

# Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña: un enfoque socioeducativo

## *Analysing the integration process of migrant youth in Catalonia: a socio-educative approach*

**Dra. Esther LUNA GONZÁLEZ.** Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona ([eluna@ub.edu](mailto:eluna@ub.edu)).

**Dra. Berta PALOU JULIÁN.** Profesora Ayudante. Universidad de Barcelona ([bpalou@ub.edu](mailto:bpalou@ub.edu)).

**Dra. Marta SABARIEGO PUIG.** Profesora Titular. Universidad de Barcelona ([msabariego@ub.edu](mailto:msabariego@ub.edu)).

### Resumen

Este artículo presenta un diagnóstico del proceso de integración de la juventud migrada de entre 14 y 18 años en Cataluña. Para ello se ha realizado un estudio por encuesta y las aportaciones de cuatro grupos de discusión desde la doble perspectiva de los extranjeros y del resto de jóvenes. Los resultados obtenidos fundamentan un modelo de integración basado en cuatro dimensiones básicas: estructural, cognitiva-cultural, social y de identidad. Estos resultados nos confirman la necesidad de que una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones debe quedar reflejada en los sistemas democráticos y en unas políticas sociales y educativas basadas en un concepto de integración como reciprocidad, y las bases de la integración, entendida como principio fundamental para la gestión de la diversidad.

**Descriptor:** Integración, jóvenes, inmigración, racismo, diversidad.

### Abstract

This paper presents an analysis of the process of integration among migrant young people in Catalonia aged from 14 to 18. For this purpose, a study was made, using a survey and four discussion groups probing the points of view of both the migrant and native youth. Results are organised around a model of integration based on four core dimensions: structural, cognitive-cultural, social and of identity; and confirm that a society which is plural in its beliefs, convictions and forms should be reflected in democratic systems and social and educational policies based on a concept of integration as reciprocity and understood as a fundamental principle in the management of diversity.

**Keywords:** Integration, youth, immigration, racism, diversity.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17-11-2016.

Cómo citar este artículo: Luna González, E., Palou Julián, B. y Sabariego Puig, M. (2017). Reflexiones sobre el proceso de integración de la juventud extranjera en Cataluña: un enfoque socioeducativo. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 275-291. doi: 10.22550/REP75-2-2017-06

## 1. Introducción

Este artículo<sup>1</sup> responde a la necesidad de entender el proceso de integración del colectivo de jóvenes migrados procedentes del Magreb en Barcelona. Por su ubicación en el marco mediterráneo europeo, esta ciudad y su ámbito territorial más amplio (Cataluña y el Estado español) constituyen una zona de ruptura y de contacto (Nair, 2006) con una gran diversidad de personas inmigradas, especialmente procedentes del continente africano (Idescat, Padrón municipal de habitantes en Cataluña, 2015).

La inmigración y la movilidad humana del último medio siglo han conllevado una transformación estructural en nuestra sociedad, económicamente avanzada, socialmente compleja y diversa y, en estos momentos, con una profunda crisis que refiere a su propia identidad ideológico-política. No obstante, no podemos considerar que dicha transformación haya sido y siga siendo siempre de signo positivo para desarrollar una óptima integración de los inmigrados y una normativa acorde con los principios y valores fundamentales de los derechos humanos (Cachón, 2009; Essomba, 2012).

En este contexto y al hilo de los *Principios Básicos Comunes para la política de integración* (PBCI) acordados por el Consejo de la Unión Europea (Consejo Europeo, 2004 y 2009), en este artículo se parte de un marco teórico que vincula de forma positiva migraciones, desarrollo y ciudadanía para la gestión exitosa del fenómeno migratorio desde una perspectiva intercultural de diálogo e intercambio (Aparicio y Tornos, 2000; Favell, 2001; Borgström *et al.*, 2002; Torres, 2002; Palou, 2011a; Portes, Celaya, Vickstrom y Aparicio, 2011; Essomba, 2012; Pérez y Sarrate, 2013).

En la actualidad, el aumento de los flujos migratorios coincide en el tiempo con una fuerte transformación en los criterios con que las sociedades europeas definen sus propios criterios de cohesión. El desarrollo del proceso de globalización neoliberal determina cambios decisivos en este punto: el Estado pierde gran parte de su capacidad de control sobre los mercados de trabajo (Beck, 2002; Sassen, 2001) y todo ello se traduce en un cambio fundamental en los criterios de cohesión de las sociedades, donde el compromiso con los valores cívicos aparece como factor estratégico para la vertebración social y la canalización de la participación política, al menos en el ámbito normativo. Cualquier política de integración de este tipo supone una idea de quiénes somos nosotros, qué es lo que nos mantiene unidos y, por tanto, qué es lo que los potenciales nuevos ciudadanos deberían compartir para que la integración tenga éxito (Innerarity, 2016, p. 41). Favorece el desarrollo de políticas de integración que giran primordialmente en torno a la idea de un modelo intercultural, que pretende superar tanto el monismo cultural del asimilacionismo como la imposibilidad de diálogo del multiculturalismo cerrado (Consejo de Europa, 2008).

España no es una excepción y se observa un interés creciente por estas normativas de gestión de la diversidad cultural. Así, en estos momentos asistimos a unas políticas públicas que se han diseñado para atender la integración de la población migrada tanto a nivel estatal (el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014) como, más específicamente, en el contexto de Cataluña

(el quinto plan cuadrienal, Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016), que comparten el reto de impulsar un «concepto de ciudadanía que incluya la población no nacional» fortaleciendo el capital humano y la igualdad de oportunidades en la acción pública, hacia un estatus más conforme con los derechos humanos y la cohesión social. Tal y como se afirma en el último *Informe sobre la integración de las personas inmigradas en Cataluña 2015* (Generalitat de Catalunya, 2016) se trata de incorporar la lógica de la diversidad en estos servicios no solo para mejorar la convivencia y la participación social, sino también para garantizar la pertenencia a un proyecto de país y hacerlo viable.

