

María Concepción Ramo Cervera

# Un lugar para el sujeto: investigación con adolescentes inmigrantes

Departamento  
Psicología y Sociología

Director/es  
Marcuello Servós, Chaime

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



**Universidad**  
Zaragoza

Tesis Doctoral

# UN LUGAR PARA EL SUJETO: INVESTIGACIÓN CON ADOLESCENTES INMIGRANTES

Autor

María Concepción Ramo Cervera

Director/es

Marcuello Servós, Chaime

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**

Psicología y Sociología

2016



*TESIS DOCTORAL*

# UN LUGAR PARA EL SUJETO

## Investigación con adolescentes inmigrantes



Presentada por:  
Concha Ramo Cervera

Dirigida por:  
Chaime Marcuello Servós

Departamento de Psicología y Sociología  
Programa de Doctorado en Sociología  
Noviembre de 2015









UN LUGAR PARA EL SUJETO  
Investigación con adolescentes inmigrantes

Concha Ramo Cervera

Universidad de Zaragoza



A mis familiares y amigos  
A Sara y Jose Miguel



## Agradecimientos:

Otra visión del mundo y formas de abordar conceptos y prácticas profesionales, han sido posibles, en el transcurrir de esta tesis.

Palpar la complejidad, adentrarse en disciplinas ajenas a la propia, encontrar autores, ideas y brillantes estudios, derivaron en buenos momentos, que compensan las muchas horas de dedicación.

Por ello mis primeros agradecimientos van dirigidos al *corpus* teórico y académico y al Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, por acogerme como alumna y docente, pudiendo disfrutar de su pequeña-gran familia.

Personalmente y sobre todo, quiero agradecer a Chaime Marcuello su convicción en la viabilidad de esta empresa, quien ha apoyado con buenas dosis de paciencia, insistencia y sabiduría, la frágil auto-confianza inicial de esta tutoranda. El valor otorgado a la experiencia profesional, y su deseo de que ello se reflejara en un texto, permitieron la templanza y seguridad suficientes para llevar a cabo esta producción.

Tampoco hubiera sido posible sin los años de dedicación al Proyecto de acogida a Mujeres Inmigrantes junto a mis compañeras, Teresa Yago, Isabel Meléndez, Esther Moreno, Reyes Moreno y Claudia Paolini. A ellas les debo el recorrido y compromiso en el ámbito social.

O sin las facilidades de la Fundación de Atención Integral al Menor para obtener los permisos y tiempo necesarios, alejada del trabajo cotidiano en el Centro de Educación e Internamiento por Medida Judicial de Juslibol.

Agradezco a mis amigas, amigos y familiares por su aliento y acompañamiento. Sutilmente preguntaban acerca del final, obteniendo siempre una misma respuesta: «aún falta». Ya llegó el momento de celebrarlo.

A Ángela Mancho por su escucha de proyectos, escrituras y otras aventuras, pues allí se fue forjando un sujeto para este proyecto.

Y a aquellas y aquellos adolescentes con quienes de una manera u otra he compartido diferentes espacios, me gustaría agradecerles su generosidad dedicándoles este trabajo, en espera de hacer llegar su voz, como fue prometido, así como conseguir nuevos lugares de escucha en otros profesionales.



ÍNDICE GENERAL .....	7
1. INTRODUCCIÓN .....	11
1.1. Un largo recorrido .....	12
1.2. Construyendo las preguntas .....	17
1.3. Propuesta metodológica. ....	20
1.3.1. Sistema complejo. ....	20
1.3.2. Implicación del observador-construcción. ....	21
1.3.3. Técnicas conversacionales. ....	25
1.3.4. Relatos de vida y comentarios .....	28
1.4.- Plan de la obra .....	34
2. CONCEPCIONES DE SUJETO Y SUBJETIVIDAD. ....	37
2.1. La cuestión del sujeto.....	40
2.1.1 Primeros acercamientos a la subjetividad. ....	41
2.1.2 Las verdades interiores. ....	43
2.1.3 Sujeto del saber y sujeto de la verdad.....	44
2.1.3.1. Dicotomías en la psicología. ....	45
2.1.3.1.1. Paradigma experimental. ....	46
2.1.3.1.2. Paradigma indiciario.....	47
2.1.3.2. Cuestionamiento al método cartesiano .....	49
2.1.4. Críticas al dogmatismo científico-positivista .....	50
2.1.4.1. Predominio de la razón .....	50
2.1.4.2. Integración objetividad-subjetividad .....	50
2.1.4.3. Lenguaje y hermenéutica .....	51
2.1.4.4. Existencialismo y estructuralismo .....	53
2.2. El sujeto en la sociología .....	55
2.2.1. En el paradigma positivista .....	57
2.2.2. Acercamientos a la subjetividad .....	58
2.2.2.1. Weber, Freud y Simmel .....	59
2.2.2.2. Sociología situacional, interaccionista y simbólica .....	62
2.2.2.3. Fenomenología de Schütz .....	64
3. LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO Y LA SUBJETIVIDAD .....	67
3.1. El vínculo .....	69
3.2. Procesos de separación: lo transicional.....	70
3.3. Instancias psíquicas .....	73
3.3.1. La diferenciación de la propia imagen en el espejo.....	75
3.3.2. El sentimiento de sí mismo .....	79

4. EL ADOLESCENTE INMIGRANTE .....	83
4.1. La adolescencia .....	85
4.2. El proceso migratorio en el adolescente .....	92
4.2.1. Testimonios de los adolescentes .....	94
4.2.1.1. La decisión de partir y pautas migratorias .....	95
4.2.1.2. La despedida .....	97
4.2.1.3. Los primeros momentos.....	98
4.2.1.4. Acogida.....	98
4.2.1.5. Vivencias de rechazo .....	100
4.2.1.6. Contrastes aquí y allí .....	104
4.2.1.6.1 Relaciones chicas y chicos .....	104
4.2.1.6.2 Valoraciones del país de acogida .....	106
4.2.1.7. Bienestar e integración .....	109
4.2.2. Crisis y trauma .....	110
4.2.3. Separaciones y encuentros .....	112
4.2.4. Sentimiento de pertenencia .....	114
4.2.4.1. Entre los padres y la nueva sociedad .....	115
4.2.4.2. La mirada de la sociedad receptora .....	117
4.2.4.3. Modelos de identidad cultural .....	119
4.2.4.3.1. Identidades complejas .....	123
4.3. En los distintos escenarios .....	125
4.3.1. La calle y el grupo.....	125
4.3.2. La escuela .....	127
4.4. Menores inmigrantes no acompañados .....	129
4.4.1. La historia migratoria de Hassan .....	131
5. DEL «ODOS» A LA META .....	137
5.1. Un lugar para el sujeto de la palabra.....	138
5.1.1. La división subjetiva .....	141
5.2. La obturación por el sentido.....	142
5.3. Relatos y comentarios .....	144
5.3.1. Identidades multiculturales .....	146
5.3.1.1. Esther: «Unas largas vacaciones» .....	147
5.3.1.2. Thabo: «Corazón Blanco» .....	151
5.3.1.3. Xiaomei: « ¿Por qué no te enfadas?».....	156
5.3.2. Identidad asimilativa.....	161
5.3.2.1. Alberto: «El abuelo, yo y la bicicleta» .....	161
5.3.3. Identidad de conflicto .....	167
5.3.3.1. Francis: «Es extraño».....	167







# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Un largo recorrido

Esta tesis ha permitido que una trabajadora «de oficio», con dedicación y preocupación prioritaria en el «saber hacer», dedicara mucho tiempo al estudio y reflexión en distintos ámbitos del conocimiento, como la filosofía, la sociología, la psicología y el psicoanálisis. Cuál ha sido mi sorpresa al descubrir múltiples conceptos comunes e interrelaciones, que han motivado una incansable búsqueda y un efecto de enriquecimiento. Quizás, para ubicar mejor cómo está elaborado y pensado este texto, debería presentarme como una psicóloga clínica que atiende en la actualidad a adolescentes inmigrantes, y con un especial interés al inicio de mis cursos de doctorado, en los grupos de discusión estudiados por Jesús Ibáñez (1986).

