el nuevo entorno socioeducativo. En este sentido, los hallazgos de la investigación desmontan la premisa de que la integración de los adolescentes brasileños podía ser asociada a una *unidad cerrada* basada en evaluaciones solamente relacionadas al rendimiento escolar cuantitativo o desarrollo lingüístico, aunque sean aspectos muy importantes en este proceso. Como hemos visto anteriormente, la reconstrucción de la integración socioeducativa basada en diferentes niveles en función de las experiencias del alumnado extranjero, tanto permite al profesorado conocer más detalladamente los niveles que están siendo más desarrollados por sus alumnos, como les permite -a través de este conocimiento- fortalecer los niveles que estén menos desarrollados a fin de que los alumnos tengan un mejor rendimiento global. Merece la pena destacar también que estos niveles no son únicos, habrá otros tipos de niveles más específicos que se puedan extraer a partir de las diferentes experiencias de otros grupos de alumnos.

De esta manera, la investigación revela que los efectos de las experiencias escolares en los adolescentes brasileños más que producir un resultado final de integración o no integración en la nueva sociedad, nos ha permitido ver que hay posibilidades de integrarse en el nuevo contexto a partir de distintos niveles de integración, hasta que los alumnos puedan llegar a una integración más consolidada. Consolidada en el sentido de ser capaces de desarrollar de forma efectiva los niveles presentados. Sin embargo, el hecho de no desarrollar todos los niveles de integración identificados en la investigación, no quiere decir que los adolescentes no estén integrados, sino más bien que poseen áreas más débiles y que necesitan ser trabajadas o potenciadas durante este proceso. Por otro lado, también merece la pena destacar que cada sector social tiene su expectativa sobre lo que sería la integración y a partir de ahí suelen esperar distintos resultados basados en sus propios intereses.

Referencias

- Anisef, P. & Kilbride, K. (Eds). (2003). *Managing two worlds: The experiences & concerns of immigrant youth in Ontario*. Toronto: Canadian Scholars Press Inc.
- Caballero, Z. (2001) *Aulas de colores y sueños La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- Casas, M. (2003). *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Molina, J.L. (2001) *El análisis de redes sociales*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Pajares, M. (2005) *La integración ciudadana : una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- Pauladarias, J.M. (1999) “La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración”, en Essomba, M. A.(coord.) *Construir la Escuela Intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona: Editorial GRAÓ, pp. 81-87.
- Woods , P. (1987) *La escuela por dentro - La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Ed. Narcea.