Esta realidad normativa a nivel global europeo y a escala estatal se sustenta en un concepto de integración con el cual coincidimos, al entenderlo como un proceso voluntario que presupone la igualdad de oportunidades acompañada de un acceso efectivo a una cultura pública común, donde «el otro» es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Bilbeny, 2010; Samper, Moreno y Alcalde, 2006; Torres, 2002):

La integración democrática es el proceso por el cual individuos o colectivos etnoculturales forman parte, voluntariamente, de una sociedad con igualdad de oportunidades y de acceso real a los derechos y las obligaciones, bienes y servicios, responsabilidades y cargos; en esta sociedad participan, en reciprocidad igual, de una cultura pública común y reciben el reconocimiento y el soporte de sus demandas diferenciales (Bilbeny, 2010, p. 77).

Se trata de formar parte y no solo «ser una parte» de la sociedad. Implica participar en condiciones de reciprocidad, compartir bienes y servicios, derechos y cargos, conjuntamente con las obligaciones y las responsabilidades, desde el respeto, el reconocimiento y el apoyo en la diversidad cultural. La integración no es incorporación sin más en un estado; tampoco se reduce a la identificación con una tradición cultural en particular. Integraremos en la medida que todos tomemos parte y nos sintamos parte de una sola sociedad que nos incluya y que, a la vez, vayamos construyendo con nuestra aportación y respeto a las reglas comunes de trabajo y de convivencia.

Desde la realidad de la dinámica social, la interpretación de la «cuestión migratoria» en España y en la Unión Europea ya desde finales de 2008 se ha encontrado con nuevos riesgos al son de los actuales tiempos de crisis económica, con sus efectos sobre todo en el empleo, los peligros de exclusión social y los (relativamente) nuevos discursos sobre la inmigración en las sociedades europeas en el «clima de miedo» (por utilizar la expresión de Wole Solinka) que es el germen de nuevos retos en la filosofía política con la que se deberían abordar las políticas de integración en las sociedades migradas (Cachón, 2009). Como advierte Essomba (2012, p. 139), existe un «gap» discursivo, «una tensión entre las políticas de inclusión dirigidas a la inmigración —cuando existen— y las prácticas sociales de la ciudadanía en general, puesto que la mayoría autóctona que recibe directamente el impacto de la llegada de los nuevos vecinos (normalmente perteneciente a clases me-

dias-bajas) siente la amenaza subjetiva de pérdida de derechos y bienestar».

En estas coordenadas de la vida social y considerando la perspectiva socioeducativa desde la que planteamos el presente artículo, nos proponemos argumentar algunas reflexiones para avanzar en las políticas en general, y las socioeducativas en particular, a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico efectuado sobre el proceso de integración de la juventud migrada en Cataluña. Con este propósito consideramos de máximo interés el planteamiento de Martínez (2006), que estructura un proceso exitoso de integración en un modelo multidimensional con cuatro elementos clave y sus respectivos factores explicativos para su consecución práctica:

La *dimensión estructural*, referida a la participación del individuo en las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas según el principio de igualdad de oportunidades. Las variables de esta dimensión son la situación legal (ciudadanía y residencia), el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación y la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar. El *Informe sobre la integración de las personas inmigradas en Cataluña 2015* (Generalitat de Catalunya, 2016) también aborda las dimensiones laboral, económica y política para valorar la situación de la integración en Cataluña. Y concluye que, entre los factores clave que favorecen este proceso, el empleo es un eje nuclear, pues la mayoría de las personas inmigradas llegan por razones laborales y económicas, de modo que el acceso al trabajo es crucial y ofrece los recursos básicos para iniciar el proceso integrador.

La *dimensión cognitivo-cultural*, que engloba el aprendizaje de habilidades cognitivas y el manejo de la cultura de la sociedad receptora. Las variables de este grupo son el conocimiento del idioma, los valores políticos, los valores y normas culturales, las creencias religiosas y los estilos de vida. En el informe mencionado (Generalitat de Catalunya, 2016) se afirma que para la construcción de una sociedad integradora el dominio de la lengua social y vehicular (catalana y española) es el primer paso hacia la integración.

La *dimensión social*, referida a las relaciones sociales del individuo dentro o fuera de su comunidad y la facilitación de cauces de participación. Las variables de esta dimensión son la extensión e identidad de las relaciones familiares, el contacto con los miembros de la propia comunidad, los contactos con el vecindario, las relaciones de amistad y la vinculación a asociaciones y entidades. La dimensión social, como etiqueta para referirse a los efectos positivos de la sociabilidad, pone de relieve la función más común atribuida al capital social que es la fuente de beneficios mediados por una red más allá de la familia inmediata (Bourdieu, 1980). En los procesos de integración, las relaciones sociales adquieren un papel central, junto con el aprendizaje del idioma y el trabajo. Asimismo, se evidencia en el *Informe sobre la integración de las personas inmigradas en Cataluña 2015*: «La incorporación a redes sociales mixtas que permitan la relación con la población autóctona favorece la integración, si bien es verdad que el acceso a dichas redes no es sencillo para las personas migradas» (Generalitat de Catalunya, 2016, p. 126).