Este interés se deriva de ciertos vacíos encontrados en algunos aspectos de la formación que proponía la licenciatura de psicología en su primera época<sup>1</sup> muy preocupada por la cientificidad y los aspectos biológicos, experimentales y estadísticos del pensamiento y de la conducta humana. Por mi parte, dedicada a la atención a personas y grupos en sus malestares, no encontraba referentes que pudieran orientarme adecuadamente en la investigación e intervención de *procesos* psicológicos individuales y discursos grupales.

Inicié la atención e investigación grupal junto a otras compañeras, atendiendo a mujeres inmigrantes y, posteriormente, a adolescentes inmigrantes. Los trabajos de Jesús Ibáñez fueron una apertura a algo que vislumbraba, a saber, que si bien la estadística hace abstracción de los sujetos investigados, cuestión que no era de mi interés por borrar precisamente al sujeto con el que quería trabajar, en el grupo de discusión se seguía el discurso del grupo y también sus singularidades (Ibáñez, 1985).

La formación y práctica clínica con orientación psicoanalítica también me han aportado herramientas útiles para investigar desde una metodología cualitativa, pues ambas coinciden en el trabajo con la subjetividad y la utilización de procesos comunicacionales para obtener los datos sobre el objeto de estudio. Como veremos posteriormente, buscamos que el individuo pueda expresarse con los menores obstáculos posibles, este objetivo impone un especial cuidado en el uso y los efectos que la manera en que se lleva a cabo el diálogo entre el

---

<sup>1</sup> La Facultad de Psicología de la Universidad Complutense fue la primera Facultad de Psicología española, creada a raíz del Real Decreto 647/80 de 29 de febrero de 1980 (Boletín Oficial del Estado de abril de 1980).

investigador y el sujeto.

En la intervención clínica individual, el trabajo recae sobre el sujeto considerando su vertiente tanto consciente como inconsciente. Se busca, mediante una relación transferencial —característica del vínculo entre el paciente y el terapeuta—, que la persona pueda verbalizar y expresarse mediante la asociación libre. Esto, acompañado de la intervención adecuada del terapeuta, puede provocar un cambio en su subjetividad y una mejoría respecto a la sintomatología y/o estado psíquico del sujeto. En una investigación no pretendemos, naturalmente, ni el tratamiento ni la cura de las personas con las que interaccionamos. Sin embargo, el hecho de que la técnica requiera una observación y conocimiento tan meticulosos, respecto a la manera de estar el profesional con el paciente, para facilitar que pueda «ser» y expresarse sin cortapisas, ha permitido, como señala Jesús Gutiérrez (2004), todo un bagaje teórico y práctico respecto a este tema. Nuestro deseo es aportar los recursos tanto técnicos como conceptuales que puedan enriquecer y ser útiles.

Desde esta experiencia determinados conceptos como sujeto, subjetividad, vínculo, consciente e inconsciente, han pujado en el estudio apareciendo tanto en el marco teórico en relación a la filosofía y la sociología, como en el análisis del material resultante de la investigación.

Con este preámbulo pasaré ya a exponer el trabajo previo a la investigación con población inmigrante, llevado a cabo junto a otras compañeras profesionales.

En 1998, época en que se daba un importante incremento de población inmigrante en Zaragoza,<sup>2</sup> se pusieron en marcha desde el Ayuntamiento servicios que trataban de dar respuesta a las diferentes situaciones que planteaba esa inmigración. Dispensaban una atención especializada desde asesorías jurídicas y laborales, recursos sociales, cursos de formación profesional, aprendizaje del idioma, atención sanitaria, etc.

Si bien en años anteriores el perfil más frecuente de personas que venían a España eran varones solos, con motivaciones laborales que posteriormente reagrupaban a sus familias, comenzaron a observarse un mayor número de mujeres, sobre todo de procedencia latinoamericana, que venían solas (casadas, solteras, viudas o separadas), dejando a sus hijos en el país de origen, para comenzar una trayectoria laboral y ayudar económicamente a sus familiares. Estas mujeres accedían sobre todo a trabajos en el servicio doméstico, ante la

---

<sup>2</sup> La población extranjera con residencia legal asciende de 57.195 en 1998 a 330.881 personas en el 2000. A partir de este año de inflexión, el crecimiento se desborda. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). Año 2007.

creciente ocupación laboral de la mujer española fuera del hogar (Ramírez, 1996).

Desde el Centro Municipal de Promoción de la Salud del Ayuntamiento de Zaragoza, donde se atiende a adolescentes y jóvenes en áreas relacionadas con la salud sexual y reproductiva y la salud mental, se pensó en una intervención con mujeres inmigrantes que ninguno de los servicios mencionados anteriormente desarrollaba explícitamente: atender a los aspectos psicológicos, emocionales, y relacionales que quedaban silenciados.

El proyecto, denominado «Atención a mujeres inmigrantes en materia de identidad», se llevó a cabo mediante la creación de *grupos de acogida*<sup>3</sup> en el deseo de crear espacios donde poder abordar y facilitar la elaboración de los conflictos psicológicos inherentes al proceso migratorio, provocados por la pérdida del mundo anterior y la adaptación a la nueva realidad, considerando su condición de mujer. Ello nos remitía a la diversidad de modos culturales de definir y significar la feminidad, la maternidad, el trabajo, la relación con la pareja, las vivencias de lo público y lo privado, etc.

Era un trabajo de prevención respecto a la población, en una doble vertiente. Por un lado, los conocimientos que se iban adquiriendo se depositaban en grupos de trabajo entre profesionales que interactuaban con esta población (médicos de atención primaria, personal de instituciones de servicios sociales, etc.). Y por otro, permitía que estas mujeres pudieran hablar de cómo habían sido sus vivencias, las dificultades que encontraban aquí, etc., favoreciendo una mejor elaboración de los duelos inevitables que estaban experimentando y facilitando su integración. Era una forma de prevenir «desadaptaciones» y sufrimientos prolongados que junto con otros factores pueden desembocar en trastornos psíquicos (Achotegui, 1971 y 2000).

Durante ocho años (1998-2006), tiempo en el que el porcentaje de la población de mujeres inmigrantes en la provincia de Zaragoza pasó de ser un 0,65% a un 11,63%,<sup>4</sup> se desarrollaron diferentes experiencias grupales en colaboración con la Casa de las Culturas, la Casa de la Mujer, Centros de Atención Primaria del Servicio Aragonés de Salud (SALUD), Asociaciones Vecinales, etc. Progresivamente se ampliaron y variaron las propuestas a otro tipo de grupos, denominados interculturales,<sup>5</sup> donde participaban mujeres inmigrantes

---

<sup>3</sup> Para ello se realizó un convenio entre el Ayuntamiento de Zaragoza en el área de Servicios Sociales y Symbolo (Asociación de Psicología y Psicoanálisis). Symbolo. Es una asociación sin ánimo de lucro, cuyos integrantes pertenecen al ámbito de salud mental y social. Realiza proyectos de atención y formación en estas áreas, en colaboración con instituciones públicas.

<sup>4</sup> Datos del INE, población por provincias. Años 1998 y 2006.

<sup>5</sup> En el anexo I se incluye una carta escrita por una integrante del grupo intercultural.

y autóctonas. Al mismo tiempo abrimos un servicio de orientación y trabajo terapéutico individual, ubicado en el Centro Municipal de Promoción de la Salud.