La *dimensión de identidad*, que incluye los aspectos subjetivos de pertenencia e identificación personal con la comunidad. Las variables de este grupo son la percepción subjetiva de pertenencia (nacional o cultural), las actitudes de los inmigrantes hacia la sociedad de acogida y de esta hacia ellos, la clase y grado de identificación con la misma y la orientación de la sociedad de acogida hacia las relaciones interculturales (Martínez, 2006). Para que la integración sea efectiva y las personas inmigradas se sientan realmente parte de la sociedad de acogida es fundamental sentirse valorado y reconocido también en la propia identidad de origen (Esteve *et al.*, 2008).

Desde este modelo y en el plano de la gestión socioeducativa, se nos reta a reconstruir un discurso de la diversidad público y compartido que la entienda como parte de nuestro capital cultural, que debe valorarse y promoverse mediante: respuestas abiertas, que contemplen y visibilicen los diferentes referentes culturales; respuestas inclusivas que posibiliten la equidad entre todos los ciudadanos; y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de toda la ciudadanía en la construcción del conjunto social (Bartolomé y Cabrera, 2003).

El escenario presentado, con una política global europea y estatal positiva para la integración, necesita de mecanismos efectivos para la solución de los problemas que se plantean en la acción educativa y sociocomunitaria. El diagnóstico realizado proporciona reflexiones de presente y futuro, básicamente desde el ámbito socioeducativo, que pueden complementar los indicadores y dimensiones identifica-

dos para valorar la situación de la integración, y soslayar esta distancia entre política pública y praxis administrativa en el ámbito estatal y regional (European Commission, 2013 y Council of Europe, 1997). Nunca se insistirá lo suficiente en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de las personas inmigradas.

## 2. Metodología

El propósito de este trabajo es aportar reflexiones para avanzar en este reto a partir del diagnóstico del proceso de integración de la juventud migrada en Cataluña; específicamente, de la juventud de entre 14 y 18 años. Este propósito se operativiza en dos objetivos más específicos:

1. Identificar los elementos clave del estado de la integración de la juventud migrada en Cataluña mediante un estudio por encuesta desde una doble perspectiva: la de los jóvenes de origen extranjero y la del resto de jóvenes.
2. Profundizar en los aspectos que favorecen o dificultan la integración, así como los entramados del proceso de integración de estos jóvenes en el contexto catalán, a partir de las dimensiones claves de la integración (Martínez, 2006, y Palou, 2011b).

Para poder dar respuesta a estos objetivos, difícilmente una única aproximación metodológica podría haber sido suficiente. Siguiendo a Sabariego (2004), los nuevos interrogantes en la investigación educativa y social generan nuevas formas de investigar que articulan diferentes tradiciones de investigación. De esta manera,

para el estudio descriptivo-comprensivo, se ha combinado el trabajo de datos cualitativos y datos cuantitativos en función del objeto a valorar, bajo una lógica de complementariedad (Bericat, 1998).

En relación al primer objetivo, se ha realizado un muestreo intencional de centros educativos en Cataluña, dado que este es un contexto privilegiado de convivencia natural para los jóvenes de entre 14 y 18 años, constituyendo un espacio heterogéneo de gran diversidad de personalidades, caracteres, culturas, tendencias, etc. Es necesaria una muestra extensa (3.830 jóvenes) que se ha calculado teniendo en cuenta las frecuencias poblacionales del colectivo de jóvenes en el que se centra este estudio.

Dentro de la muestra se respetan las proporciones de jóvenes por procedencia, siguiendo las proporciones de la población para cada uno de los grupos de estudio.

Una investigación de diagnóstico en profundidad ha sido básica para identi-

car los elementos clave del estado actual de la integración de los jóvenes migrados a Cataluña, y nos ha permitido definir los elementos constitutivos y entramados del proceso de la integración de esta juventud en el contexto catalán, desde la doble perspectiva de los jóvenes de origen extranjero y el resto de jóvenes.

Para conseguir el segundo objetivo se han hecho cuatro grupos de discusión con jóvenes, con la finalidad de analizar en profundidad cómo viven ellos el proceso de integración y cuáles consideran que son los elementos clave que favorecen esta integración.

A continuación se describe con más detenimiento el proceso de recogida de datos establecido y las condiciones derivadas del propio diseño:

— Para el estudio por encuesta se ha aplicado una adaptación del «Cuestionario de cohesión social entre jóvenes» (Palou, 2010) a una muestra de las siguientes características:

TABLA 1. Descripción general de la muestra.

Elementos	Total
N. de protocolos	3.830
Edad	14-18 años
Centros educativos	52 — ESO 72% — Bachillerato 24% <sup>2</sup>
Origen alumnado	— Cataluña 73% — Magreb 10% — Latinoamérica 9% — Otros lugares de Europa, de Asia y de África subsahariana 3% — Otros lugares de España 3%

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario pasó un proceso de validación a través de jueces, evidenciando la validez interna y de contenido. Este instrumento tiene 41 ítems que contemplan las variables más relevantes del estudio que integra la *escala de conocimiento de la diversidad cultural* obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.715. Dada la naturaleza de las variables, se han realizado pruebas de contraste de Chi-cuadrado y en la *escala* se han efectuado pruebas de contraste no paramétricas.

— Los grupos de discusión se han efectuado en dos de los espacios educativos más importantes para la configuración de las relaciones sociales e interculturales entre adolescentes migrados y jóvenes de origen autóctono: dos institutos de Educación Secundaria (obligatoria y postobligatoria) y dos centros educativos no formales. El muestreo de los participantes ha sido intencional y los grupos de discusión estuvieron dinamizados por dos miembros del equipo investigador (un moderador y un responsable de su registro narrativo y grabación literal).

En este contexto empírico, el proceso de investigación se ha desarrollado en tres fases principales que vertebran el diseño del estudio:

Primera fase: selección y acceso a las fuentes de información por parte del grupo investigador.

Segunda fase: recogida de datos por parte del equipo a través de los cuestionarios y los grupos de discusión.

Tercera fase: análisis de los datos obtenidos por parte del equipo investigador y elaboración de las conclusiones como base para efectuar propues-

tas favorecedoras para la convivencia y la cohesión social.

Con respecto al rigor científico de esta investigación, en el diseño hemos presentado de forma ordenada los planteamientos de la investigación diagnóstica descriptiva-comprensiva y se ha justificado su carácter multimétodo, combinando las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, bajo una lógica de complementariedad metodológica que nos permite también la triangulación de los resultados, los cuales se presentan a continuación.

### 3. Resultados

Seguidamente se presentan los resultados del diagnóstico efectuado en cuatro apartados, correspondientes a las cuatro dimensiones del modelo de Martínez (2006) para describir el proceso de integración social de los jóvenes extranjeros en Cataluña: la dimensión estructural, la dimensión cognitiva y cultural, la dimensión social y la dimensión identitaria de la integración.

#### 3.1. Dimensión estructural

Los aspectos normativos de la integración se abordan desde la opinión que los encuestados tienen sobre quién puede ser considerado ciudadano. El 31,3% de los jóvenes participantes consideran que los ciudadanos son quienes tienen los «papeles en regla», seguido de un 30,8% que dicen que los ciudadanos son quienes «viven y trabajan aquí». Este concepto de la ciudadanía, asociada al estatus o a la situación administrativa «legalizada» para ser considerado ciudadano, se complementa con

un imaginario social del colectivo migrado en tanto que la categoría social es connotada aún más por el actual contexto de crisis económica-financiera. Se confirman representaciones sociales sesgadas y visiones, imágenes y actitudes negativas hacia la inmigración mediante una lógica de la diferenciación excesiva (Delgado, 1998) para problematizar al diferente que opera a un doble nivel:

1°. *El discurso del alarmismo social.* Casi la mitad de las personas nacidas aquí, cuando se les pide que digan qué piensan sobre las personas migradas y qué creen que piensa la sociedad, dicen que son vistos como ladrones, delincuentes, conflictivos, problemáticos, malos, violentos, provocan peleas, traen problemas, son irrespetuosos y complican la convivencia: «A mí me da igual que vengán (...), lo que me molesta es (...) que los que vienen vengán a robar...»; «y no nos damos cuenta de que (...) hay de todo en todos los sitios (...), normalmente sí que es verdad que se asocia la inmigración con el vandalismo, en general...» (alumnado autóctono, 1º Bachillerato).

Además, el alumnado de origen extranjero confirma esta percepción de la inmigración socialmente construida y asociada a la pobreza, al bajo nivel cultural, y a una visión uniforme (todos son iguales) y estereotipada: «Este es colombiano, este será un macarra de estos; este es chino, este será callado y tímido que se deja hacer de todo. Entonces la gente lo ve así...» (alumna de origen uruguayo, 1º Bachillerato).

2°. *El discurso de la competencia:* la inmigración se asocia a la pérdida de recur-

sos (vivienda, trabajo y acceso a los servicios sociales) que empeoran el rechazo ante los flujos migratorios. Así los jóvenes autóctonos afirman mayoritariamente que la sociedad actúa mejor con los migrados (les regalan asistencia social, subvenciones y becas, reciben más ayudas que el resto, se les encuentra trabajo y hogar, etc.). Esta crítica hacia el tratamiento a favor del colectivo inmigrado (discriminación positiva) es uno de los factores que más dificultan su integración.

En cuanto a los *proyectos migratorios*, llama la atención que el alumnado, tanto autóctono como migrado, aun manifestando una percepción estereotipada de la inmigración, coincide en reconocer los mismos factores como expectativas y motivos que originan los procesos migratorios: uno de los principales motivos para emigrar es la posibilidad de mejorar la calidad de vida (mejora económica relacionada con el incremento salarial): «Aquí hay muchas cosas que no hay en nuestros países: servicio social, salud, trabajo...» (alumno magrebí, centro abierto); «son personas que emigran a otro país por diferentes razones. Por ejemplo, por un futuro mejor» (alumno autóctono, 3º ESO).

### 3.2. Dimensión social

Esta dimensión se refiere a las relaciones sociales de la juventud, el desarrollo de las mismas dentro o fuera de su comunidad y a la posibilidad de participación en dos contextos específicos: el centro educativo y el espacio público. El estudio por encuesta efectuado y los datos aportados por los grupos de discusión confirman el siguiente perfil de resultados en función de dos contextos.



### 3.2.1. Centro educativo

La juventud autóctona participa más en actividades de aula y de centro, incluidas las de una cierta responsabilidad, mientras que los jóvenes de origen extranjero son más activos en actividades de barrio. El 32% de los jóvenes han hecho de delegados, el 31% interviene en diversas asambleas escolares y el 24% participa en actividades organizadas para hacer fuera del centro y en colaboraciones diversas de solidaridad. Sin embargo, los jóvenes migrantes son más participativos en todas las actividades de fuera del centro ( $X^2=10'02$ ,  $p=0'007$ ,  $\alpha=0'05$ ) y participan en menor medida como delegados de curso ( $X^2=10'6$ ,  $p=0'005$ ,  $\alpha=0'05$ ) y en asambleas escolares ( $X^2=62'4$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ). En general, los adolescentes no consideran la escuela como el mejor terreno para integrarse y se sienten más cómodos en actividades extraescolares, de carácter lúdico, que respondan más a sus necesidades, confirmando así los resultados de otros estudios previos (Palou, Rodríguez y Vilà, 2013).