Fruto de esta experiencia son varios artículos publicados en diversas revistas (Meléndez, 2001; Moreno y col. 2001; Moreno y Meléndez, 2001; Yago, 2000; Yago y col. 2001; Yago, 2002), y dos cortos de vídeo: «A través del Mar», editado en el 2004 donde se visualiza el trabajo grupal y «Migas con Menta», documental sobre las relaciones de mujeres árabes y españolas,<sup>6</sup> este último ha recibido numerosos premios.<sup>7</sup>

En la escucha de muchas mujeres con las que tuvimos contacto, detectamos una frecuente preocupación por los hijos que dejaron en el país de origen al cuidado de los familiares y que traían a España por reagrupación familiar, en edades próximas a la adolescencia o en la adolescencia. Comentaban dificultades en la relación entre ellas y sus hijos, en la escolarización o en las nuevas relaciones que establecían en Zaragoza.

Cambiando de registro, y paralelamente a lo anterior, es pertinente añadir observaciones desde la experiencia como psicóloga en el Centro de Educación e Internamiento por Medida Judicial de Juslibol (CEIMJJ), dependiente del Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS). En este Centro ingresan menores entre 14 y 18 años, adolescentes la mayoría varones, que deben cumplir una medida judicial de internamiento al incurrir en delitos.

En el año 2007 el 27% de los menores del Centro procedían de otros países, repartiéndose la mayor frecuencia entre los procedentes de África, sobre todo de países del Magreb y Latinoamérica.<sup>8</sup> El número de chicos procedentes de Marruecos se había triplicado respecto a años anteriores y casi todos ellos eran menores que vienen solos a España.<sup>9</sup> Múltiples estudios aparecieron en aquellos años, ante la urgencia de proteger y dar un lugar a estos muchachos que emigran a España, buscando sobre todo una salida laboral que les permita vivir y ayudar a sus familias (Bravo, 2005; Quiroga, 2007 y 2009; S.O.S. Racismo, 2004; Gimeno, 2010, 2011 y 2012; Torrado, 2012).

Durante el año 2014 el 56% de los ingresos en el Centro fueron de origen extranjero, más de la mitad. Se invierte la procedencia en cuanto a los

---

<sup>6</sup> Editado en el 2007 gracias a la subvención proporcionada por el SARES (Sistema de Asesoramiento y Recursos en Educación para la Salud, del Gobierno de Aragón).

<sup>7</sup> Premio Cine y Salud Gobierno de Aragón 2008. Premio Mejor Corto Documental Jornadas de Cine Villa de la Almunia 2008. Sección Oficial Festival Euro-Árabe Amal 2007. Premio Valor Visual ONG Festival de Cine de Pamplona 2007.

<sup>8</sup> Datos de la Memoria del CEIMJJ. 2007.

<sup>9</sup> Menores migrantes no acompañados (MMNAS) (Quiroga, 2009).

continentes, los más frecuentes son latinoamericanos, siguen los africanos (todos ellos de Marruecos) y en menor cuantía de Europa del Este (Rumanía, Serbia, Moldavia).<sup>10</sup> Si bien disminuye el número de chicos que vienen solos al continente desde Marruecos, los problemas persisten en algunos que ya pueden considerarse de segunda generación, es decir hijos de inmigrantes nacidos en España<sup>11</sup> o que vinieron en una edad temprana. Por otro lado, se agudizan los conflictos derivados de la pertenencia a bandas entre aquellos que provienen de países latinos.

Más allá de la casuística, el contacto profesional con estos menores ha supuesto un gran aprendizaje tanto en el conocimiento de sus trayectorias vitales, como en la manera de establecer la relación terapéutica, donde se ha dado prioridad a tener en cuenta el momento particular de cada sujeto, y a facilitar un vínculo con el menor que permita realizar un buen trabajo. La estrategia útil y ética para conseguirlo, con muchachos que han vivido múltiples separaciones, a veces abandonos, negligencias y abusos, ha consistido entre otras tareas, en proporcionarles un lugar donde se sintieran escuchados y atendidos. Este conocimiento en apariencia tan simple, ha guiado la orientación dada a la investigación.

La escucha se ha mostrado una primera herramienta básica para la investigación e intervención, Acogida y escucha que facilitará el sentimiento de ser importante para el otro y la posibilidad de crear un vínculo con quien interacciona y tiene un interés por él. Es a partir de nuestra adaptación y escucha —con los menos prejuicios posibles, con una «mirada no prevenida»— de sus demandas, deseos, maneras de relacionarse, sufrimientos y quejas, como podremos introducir elementos que pueden serle valiosos (Ramo, 2012:282).

Todas estas circunstancias, las inquietudes y preocupaciones de las mujeres que atendíamos en el Programa de Grupos de Acogida por sus hijos e hijas, el crecimiento tan importante en número de adolescentes de procedencia extranjera establecidos en la ciudad, y el trabajo en un Centro de menores con chicos inmigrantes, impulsaron esta investigación.

---

<sup>10</sup> Datos de la Memoria del CEIMJJ 2014.

<sup>11</sup> La controversia suscitada ante la denominación de inmigrante a una persona nacida en España, como término portador de prejuicios y caracteres estigmatizantes, será discutida en el capítulo 4 dedicado a los adolescentes, en concreto cuando se analiza la «mirada de la sociedad receptora» (punto 4.2.4.2).



En el año 2007 iniciamos la investigación sobre Migración y Adolescencia<sup>12</sup> con alrededor de 140 adolescentes y la colaboración de numerosos profesionales. El estudio tomó como población diana a un colectivo en ese momento cada vez más numeroso, la *generación 1,5*, constituida por aquellos y aquellas que vinieron a España con 10 o más años, diferenciándose de la denominada segunda generación, formada por los hijos de inmigrantes nacidos aquí, o emigrados en edades tempranas (García, 2002; Giró, 2011).

## 1.2. Construyendo las preguntas

Los objetivos iniciales fueron *conocer cómo estaban viviendo los y las adolescentes su proceso migratorio*, así como los condicionantes evolutivos, culturales y familiares que acompañaban a dichas experiencias. La pretensión de ayudar a éstos adolescentes y a otros en similares circunstancias, así como informar y formar a profesionales de instituciones que trabajan directa o indirectamente con esta población, fueron las promesas realizadas a quienes participaron. Este compromiso se materializó con la publicación *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*, donde aparecen los resultados y orientaciones a profesionales (Ramo y Meléndez, 2012).<sup>13</sup>

Agrupamos sus experiencias como «adolescentes inmigrantes» en general, considerando un contexto determinado, nacionalidades, recorridos similares, etc. pudiendo observar similitudes y aspectos en común, pero pretendemos dar una relevancia significativa a los fenómenos intrapsíquicos y subjetivos, en la experiencia del caso por caso y en lo singular de cada protagonista. También son relevantes la búsqueda de la «verdad de cada sujeto» respecto al tema investigado (Amado, 1965) y el valor otorgado a los testimonios de los participantes como algo único e irrepetible.

La importancia de estudiar y mantener visible la singularidad del individuo no es una cuestión puramente psicologista, es una reivindicación<sup>14</sup> ante el creciente *borramiento* del sujeto y de sus maneras diversas de vivir la realidad,

---

<sup>12</sup> Financiada por la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, el Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo de la Diputación General de Aragón y el Ayuntamiento de Zaragoza.

<sup>13</sup> Subvencionada por el Servicio Aragonés de Recursos Educativos, dependiente del Gobierno de Aragón (SARES) y el Ayuntamiento de Zaragoza.

<sup>14</sup> Para Ducrot (1982) el hecho mismo de decir, y la manera de intervenir, ya supone tomar partido y adoptar una determinada posición ideológica frente al otro (Gutiérrez, 2004).

de su subjetividad. Esto implica un aplastamiento, una des-humanización en la concepción e intervención de las distintas instituciones con el individuo. No considerarla *a priori* en la elaboración de estrategias comunitarias o institucionales, conlleva frecuentemente extrapolar estos conocimientos generales a los individuos, prejuzgar y teorizar sobre ellos a partir de determinadas características con las cuales se les agrupa (nacionalidad, momento de su migración, bandas a las que pertenece, estudios desarrollados, etc.) (Ramírez, 2014), sin atender a sus verdaderas motivaciones. Consecuentemente disminuye la calidad en la intervención.

Las entrevistas fueron el material «bruto» para conocer las múltiples singularidades. Intentar dar respuesta a cómo tratarlo para poder transmitirlo resaltando los aspectos particulares del sujeto, originó una serie de cuestiones que fueron transformando la investigación en un *estudio teórico sobre determinados conceptos*.

¿Cómo presentar el material de la entrevista para poder observar y extrapolar la vivencia singular de cada adolescente?

La entrevista contiene un valor autobiográfico, con una temporalidad desde su infancia y momento en que parten de su país, hasta su presente, proyectando unas perspectivas de futuro. Por ello construimos un relato, en el que aparece esta historicidad, destacando acontecimientos importantes o significativos para el sujeto.

Desde la sociología, pero también en otras disciplinas como la antropología, filosofía, historia o psicología, encontramos trabajos como las *historias de vida, las narraciones y los relatos autobiográficos* (González, 1996). En ellos se otorga al acontecimiento de narrar unos efectos identitarios sobre el sujeto (Ricoeur, 2013), pudiendo contemplar la interacción entrevistado-entrevistador desde una perspectiva clínica (De Villers, 1999, Piaget, 1983), concepto para nosotros interesante por el tipo de interpretación utilizada en los relatos.

Las preguntas surgen de manera sucesiva al dilucidar acerca del contenido de nuestros relatos:

La primera, relativa a su interpretación o hermenéutica a utilizar, planteó una de las cuestiones más complicadas: *¿dónde encontrar la subjetividad en el relato?*

La subjetividad no es todo lo que se dice, se pueden relatar incluso graves vivencias y, sin embargo, la persona no estar afectada. Entonces, ¿cómo diferenciar lo que le concierne al sujeto, lo que habla de él?

Investigaremos el concepto de subjetividad, sus componentes, y construcción (Lacan, 1994; Winnicott, 1993) para profundizar y encontrar posibles elementos guía que ayuden a destacar en el texto lo subjetivo y por ende al sujeto mismo.

Lo anterior nos remite a la segunda pregunta: *¿Qué es el sujeto?* ¿Cómo diferenciar los lugares en que aparecen como sujetos en el texto? ¿Cuál es su verdad?

La pregunta sobre el sujeto es tratada por múltiples disciplinas, como la filosofía, la sociología, la psicología o el psicoanálisis. Max Weber, un clásico de la sociología, consideraba que todo hecho social es un hecho subjetivo, preguntándose dónde estaba el sujeto, dónde estaba la subjetividad, y cuáles eran sus posibilidades en un mundo para él semejante a una «jaula de hierro», en el que primaba la permanencia de las organizaciones y de la burocracia, frente a las posibilidades individuales (Zabludovsky, 1997).

Esto enlazaría con lo indicado al inicio de este epígrafe: el interés por localizar al sujeto y darle voz, pudiendo ser escuchado, reconocido, y de ese modo darle un lugar. Lugar doblemente perdido, y a conquistar de nuevo, por el emigrante.

Y la tercera pregunta se formula desde a una perspectiva más holística, pues entendemos también, aunque en este trabajo predomine la dimensión de sujeto, que los procesos migratorios nos ponen en contacto con una realidad multidimensional, donde las variables personales y sociales están íntimamente interrelacionadas.

Zygmunt Bauman (2007) en su libro *La hermenéutica y las ciencias sociales*, explica cómo los significados, lejos de atarse firmemente y para siempre a uno posible, cambia conjuntamente con el mundo del lector. Para facilitar un mejor entendimiento, o más amplio, nos acercaremos a otros saberes y contextos, como su condición de adolescentes viviendo un proceso migratorio, y las particularidades sociales e institucionales de la inmigración en España y Zaragoza en aquel momento.

## 1.3. Propuesta metodológica

### 1.3.1. Sistema complejo

Nuestro objeto de investigación es abordado desde distintas perspectivas.

Por un lado de manera empírica, para conocer las connotaciones subjetivas de la migración en adolescentes. Las subjetividades se condicionan a sus características personales, experiencias de separación anteriores a la migración, edad adolescente, cómo vienen a España y qué dejan, cómo son recibidos aquí por su familia si la tienen, en el barrio o en la escuela. También a las políticas y a la situación socioeconómica en ese momento en España, pues determinará las condiciones de vida de la familia.

Por otro, desde la perspectiva del sujeto y en un interés por localizarlo a partir del texto, presentamos una breve revisión de autores y disciplinas a lo largo del tiempo de este concepto. Este recorrido intenta ubicar nuestra propuesta teórica de sujeto y su construcción.

Son muchos los autores y diversas las disciplinas que se ponen en juego en este trabajo; su lógica y organización está marcada por un contínuum desde aspectos más filosóficos y sociales, a otros más particulares, hasta llegar a una concepción de *verdad* del sujeto.

Rolando García explica cómo esta orientación interdisciplinar es una necesidad en el estudio de realidades complejas de la siguiente forma:

En nuestra concepción de los sistemas complejos, lo que está en juego es la relación entre objeto de estudio y las disciplinas a partir de las cuales realizamos el estudio. En dicha relación la complejidad está asociada con la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica.

En otros términos, en el «mundo real», las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. En este sentido podemos hablar de una *realidad compleja*. Un *sistema complejo* es una *representación* de un *recorte* de esa realidad, conceptualizado como una *totalidad organizada* (de ahí la denominación de *sistema*), en la cual los elementos no son «separables» y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente.<sup>15</sup> (García, 2006:21).

---

<sup>15</sup> Semejante al sistema cibernético de primer orden propuesto por el biólogo Claud Bernard en 1932, donde no es posible considerar a una parte del organismo separada de las otras, y la dinámica de sus interdependencias, no son descriptibles según una causalidad lineal (Jutoran, 1994).

García utiliza el término «interdefinibilidad» para explicitar la relación entre los elementos y evitar una referencia de causalidad recíproca (y lineal) entre ellos. En cuanto a la relación entre las distintas disciplinas que estudian un mismo objeto, o «interdisciplinariedad», plantea que las ciencias sociales y humanas, no pueden justificar claramente las fronteras en cuanto a los niveles de análisis, campos temáticos, métodos, presupuestos teóricos, etc. En la práctica, dice, «las disciplinas se solapan de manera creciente a lo largo de la evolución histórica» (García 2006:21) sin necesidad de que haya un trabajo a voluntad para que esto ocurra.

El sujeto y la subjetividad son asuntos que incluyen múltiples áreas, de bordes imprecisos, que no pueden ser definidos ni explicados siguiendo una lógica dialéctica aristotélica del blanco o el negro o del «ser o no ser». Para Hueso (2013), psiquiatra que estudia la posibilidad de abordar objetivamente la subjetividad, son realidades «multivalentes» a las que, en un intento de formalización matemática cabría aplicar una lógica difusa, también denominada borrosa o *fuzzy*.<sup>16</sup> Esta lógica se aplica cuando los procesos son muy complejos, con muchos valores posibles entre verdadero y falso, o en fenómenos donde caben múltiples explicaciones. Sin embargo, aunque para este autor los fenómenos mentales se asemejan a esta lógica, concluye que la intersubjetividad y la complejidad psíquica, se desvirtuarían al ser transferidas a categorías cuantificables.

### 1.3.2. Implicación del observador-construcción

Otro punto a tener en cuenta es si esta realidad es independiente o no de quien la observa e investiga. El pensamiento científico considera que existe una realidad independiente del descubridor (Bunge, 2014), por lo que los procedimientos institucionalizados, sobre todo en las ciencias naturales, «subordinan la tendencia de implicación personal del investigador a “la cosa en sí”, es decir, a una aproximación distanciada de la tarea» (Elias, 1990:14).