Entre los espacios más habituales de la comunidad que favorecen esta convivencia intercultural destacan los grupos de teatro ( $X^2=17'4$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ) y la danza ( $X^2=121'4$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ) como referentes de las chicas, y los grupos deportivos, escogidos preferentemente por los chicos ( $X^2=450'4$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ).

### 3.2.2. Espacio público

En cuanto a la convivencia intercultural en el espacio público, el 53% de los jóvenes participantes afirman que «no me importa que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas si cada uno va a la suya», dando pie a la aceptación de la diversidad cultural y del hecho migratorio desde una visión de coexistencia, sin el reconocimiento que supondría un paso más para la convivencia y que, únicamente, el 17% de los jóvenes lo plantea. Paralelamente, un preocupante 13% afirma abiertamente: «no me gusta que en mi barrio vivan personas de diferentes culturas a la mía».

TABLA 2. Aceptación y reconocimiento del hecho migratorio.

	% ACEPTACIÓN			
	TOTAL	Cataluña	España	Otros países
Latinoamericanos	39,8%	37,2%	36,5%	49,1%
Países del este	26,3%	24,7%	23,8%	31,5%
Países europeos	66,1%	68,0%	63,5%	60,8%
Catalanes	77,9%	84,4%	68,3%	59,4%
Espanoles no catalanes	80,4%	85,0%	88,9%	65,4%
Magrebíes	25,8%	19,2%	27,0%	46,1%
Asiáticos	28,8%	27,2%	30,2%	33,9%
Africanos	25,6%	24,7%	26,2%	28,7%
Gitanos	21,7%	22,3%	28,6%	19,3%

Fuente: Elaboración propia.

Si profundizamos en la aceptación y el reconocimiento del hecho migratorio, es necesario analizar las opiniones sobre la coexistencia con colectivos de orígenes específicos. En este sentido, mientras que el 80% de la muestra acepta tener vecinos españoles en el barrio, solo el 22% aceptaría a vecinos de etnia gitana tal y como se resume en la Tabla 2. Por orden de frecuencia, de más aceptados a menos, encontramos: españoles no catalanes<sup>2</sup>, catalanes, europeos, latinoamericanos, asiáticos, procedentes de países del este, magrebíes, africanos y gitanos<sup>3</sup>.

Paradójicamente, la percepción de rechazo social en los espacios multiculturales solo aparece expresada por parte de los jóvenes migrados. En los grupos de discusión se relatan experiencias de falta de respeto, así como de problemas y dificultades de participación en condiciones de igualdad por parte de este colectivo de jóvenes: «Es que pienso que es diferente y por eso me relaciono con personas asiáticas, porque tuve una amiga española, pero siempre se burlaba de mí. Desde entonces no quise tener más amigos españoles porque yo no sabía hablar bien. Ella se burlaba y eso no me gustaba. Lo dejé con ella y siempre tengo amigas asiáticas» (alumno de Bangladesh, 1º Bachillerato).

En cuanto a las relaciones sociales, aunque en general la juventud manifiesta tener un tipo de relaciones bastante diversas, las respuestas evidencian diferencias estadísticamente significativas en función de su lugar de nacimiento. Así, mientras que los jóvenes catalanes y los procedentes de otras provincias españolas son quienes se relacionan más con

los autóctonos (se observa una cierta endogamia cultural), los jóvenes migrados son quienes, con mayor frecuencia, tienen amistades más variadas y se relacionan menos con autóctonos. Este patrón relacional se reparte tanto con las amistades del centro educativo ( $X^2=562'2$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ) como con las del barrio ( $X^2=869'8$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ).

En este sentido, un aspecto que dificulta la integración tanto por parte de los jóvenes migrados como de los autóctonos es la falta de redes sociales afectivas (la falta de capital social) y el encapsulamiento con personas de la misma comunidad, derivado de procesos de socialización primaria y espacios educativos etnocéntricos y monoculturales.

Se trata de factores propios de la dimensión social de la integración, la falta de los cuales no favorece las relaciones sociales ni la participación con otros miembros de la comunidad, tal y como afirma el siguiente alumno: «Si vienes y no conoces a nadie no puedes progresar. Porque si te encuentras que en un momento no hay nadie que te ayude porque no conoces a nadie...» (alumno de Camerún, centro abierto).

Es deseable que las relaciones cercanas y la posibilidad de identificar «modelos de rol» desempeñen un papel clave a la hora de dar forma a sus orientaciones y ambiciones de cara al futuro (Portes, Vickstrom y Aparicio, 2011). Más allá de estos aspectos contextuales, la juventud migrada indica que las cualidades personales (respeto, apertura, empatía, sociabilidad, extraversión) son aspectos favorecedores de la integración en el actual

contexto social: «Ser tú mismo. Primeramente, cambiar uno mismo, y también depende. Si tú quieres cambiar el mundo, cambia tú mismo en primer lugar. Si tú no quieres que haya racismo en el mundo o con los españoles, el primero que no tiene que ser racista eres tú» (alumno ecuatoriano, centro educativo no formal).

La juventud autóctona también reconoce la necesidad de acercamiento y empatía recíprocos que supone la integración: el reconocimiento del «otro» empieza por un interés y aceptación de su diferencia, confirmando así el carácter bidireccional, voluntario y dinámico de este proceso: «Yo creo que eso no depende de ninguna política ni nada. Depende de nuestra mentalidad y de su mentalidad. No nos podemos imponer aquí su mentalidad ni tampoco podemos imponer al que venga que se adapte» (alumna autóctona, 3º ESO).