Norbert Elias (1990) en su libro *Compromiso y distanciamiento*, explora en los científicos la idea de alejamiento de los aspectos personales:

Los científicos han aprendido que toda intromisión directa en su trabajo de intereses a corto plazo y necesidades de personas o grupos determinados, así como toda intervención del punto de vista egocentrista de los propios

---

<sup>16</sup> Zadeh (1965) expuso la teoría de complejidad de los conjuntos borrosos, difusos o «fuzzy sets», con la que intenta una formalización matemática de lo impreciso o indeterminado, conceptos relacionados con la incertidumbre.

científicos, menosprecian el valor cognitivo de su labor y arruinan la utilidad final que ésta podría tener para los investigadores o el grupo al que pertenecen (Elías, 1990:15).

Para este autor, si la pregunta del pensamiento *comprometido* es « ¿qué representa ésto para mí o para nosotros?», la pregunta desde el *distanciamiento* sería « ¿Qué es esto? ¿Cómo están relacionados estos fenómenos entre sí?» (Elías, 1990:16). Plantea también, cómo para un investigador social, cuyo objeto de estudio tiene que ver con grupos humanos a los que pertenece, no le es posible la total separación entre sus funciones como participante de estos grupos, y la de observación. Realiza una crítica al trasvase poco crítico y dogmático de problemas del plano de la materia o de la naturaleza física, a otros niveles de la experiencia, como los fenómenos sociales.

Según Jesús Ibáñez (1994), el *presupuesto de objetividad*, la supuesta separación de sujeto y objeto de estudio, donde no queda huella de la actividad del sujeto al investigarlo, se apoya en la epistemología de Newton; los objetos del sistema solar que Newton investiga son muy poco subjetivos. Pero esto no sirve en áreas como la sociología, psicología, lingüística, etc., donde es necesario seguir un *presupuesto de reflexividad*. Además, nuestro objeto es un sujeto con la misma capacidad de objetivación que el investigador.

Para Von Foerster (1998:638) hasta hace poco el problema no era cómo observar, sino cómo dar cuenta de lo observado. Sin embargo ahora ya se sabe «que algunas propiedades que se suponía que radicaban de las cosas, de hecho radican del observador».

¿Cómo medir la materia con instrumentos hechos de materia?<sup>17</sup> ¿Cómo teorizar hablando del pensamiento, utilizando el pensamiento?<sup>18</sup> Se hace necesario investigar la investigación del objeto, que a la vez alteramos, por lo que habrá que investigar la investigación de la investigación del objeto... y entramos en una cascada de reflexividades. De la misma manera ocurriría con la prueba teórica, si hay una sentencia verdadera no demostrable, se introduce como axioma en una metateoría que, a su vez, originará una metateoría y así se entrará

---

<sup>17</sup> El principio de incertidumbre de Heisenberg (1925) verificó a nivel microfísico, que el observador, al medir el objeto, lo modifica; no se puede conocer a la vez la posición y el estado de movimiento de una partícula, porque si se determina la posición, indeterminamos el estado de movimiento (tenemos un corpúsculo), y si determinamos el estado del movimiento, indeterminamos la posición (tenemos una onda).

<sup>18</sup> El primer teorema de incompletud de Gödel plantea que una teoría aritmética recursiva consistente no puede ser completa, porque habrá al menos una expresión, que aun siendo verdadera, no podrá ser demostrada.

en un proceso recursivo en cascada hasta el infinito (Ibáñez, 1994).

«La reintroducción del observador, la pérdida de la neutralidad y de la objetividad, son requisitos fundamentales para la epistemología de los sistemas vivientes», dice Von Foerster (1984:30). Las observaciones, no son absolutas, sino relativas al punto de vista del investigador y al mismo tiempo, este punto de vista, influye sobre el objeto.

Estamos de acuerdo con él en la concepción del conocimiento, sea una realidad trascendente o fenomenológica, como una construcción del observador donde de lo único que puede hablar es de sí mismo; la verdad no sería algo a descubrir o desvelar, sino a construir y, por lo tanto, a inventar. Por eso, siendo inventores de la propia realidad somos responsables de nuestras propias construcciones o invenciones y asumimos una determinada ética. (Von Foerster, 1998).

De ésta manera se responde a la pregunta epistemológica « ¿de dónde proviene el conocimiento?», mostrándose la observación del observador una tarea imprescindible, pues lo que vamos a conocer del objeto va a depender del observador.<sup>19</sup>

El psicoanálisis y las escuelas de psicología que trabajan en el ámbito terapéutico han sido conocedoras y consecuentes con esta necesidad de estudiar y conocer al observador, en este caso, al analista o terapeuta. La pregunta es: *¿cómo tratar a un sujeto con una serie de problemas psíquicos, si a su vez el propio analista, herramienta de observación y trabajo, también es sujeto con sus propios conflictos psíquicos?*

Las precauciones tomadas están relacionadas con la investigación sobre el propio sujeto observador. Para la formación clínica se requiere seguir un análisis personal, supervisar el tratamiento de pacientes con otro profesional más experto, y una formación teórica continuada. Es decir, se analiza y observa al analista (sus propios conflictos, deseos, etc.),<sup>20</sup> al paciente desde la apreciación del analista y, a la teoría, en permanente revisión desde la práctica clínica.

La implicación del investigador puede ejemplificarse desde la propia experiencia.<sup>21</sup> Explicaré cómo la elección del tema en esta tesis y la manera de

---

<sup>19</sup> La cibernética de segundo orden nos introduce en este cometido: «el objeto de estudio pasa a constituirse en el observador observando su propia observación: la cibernética se transforma en cibernética de la cibernética, o cibernética de segundo orden» (Jutoran, 1994:11), concepto que se asemeja al de reflexividad o cascada infinita de reflexividades de Jesús Ibañez (1994)

<sup>20</sup> Esta experiencia analítica personal puede hacerse pública a compañeros de manera formalizada. «El pase», nombre que recibe esta práctica, es inventado por Jacques Lacan (1992) tiene como fin obtener un saber sobre el modo en que un psicoanalista llega a serlo.

<sup>21</sup> Para esta exposición hablaré en primera persona.

abordarlo tiene que ver con un deseo que surge en la infancia y continúa funcionando en la actualidad.

La razón de este deseo no ha sido un saber siempre consciente. Como en mi caso, el trabajo pasa por el diván, las libres asociaciones y los señalamientos del profesional, han permitido engarzar los más variados recuerdos, pensamientos, y significantes, llegando a algunas conclusiones e *insights*.

Mi labor tiene que ver con «escuchar y hacer escuchar al sujeto, darle un lugar» en los diferentes contextos en los que trabajo. Puede ser en la institución de educación e internamiento de menores, la consulta, el proyecto con mujeres inmigrantes y adolescentes, o en esta tesis. Pero además, no sirve escuchar cualquier decir del sujeto, busco localizar e identificar «su verdad», que a menudo está por construir.<sup>22</sup>

¿Resultó difícil en mi infancia tener un lugar? ¿Por qué la demanda de ser escuchada? ¿Qué «cosa» o verdad pedía ser escuchada? No voy a dar respuesta a estos avatares personales, pero parece que la frustración o dificultad originó un deseo y una inquietud, con el tiempo sublimados<sup>23</sup> en una práctica profesional. Fue necesario llegar a desentrañar la propia verdad para no confundirla o proyectarla<sup>24</sup> en las personas que atiendo.

Todos tenemos deseos que orientarán nuestro devenir, modulando nuestras elecciones, de manera inconsciente.<sup>25</sup> ¿Fueron las influencias externas, la familia, lo social en aquel momento lo que determinaron las elecciones? ¿O fue la propia experiencia y lo que allí se originó a nivel psíquico lo que determinaron las elecciones?

Entramos en el campo de la relación entre el sujeto y lo social, que será tratado entre otros en el capítulo 3 sobre la *construcción del sujeto*. Si bien el

---

<sup>22</sup> Von Foerster, indagando sobre *qué* hace el lenguaje, plantea que la verdad es un invento del mentiroso, porque si no existiera la mentira, todo sería verdad. A ello le contestó un compañero que un filósofo alemán del siglo XV, «Nicolás de Cusa, ya planteó que en el reino de Dios no hay mentiras, todo es como es y solo existe «la verdad» [...] únicamente cuando uno comienza a describirlo puede surgir la mentira. De manera que la verdad y la mentira son inventos del lenguaje.» (Von Foerster, 2007:72-73). En nuestro caso buscamos una verdad del sujeto, la cual se va construyendo en el decir y, por tanto, a través del lenguaje.

<sup>23</sup> Derivación de la pulsión hacia fines u objetos socialmente valorados (Laplanche y Pontalis, 1971).

<sup>24</sup> «Operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso objetos, que no reconoce o rechaza de sí mismo» (Laplanche y Pontalis, 1971:317).

<sup>25</sup> Para Daniel Bertaux (1989), la elección de un método de trabajo (refiriéndose a los relatos de vida) está tomada más por inclinaciones profundas que por consideraciones racionales. Considera provechoso que esto sea así, pues para desarrollar un buen trabajo es necesario desear hacerlo. Considera la pasión el motor del descubrimiento.



sujeto se constituye a partir de una primera relación con una persona con la que establece un *vínculo de apego*, ante el desajuste y la *falta* experimentada en esa relación, aparece un *deseo* que nunca podrá ser colmado por ningún objeto, por lo que se buscará otro y así sucesivamente; el deseo fundamenta la motivación, como podemos ver, de origen muy personal.

Conocer la herramienta de trabajo, experimentar y estudiar el proceso a observar en otros, lejos de ser un obstáculo es una oportunidad de conocer dificultades y limitaciones. Permite la adecuación e innovación en su utilización.

En nuestra investigación fueron constantes las precauciones y la observación de los observadores, por ejemplo, trabajar en lo posible dos profesionales a la vez, supervisar con el equipo de referencia, encuentros con profesionales externos, y tratar individualmente las propias dificultades y conflictos con un analista.

Al hilo de lo anterior, es pertinente traer la siguiente apreciación de Bertaux (1980): la fuente de los principales conceptos que han constituido la fuerza del pensamiento, es una experiencia vivida y después reflexionada. Absorber esta experiencia para posteriormente ponerla a una distancia crítica y poder darle una expresión escrita, describiría la manera en que se han conducido los grandes pensadores.

### 1.3.3. Técnicas conversacionales

La formación del investigador no termina en el conocimiento de su propia implicación en el objeto de estudio. Escuchar la experiencia de más de 100 adolescentes, desde la perspectiva cualitativa,<sup>26</sup> requirió de profesionales expertos en habilidades que implican procesos conversacionales, como el grupo de discusión y la entrevista en profundidad.<sup>27</sup>

La técnica del grupo de discusión, surgió en España en el seno de una corriente crítica con una sociología predominantemente empírica, vinculada a los nombres de Jesús Ibañez, Ángel de Lucas y Alfonso Ortí, pertenecientes a la «generación del 56». Se presentó y utilizó como una técnica abierta y «restituyente de la palabra para las masas» (Gutiérrez, 2011:110).

---

<sup>26</sup> Existe abundante bibliografía española sobre trabajos empíricos y teóricos que fundamentan metodológicamente las técnicas cualitativas, como Ibañez (1979, 1986, 1989), Lucas, de A. y Ortí (1995), Alonso (1998), Canales y Peinado (1994).

<sup>27</sup> Las investigadoras conocían desde diversas perspectivas el proceso migratorio, con especialidades en psicología social, clínica y psicoanálisis. Podían realizar una labor de escucha y atender aspectos psíquicos, relacionales y emocionales.

El valor de facilitar —extraer— la palabra de los sujetos implicados, en su vertiente liberalizadora, coincide con la perspectiva planteada al inicio de esta tesis;<sup>28</sup> y conlleva una serie de características prácticas, que podrían fácilmente ser obviadas si las personas que la utilizan no están formadas en ella.

El propósito, más que hacer hablar, es *dejar* hablar, por lo que la directibilidad del coordinador se centra en aspectos muy concretos que «crean una situación discursiva» (Alonso 1998:101) al inicio del grupo.

La delimitación del encuadre consiste en explicar a los participantes el propósito de la investigación, tiempo que va a durar la sesión, la función de las personas que se encuentran con los participantes —coordinadora y observadora—,<sup>29</sup> lo que se espera de ellos, etc. Operar de manera adecuada en la presentación, va a condicionar el transcurrir posterior del grupo, facilitando el intercambio conversacional o por el contrario, obstaculizándolo.

Durante la sesión, «el saber hacer» del profesional consiste en «acciones orientadas a evitar que la misma técnica sea un tropiezo para el habla del grupo y su disposición como sujeto» (Gutiérrez, 2011:114).

Algunas de estas acciones serán: promover una dinámica no-directiva, borrarse en lo posible del discurso grupal, tratar adecuadamente los silencios, facilitar la interrelación, promoviendo y reconduciendo la conversación en casos de dispersión, mediar en los conflictos, ir un paso por detrás del discurso grupal y priorizar la escucha con los menores prejuicios posibles (Tosquelles, 1988).

Los discursos originados tendrán valor en la medida en que no estén contaminados con la ideología o propuestas del coordinador, siendo los participantes quienes llevan el control del discurso a través de su interacción y verbalizaciones.

La puesta en palabras de la propia experiencia y opiniones en un espacio grupal (o individual), nos implica y expone tanto a los demás como respecto a uno mismo (Cornejo, 2006). En el decir, a veces nos damos cuenta de aspectos que no habíamos pensado, surgiendo la sorpresa; también ocurren lapsus o equivocaciones, que pueden ser entendidos como significativos e indicadores de aspectos inconscientes (Freud, 2011). Es importante estar adiestrados en la tarea de manejar resistencias, pues se maneja una producción grupal explícita y otra

---

<sup>28</sup> En este caso no se pretende para extraer la palabra de las masas, reivindicación lógica a una dictadura que limitaba la palabra a la población, sino la del sujeto, en su cualidad singular. Reivindicación relacionada con un «borramiento» del sujeto en las clasificaciones, etiquetas y formalizaciones de las actuales ciencias empíricas.

<sup>29</sup> Es aconsejable la participación de un observador, cuya función será observar y registrar lo que ocurre en la sesión, desde un lugar menos participativo y exterior, que ayudará a un mejor análisis del contenido y sobre todo, de la dinámica grupal, una vez finalizado el grupo.

latente, y «contribuir al descombro, la retirada de material que supuestamente tapa o impide emerger el discurso grupal» (Gutiérrez, 2011:114). Ello confiere desde los profesionales, una especial actitud de respeto y cuidado durante el desarrollo de los grupos.

En nuestra investigación, los grupos de discusión<sup>30</sup> permitieron una aproximación al tema, y resultaron útiles para la elaboración de un guión utilizado en las entrevistas en profundidad.

Se desarrollaron 11 grupos en diferentes Centros Sociolaborales e Institutos públicos de la ciudad de Zaragoza (anexo IV), con una participación de 89 muchachos y muchachas procedentes de 22 países. En el anexo V se especifican dichos centros y países, así como su distribución en los grupos.

Surgió la necesidad, iniciado el estudio, de realizar variantes de grupos para conseguir una mayor diversidad en cuanto a las condiciones y características de los participantes. Así ocurrió con la población asiática y con chicas árabes, al observar que su participación en grupos mixtos era pobre en contenido.