### 3.3. Dimensión cognitiva-cultural

Esta dimensión corresponde a aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje y uso de una lengua común, el conocimiento del entorno, la comprensión y juicio crítico de los problemas y asuntos públicos y la adopción de normas comunes. La realidad lingüística de los jóvenes no coincide con la realidad bilingüe que se vive en el contexto catalán. La mayoría de los jóvenes hablan solo en castellano tanto en el ámbito familiar como en el de las amistades (48% de habla castellana en familia y 7%, catalán y castellano indistintamente, con amistades).

Respecto a la realidad lingüística escolar, la tendencia es bastante diferente a estos contextos. Lo más frecuente es utili-

zar indistintamente el catalán y el castellano (47%), seguido de un 28% que dice hablar únicamente el catalán como lengua vehicular en la escuela y un 21% que manifiesta hablar siempre en castellano.

La lengua y, más concretamente, el aprendizaje de la lengua propia del país que acoge al migrado, es en el aspecto que toda la juventud ha coincidido en señalar como más importante para la integración en la sociedad de acogida: «Yo creo que eso pasa por el idioma, porque no es lo mismo que si viene uno de Latinoamérica, que allí hay variantes de lo que es el español, y nos entendemos igual porque sigue siendo castellano, sigue siendo español. Entonces, es mucho más fácil llegar y relacionarte porque te entienden. Pero si viene alguien de otro país en el que el idioma no se parece en nada, le va a costar muchísimo más, y parece que los que están más adaptados son gente de Sudamérica» (alumnado autóctono, 1º Bachillerato).

Además consideran que la no competencia en habilidades cognitivas y el manejo de la cultura de la sociedad de acogida (básicamente, el desconocimiento de la lengua) supone una barrera para la integración: «Mis padres tienen problemas todavía porque no saben hablar catalán ni lo entienden» (alumno magrebí, 3º ESO).

En este sentido, la gestión de la acogida (en clave de esfuerzos y disposición por parte de la población autóctona) y el establecimiento de acciones en la intervención educativa (en el aula de acogida, en las tutorías, en asignaturas como «Educación para la ciudadanía») y socioeducativa (en centro abierto, servicios sociales) desde los mismos centros educativos se consideran

fundamentales para facilitar el *contacto, la relación y, finalmente, la integración de los jóvenes migrados*: «Y bueno, si estás estudiando, pues también la forma de que te hablen los profesores, si te dicen “ah, si tienes dudas, pregúntame y eso”, esto también hace que te sientas mejor y que puedas hablar y preguntar e... integrarte en clase, por ejemplo» (alumnado autóctono, 1º Bachillerato).

Otra variable importante de esta dimensión es la comprensión y el juicio crítico de los jóvenes frente a los asuntos públicos. El diagnóstico efectuado nos sitúa ante una juventud más bien pasiva ante los problemas que afectan a su entorno pero cuya implicación correlaciona positivamente con la proximidad y significación del contexto en el que se den: así, el 53% de los jóvenes únicamente participarían en cuestiones del centro educativo si se les pide, frente a un 28% que afirman que siempre se implican. En el contexto del aula, más cercano y significativo para ellos, se observa la tendencia contraria: el 66% de los jóvenes dicen que siempre se implican, frente a un 31% que necesitan que se les pida.

En estos contextos, en cambio, el conocimiento y cumplimiento de las normas comunes de convivencia adquieren un importante relieve para el proceso de integración. Se trata de una variable clave que casi la mitad de los encuestados valora como muy importante y percibe como muy desfavorable su incumplimiento.

### 3.4. Dimensión identitaria

Esta dimensión hace referencia a los aspectos subjetivos de pertenencia y de

identificación personal de los jóvenes con la comunidad. En cuanto al sentimiento de pertinencia, la gran mayoría (49%) se sienten catalanes, mientras que un 17% se sienten españoles, un 16% de su país de origen y un 10% catalán y español al mismo tiempo.

Sin embargo, los jóvenes extranjeros mantienen dos referentes claves que reafirman su identidad étnico-cultural: la religión y la comida. Concretamente, el 76% de los jóvenes extranjeros señalan que están de acuerdo con las creencias religiosas mayoritarias de su país de origen y el 72% también señalan que optan por la comida típica de su país de origen. Las celebraciones, la música y la pareja también son elementos importantes en estos aspectos identitarios. Sin embargo, el 77% del alumnado extranjero prefiere la ropa del país de acogida.

Estos datos también tienen una lectura diferenciada en función del tiempo de residencia de los jóvenes extranjeros en Cataluña. Así, el 60% de los jóvenes extranjeros que hace menos de un año que viven en Cataluña dan más importancia a seguir las normas y conductas de su país de origen frente a los que llevan más tiempo (solo el 31% de alumnado extranjero que lleva entre cinco y diez años opina igual) ( $X^2=19'6$ ,  $p=0'003$ ,  $\alpha=0'05$ ).

El factor tiempo es un aspecto clave que favorece su integración en el país de acogida. Los jóvenes extranjeros que llevan más de cinco años viviendo aquí son quienes, con mayor frecuencia, valoran la manera de ser de las personas tanto de su lugar de origen como del país de acogida; mientras que casi la mitad de los jóvenes

que hace menos de cinco años que han migrado valoran la forma de ser de su país de origen ( $X^2=20'1$ ,  $p=0'002$ ,  $\alpha=0'05$ ). Estos elementos culturales más expresivos (comida de su país, frente a la forma de vestir de su país de origen, la música) pierden relevancia como referentes de la identidad cultural a medida que pasa el tiempo.