Utilizamos un criterio de saturación, por el cual nos vamos dando cuenta conforme realizamos los encuentros de las repeticiones en los discursos sin aparecer nueva información, para dejar de efectuar encuentros (Delgado, 2007; Fernández de Sanmamed, 1995).

Un guión orientó a la coordinadora (Anexo II), aunque como ya se ha explicado, la intervención no fue directiva.

Al inicio de cada grupo propusimos como objetivo ayudar a otros jóvenes en parecidas circunstancias, transmitiendo sus sugerencias y experiencias a profesionales e instituciones que interrelacionan con ellos. Al ser grabadas las sesiones, pedimos su consentimiento, informando de la transcripción y elaboración de ese material. La observadora registraba lo relevante de la dinámica grupal para ser tratado posteriormente con la coordinadora.

Transcritas todas las sesiones, realizamos un análisis de las dinámicas de cada uno de los grupos, y un resumen, agrupando y ordenando el material en función de los distintos temas tratados.

Este material muestra una realidad social desde una perspectiva subjetiva, que sigue una estructura y lógica grupal. El producto no es la suma de testimonios individuales, pues al encontrarse en una situación de grupo las verbalizaciones están condicionadas a la presencia de iguales y al rol que desempeñan en esa situación particular; también a la dinámica grupal originada

---

<sup>30</sup> Proyecto subvencionado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, a través de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, con la denominación: «Refuerzo de programas para el fomento de la integración de inmigrantes». Orden TAS/3141/2006 de 11 de octubre.

en el discurrir de la sesión. Además, estas interlocuciones no van dirigidas al compañero, sino a un *Otro social*: las instituciones, los profesores o el «Gobierno».<sup>31</sup>

Sus aportaciones nos sirven para conocer experiencias comunes y representaciones sociales imaginarias de la experiencia migratoria, con diferencias marcadas por la idiosincrasia de cada grupo.

### 1.3.4. Relatos de vida y comentarios

Aunque en los encuentros grupales se pueden observar características individuales y formas de proceder de la persona, no son el objetivo de la investigación ni la propuesta a los integrantes de los grupos de discusión. Sería en la modalidad de «grupo terapéutico» donde se trata al individuo en un contexto grupal (Maruottolo, 2013).

Para conocer lo más personal y singular,<sup>32</sup> importante para comprender la huella que el proceso migratorio inscribe en el sujeto, la investigación fue un paso más allá, estudiando la vivencia migratoria caso por caso, con entrevistas individuales.

Siguiendo a Guy De Villers (1999) en su artículo *La historia de vida como método clínico*, surge la pregunta sobre la científicidad y el tipo de conocimiento que puede extraerse con las historias de vida. Cuando la ciencia se dirige al ser humano y a lo individual, lo propio es una ciencia que integre la práctica. La proposición de G. Granger (1960) es llamar «polo clínico» a esta tendencia de las ciencias del hombre a integrarse en una práctica que por definición, concierne a los individuos.

A pesar de que el término clínica se identifica con la práctica médica, pues proviene del término griego *kline* (lecho) y *klinike*, o práctica médica que observa y trata al paciente en su cama (DRAE), es posible un concepto general de *lo clínico*. En una primera aproximación, el término sirve para calificar una situación en la que una práctica pone a la ciencia, en contacto con el hombre en concreto. Así se construye el triángulo constitutivo de la científicidad de las ciencias humanas: el cuerpo teórico, la práctica que asegura la relación de la ciencia con el objeto humano y este objeto en sí mismo.

---

<sup>31</sup> Un muchacho dirigiéndose a la coordinadora exclama: « ¡decidle al gobierno de Zapatero que nos permita rezar a las horas que nos marca nuestra religión! ».

<sup>32</sup> Aunque en los encuentros grupales se pueden observar características individuales, y formas de proceder de la persona, no son el objetivo de la investigación ni la propuesta a los integrantes del grupo. Es en la modalidad de «grupo terapéutico» donde se trata al individuo en un contexto grupal (Maruottolo, 2013).

En el contexto médico, la gran revolución clínica se produjo a finales del siglo dieciocho, cuando por primera vez los médicos consintieron abordar por ellos mismos y en «la pureza de una mirada no prevenida», el objeto de su experiencia (Foucault, 2007).

Esta subordinación de la teoría a la observación sería sobre todo reivindicada por la escuela francesa de Pinel y de su alumno Esquirol, principales iniciadores de este enfoque en psiquiatría. Podemos pensar la función de la situación clínica como un buen lugar de control de las teorías científicas.

Piaget (1983) también denominó clínico a su método. Consistiría en dejar hablar al niño y anotar el modo en que se desarrollaba su pensamiento. Lo novedoso era no limitarse a registrar la respuesta a la pregunta, sino a dejarlo charlar. «Siguiendo al niño en cada una de las respuestas, y luego, guiados siempre por él, haciéndolo hablar cada vez más libremente, terminamos por obtener, en cada uno de los ámbitos de la inteligencia, un procedimiento clínico de examen análogo al que los psiquiatras han adoptado como medio de diagnóstico» (Claparède, 1983:12).

De la misma manera hemos entendido el presente trabajo, desde una posición de escucha no prevenida, con una actitud de no saber. Como dice Sergio Larriera:

No es que no se sepa cómo escuchar y qué escuchar, sino que no está del lado de la entrevistadora de cada adolescente [...] la verdad de lo que ponen en juego los entrevistados. Por el contrario se trata de una escucha, de un «mirar escuchando» que pone en suspenso los propios prejuicios, los propios fantasmas, para propiciar la expresión sin cortapisas de las narraciones de cada sujeto (Larriera, 2012:14).

Centrándonos en el estudio empírico, las narraciones — resultantes de entrevistas que fueron grabadas y transcritas— pertenecen a una muestra de 28 muchachas y 20 muchachos, con edades comprendidas entre 14 y 19 años, procedentes de Latinoamérica, países del Este, África del norte y subsahariana y Asia. Profesores y personal directivo de los diversos centros escolares, especialmente sensibles a las vivencias y destinos de sus alumnos, facilitaron los contactos; las entrevistas se llevaron a cabo en el mismo lugar donde estudiaban, desplazándose el entrevistador.

La duración de cada encuentro fue alrededor de hora y media, pudiendo interrumpirse si el entrevistado lo deseaba. También era posible un segundo encuentro si se pactaba durante la primera sesión.

Se elaboró un guión (Anexo III) contemplando el mayor número de puntos considerados relevantes en un proceso migratorio. Pensamos en variables relacionadas con una mejor o peor integración en el nuevo país. Lejos de pretender una entrevista estructurada de preguntas y respuestas, este guión tenía como objetivo proporcionar al entrevistador un mayor número de interrogantes para permitir una escucha amplia y abierta. También consideramos preguntas o señalamientos dirigidos a profundizar en su propia narración y determinadas variables fijas,<sup>33</sup> que sirvieron para realizar un pequeño análisis cuantitativo de la muestra. Trabajamos con una entrevista semiestructurada, intentando mantener la conversación lo más abierta posible.

La consigna para los entrevistadores fue desarrollar una posición de escucha, posibilitando al entrevistado ir libremente por los devenires importantes y sobresalientes de su experiencia. Se incidió en facilitar un ambiente de confianza y una interrelación empática, priorizando el respeto, una actitud no enjuiciadora, y la privacidad. Se trata, como manifiesta Jesús Gutiérrez (2004) citando a Laplanche (1979:45), de «no avanzar por delante del discurrir conversacional, aceptando en lo posible no ver más allá de lo que se va viendo y desgranando a lo largo del proceso, circunstancia que permite además prestar una mayor atención por la *literalidad de lo manifestado*»

Nuevamente fue necesaria una adecuada presentación del proyecto a cada uno de los participantes: quienes éramos, por qué y para qué realizábamos la entrevista y en qué iba a consistir; también pedir su permiso para poder grabar su experiencia migratoria, a menudo iniciada por sus padres.