Finalmente, el sentimiento de pertenencia cívica (de dónde se siente ciudadano) de los jóvenes, mayoritariamente, está vinculado al lugar donde se vive. Concretamente, el 71% de los jóvenes nacidos en Cataluña se siente del lugar donde viven, mientras que únicamente el 37% de los extranjeros se siente del lugar de residencia ( $X^2=335'6$ ,  $p=0'000$ ,  $\alpha=0'05$ ).

#### 4. Conclusiones y discusión de los resultados

Los resultados presentados a la luz de las cuatro dimensiones de la integración nos confirma la necesidad de que una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones debe quedar reflejada en los sistemas democráticos y en unas políticas sociales y educativas basadas en la reciprocidad y que sepan gestionar la diversidad.

La integración de las personas migradas es un proceso social recíproco que plantea exigencias tanto a la sociedad de acogida como a ellas mismas. El punto de partida de esta propuesta nos recuerda la idea de Maalouf (1999) cuando apunta que el lugar de acogida está en construcción. Es importante adaptarse, prepararse, acomodarse a determinadas nuevas condiciones: aprender la lengua, la historia y

la política del país de acogida. Pero adaptarse no es adoptar ni dejar de ser uno mismo. Por su parte, y siguiendo el principio de reciprocidad, es necesario que la población autóctona (adultos y jóvenes) no solo tolere sino que reconozca la práctica de las tradiciones y costumbres propias de la población inmigrante para una convivencia auténticamente democrática en un nuevo espacio social intercultural (Bartolomé 2002; Siguán 2003; Chaib, 2005). La interculturalidad significa proyecto de convivencia, de realización: ir más allá de lo que existe (el pluralismo cultural) para construir y compartir un proyecto social y político caracterizado por la igualdad y la justicia de sus prácticas en la diversidad.

En el presente artículo, hemos querido profundizar en el proceso de la integración de los jóvenes en los contextos educativo y comunitario más cercanos —el barrio, el municipio—, siendo algunos retos fundamentales los siguientes:

a) Considerar la educación formal como un ámbito social privilegiado para construir espacios favorables a la convivencia intercultural, modular procesos sociales y formas de relación transferibles. Es un espacio idóneo para facilitar el acercamiento y la comprensión de la sociedad receptora, reducir los prejuicios, y enseñar a ser de manera autónoma y crítica, a convivir rechazando todas las formas de discriminación, a participar en la vida pública de manera libre y cooperativa.

Este ejercicio de la ciudadanía exige un conjunto de conocimientos, pero, sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de actuar

acorde con los desafíos que tiene planteados hoy nuestra sociedad.

La educación en estos valores para el ejercicio de la ciudadanía es, por lo tanto, una preocupación central de los profesionales de la educación que ocupa, y que sin ninguna duda debería ocupar, con toda la cobertura en materia de política educativa, una parte importante de su actividad en la atención educativa de todo el alumnado sin excepción.

b) En el ámbito comunitario necesitamos consolidar propuestas y promover nuevas iniciativas que nos ayuden a dibujar una nueva geografía de la convivencia a partir de:

1) La igualdad real y efectiva de derechos y responsabilidades a la hora de compartir y acceder en condiciones de igualdad a un mismo proyecto (dimensión política). Como hemos comprobado en los resultados, el barrio y el municipio son contextos de participación de máximo interés e importancia para favorecer el encuentro, la construcción social real de espacios comunes, y estos, junto con las asociaciones de vecinos y de comerciantes, realizan una labor fundamental para facilitar la participación y la convivencia (Chaib, 2005).

2) El tratamiento social equitativo y la lucha permanente contra cualquier forma de discriminación (dimensión socioeconómica). A pesar de que la diversidad cultural es una realidad natural y legítima de lo social, la inmigración sigue siendo una categoría social connotada, establecida en el imaginario colectivo mediante repre-

sentaciones sesgadas, visiones, imágenes y actitudes negativas que se han detectado en el estudio efectuado con los jóvenes. Su persistencia nos reta en el doble sentido de erradicar las ideologías de la exclusión (Delgado, 1998) y favorecer su proceso de integración social.

3) El derecho a la diferencia, desde la aceptación y el reconocimiento de la diversidad cultural (dimensión cultural). Se trata de que todos los ciudadanos puedan desarrollar libremente su cultura, siempre respetando a los demás y el entorno en el que se vive, pero con la voluntad de acercamiento a la sociedad.

4) La creación de la unidad en la diversidad, de la convivencia en espacios multiculturales, lo cual implica construir la cohesión social desde la participación equitativa en la cultura pública común, entre todos (colectivos inmigrados, sociedad civil autóctona, gobiernos locales, regionales, nacionales y europeos, empresas, escuela, agentes sociales, entidades religiosas), y asumiéndola voluntariamente (desde el valor de una solidaridad operativa).

Tanto las políticas de integración contempladas en el II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-14 (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) del gobierno central como en el quinto plan cuatrienal, *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*, marcan una hoja de ruta favorable a la gestión de la diversidad cultural y a la participación social desde estos principios más conformes con los derechos humanos.

La complejidad y la pluralidad progresivas de la sociedad en estos momentos requieren construir un modelo social de integración, capaz de hacer prevalecer la idea de una cultura pública común basada en la pluralidad como dos elementos básicos de un proyecto social, político y cultural atento a las diferencias.

### Notas

- <sup>1</sup> Los resultados que se presentan surgen de la investigación «Diagnóstico en profundidad sobre la integración de los y las jóvenes de 14 a 18 años migrados en Cataluña», financiada por la Generalitat de Cataluña en la convocatoria de 2010 de ayudas para incentivar la investigación aplicada y la formación universitaria en materia de inmigración en Cataluña (ARAFI), en la que las autoras han sido investigadoras principales.
- <sup>2</sup> El resto de jóvenes son de ciclos formativos y centros de educación no formal.
- <sup>3</sup> El grupo «españoles no catalanes» se configura por todos los jóvenes que son del resto del Estado español.
- <sup>4</sup> El grupo de gitanos se incluye en el estudio, pues se trata de un grupo cultural tradicionalmente presente en nuestro contexto y sigue siendo el clásico de los «excluidos».

### Referencias bibliográficas

Aparicio, R. y Tornos, A. (2000). *Immigration and Integration Policy: Towards an Analysis of Spanish Integration Policy for Immigrants and CIMs*. EFFNATIS Working paper 32. Recuperado de [http://www.mmo.gr/pdf/library/Spain/Paper32\\_UPCO.pdf](http://www.mmo.gr/pdf/library/Spain/Paper32_UPCO.pdf) (Consultado el 17-11-2015).

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identitat y societat. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). *Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y*

ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.

- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bericat, E. (1998). *La integración cuantitativa y cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bilbeny, N. (2010). *Què vol dir integració? Nouvinguts i establerts a les nacions europees*. Barcelona: La Magrana.
- Borgström, M., Van Boxtel, R., Brouwer-Vogel, L., Casanova, M. A., Fleck, E., Gundara, J., ... Taylor, M. (2002). *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad. Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/europa-respuestas-educativas-interculturalidad?documentId=0901e72b809c4517> (Consultado el 10-10-2016).
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes Rech. Sci. Soc.*, 31, 2-3.
- Cachón, L. (2009). En la «España inmigrante»: entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 1. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/45.pdf> (Consultado el 15-10-2016).
- Consejo Europeo (2004). *Principios básicos comunes para la integración. Documento n°14615/04, de 19 de noviembre de 2004*. Bruselas: Prensa del Consejo de la Unión Europea.
- Consejo Europeo (2009). *Proyecto de conclusiones sobre la integración de la población gitana. Documento n°10394/09, de 28 de mayo de 2009*. Bruselas: Prensa del Consejo de la Unión Europea.

- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. «Vivir juntos con igual dignidad». Estrasburgo, 7 de mayo de 2008. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SpanishVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf) (Consultado: 29-09-2016).
- Council of Europe (1997). *Measurement and indicators of Integration*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chaib, M. (2005). *Ètica per una convivència*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 24 (2), 137-148. doi: 10.1174/113564012804932074
- Esteve, J. M., Ruiz, C. y Rascón, M. T. (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. **revista española de pedagogía**, 66 (241), 489-508.
- European Commission (2013). *Using EU Indicators of Immigrant Integration*. Brussels: European Commission.
- Favell, A. (2001). Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. En T. Aleinikoff y D. Klusmeyer (Eds.). *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices* (pp. 349-399). Washington DC: Brookings Institute/ Carnegie Endowment for International Peace.
- Generalitat de Catalunya (2014). *Pla de ciutadania i de les migracions: horitzó 2016*. Recuperado de [http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematic/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla\\_ciutadania\\_immigracio/pcm\\_2013-2016.pdf](http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/05immigracio/03politiquesplansactuacio/pla_ciutadania_immigracio/pcm_2013-2016.pdf)
- Generalitat de Catalunya (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Recuperado de [http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits\\_tematic/immigracio/dades/informe-integracio-2015/](http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematic/immigracio/dades/informe-integracio-2015/)
- Innerarity, C. (2016). Ciudadanía, integración y universalismo: análisis y evaluación normativa de los programas de integración cívica en Alemania y Francia desde una perspectiva liberal. *Revista Española de Ciencia Política*, 41, 39-66. doi: <http://dx.doi.org/10.21308/recp.41.02>
- Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) (2016). *Padrón municipal de habitantes en Cataluña, 2015*. Recuperado de <http://www.idescat.cat/pub/?id=pmh>
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, J. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En F. Vidal y J. L. Martínez. *Religión e integración social de los inmigrantes: La prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.
- Nair, S. (2006). *Y vendrán. Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Planeta.
- Palou, B. (2010). *Cuestionario Cohesión social entre jóvenes*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/34192> (Consultado el 12-10-2016).
- Palou, B. (2011a). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes i Diagnòstic en Educació. Recuperado de <http://tdx.cat/handle/10803/2363> (Consultado el 12-10-2015).
- Palou, B. (2011b). Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 181-195.
- Palou, B., Rodríguez, M. y Vilà, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat (Barcelona). *Revista de Educación*, 361, 252-278.
- Pérez, G. y Sarrate, M<sup>a</sup>. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16 (1), 85-104.



- Portes, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2011). *Coming of Age in Spain: The Self-identification, Beliefs and Self-Esteem of the Second Generation*. Recuperado de <http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ilseg-papers> (Consultado el 05-11-2015).
- Portes, A., Celaya, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2011). *Who Are We? Parental Influences on Self-identities and Self-esteem of Second Generation Youths in Spain*. Recuperado de <http://www.princeton.edu/cmd/working-papers/ILSEG%20Papers/wp1102eWhoAreWeCorrectedSept2011.pdf> (Consultado el 05-11-2015).
- Sabariego, M. et al. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 329-366. Madrid: La Muralla.
- Samper, S., Moreno, R. y Alcalde, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes de la població estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL i Diputació de Barcelona.
- Sassen, S. (2001). *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En J. de Lucas y F. Torres (eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.