Este proceso exige que se impliquen con sus historias, reobservándose, recordando y reactualizando sus sufrimientos respecto a momentos difíciles y dolorosos, por lo que en determinados momentos la carga afectiva puede ser importante. El entrevistador debe estar preparado para acoger este sufrimiento y establecer un marco de escucha en una relación interpersonal a veces íntima, pero sabiendo que comienza y termina dentro de los límites de la investigación (Cornejo, 2008).

Terminadas las entrevistas, fueron transcritas añadiendo anotaciones sobre aspectos no verbales, como el ambiente empático del encuentro, silencios significativos, lapsus, etc.

Llegado ya el momento de analizar el material y pensar en su forma de presentación, seguimos la idea de Alfonso Ortí (2007) de que la multidimensional de la realidad determina modelos de análisis parciales y diferenciados con sus propias estructuras y lógicas de funcionamiento.

---

<sup>33</sup> Como la edad, trabajo de los padres, cuando vinieron a España, como vinieron, etc.

Realizamos tres maneras de elaboración y presentación del material.

La primera presentación es una descripción cuantitativa de la muestra, a partir de variables que podían ser cuantificadas<sup>34</sup> y relacionadas en forma de tablas y gráficos. Esta representación facilita la visualización de tendencias en algunas características objetivas, como el tipo de estudios que realizan, trabajos de sus padres, etc., pero también de otras subjetivas, por ejemplo, el grado de bienestar en España o el sentimiento de rechazo.

Un interés creciente por integrar variables objetivas y subjetivas, ha fomentado el desarrollo de indicadores cuantificables de la subjetividad en el estudio de los procesos de integración de poblaciones inmigrantes.<sup>35</sup> Para ello, por ejemplo, se parte del supuesto de relación entre una buena integración y el grado de bienestar (González-Rábago, 2014), índice incluido en nuestra investigación. También consideramos el deseo de volver al país de origen, un indicador negativo del sentimiento de bienestar e integración. En el anexo VI presentamos resultados cuantitativos de la investigación de variables objetivas y subjetivas, relativas a las entrevistas.

La segunda presentación de los resultados implicó una elaboración de conclusiones, a partir de lo producido por los grupos y en las entrevistas. El material se ordenó alrededor de momentos importantes en el proceso migratorio, y de factores o agentes que ayudaron u obstaculizaron una mejor acogida e integración. También las percepciones sobre nuestro país de carácter positivo o negativo, y consejos a otros muchachos que viven situaciones semejantes de migración. El epígrafe 4.2.1. contiene esta elaboración, dedicada a los testimonios de los adolescentes de nuestro estudio, en especial, en los grupos de discusión.

Por último y en tercer lugar, afrontamos la tarea de analizar y presentar el material de las entrevistas individualmente a través de relatos.

Existen dos posibles aproximaciones a este tipo de material, una es nomotética, buscando explicaciones y generalizaciones válidas de los fenómenos estudiados, clasificando, cuantificando, y relacionando variables<sup>36</sup> (González, 1996).y otra idiográfica, en tanto considera al objeto estudiado —individuo—

---

<sup>34</sup> Sexo, país de origen, estudios, deseo de emigrar, patrones migratorios, trabajos de los padres y madres, grado de bienestar y vivencias de rechazo.

<sup>35</sup> «Albar y col., 2010; Baltatescu, 2005; Basabe, Páez, Airdi y Jimenez, 2009; De la Mata y col. 2010; Hernandez-Plaza, Alonso-Morillejo y Pozo 2006; Wright, 2011» (González-Rábago, 2014:210).

<sup>36</sup> Esta es la elección de Pujadas (1992), quien propone categorizar y clasificar los relatos autobiográficos para poder contrastar los fenómenos estudiados con las hipótesis planteadas al inicio.

como algo único e irrepetible (Allport, 1965).

El primero es el enfoque de la psiquiatría o la psicología clínica, que busca una categorización (no necesariamente cuantitativa) de los problemas en síndromes, derivando en un diagnóstico, pronóstico y tratamiento. También es el acercamiento que realiza Piaget, analizando minuciosamente el material registrado, para posteriormente, siguiendo la metodología de las ciencias naturales, clasificarlo, relacionarlo y extraer conclusiones y principios generales (Piaget, 1983). A modo de ejemplo, en el epígrafe 5.3., hemos ordenado los relatos en función de categorías relacionadas con modelos de integración en el nuevo país.

La segunda aproximación, utilizada por nosotros en el capítulo 5 para dar relevancia a la singularidad de cada adolescente, es hermenéutica y crítica, donde resaltamos al sujeto entrevistado, intentando no perderlo en la categorización y clasificación del contenido. Volvemos a una hermenéutica que hace énfasis en el autor del texto, en la «personalidad pensante y sensible (que se encuentra) detrás de cada creación» (Bauman, 2007:9).

Esta postura, también defendida desde la sociología por autores como Denzin (1989), rechaza la aspiración de generalizar los resultados. No nos interesa tanto la verdad generalizadora y objetiva, como lo singular de cada uno de los adolescentes que nos presentan su recorrido vital.

Pero, ¿cómo presentar un material oral y tan extenso de cada sujeto?

Uno de nuestros propósitos era mostrar a profesionales cercanos a estos muchachos sus vivencias, dificultades y sufrimientos, pero también elementos importantes a tener en cuenta sobre maneras posibles de escucharles y atenderles.

Lo más apropiado para llegar a los lectores era el *relato*, debiendo cumplir dos criterios: su legibilidad y el mayor ajuste posible a una «literalidad» sobre todo en aspectos o hitos importantes del sujeto y de su narración.

Elaborar un resumen de un texto es ir realizando una selección del mismo y, por tanto, hacer una interpretación, reconstruir lo relatado en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, etc. Su elaboración atendió tanto a aspectos cronológicos o de historicidad, como estructurales. Es decir, aspectos que resultan de la búsqueda implícita en la organización significante. Es un intento de sintetizar el tiempo y el relato (Ricoeur, 1982). Además, al presentar el relato completo, mantenemos su totalidad significante, difícil de encontrar al segmentar los relatos y utilizarlos como ilustración (Bertaux, 1989).

Tras ésta elaboración se pasó a releer entrevistas y los relatos desde una perspectiva clínica y psicoanalítica, comprobando que los resúmenes incluían los aspectos importantes y relevantes que aparecían en las transcripciones, y analizando aspectos relativos del sujeto, de su idiosincrasia.



El análisis se hizo teniendo en cuenta significantes repetidos —algo que insiste—, elementos relacionados con la constitución del sujeto, como las personas a quienes estaba apegado, los procesos de separación y encuentro, la novela presentada, los lapsus o equivocaciones, etc.

En un paso posterior re-construimos un relato del relato o metarrelato, que denominaremos *comentarios*, para plasmar la subjetividad del narrador. Mostramos la vivencia y sentido que cada uno da a sus experiencias, encuentros con lo nuevo, espacios o significantes a los que se adhieren para dar una continuidad al allí y aquí, cómo resuelven las diferencias que encuentran en los roles femeninos y masculinos de un país y otro, vivencia de las separaciones de la pareja parental, sentimientos de confusión y soledad, motivaciones personales para partir y un largo etcétera.

¿Podemos concluir como *verdades* estas interpretaciones en forma de metarrelatos?

Efectivamente no. No somos nosotros los que vamos a identificar la verdad del sujeto, pues ella sólo puede ser identificada y desvelada por el propio sujeto.

¿Podemos nosotros interpretar mejor una obra de arte que el propio autor? Bauman (2007:226) plantea cómo determinados pensadores han reivindicado un acceso privilegiado a la «comprensión verdadera» de fenómenos —sociales—, por el empleo de medios analíticos superiores a los de la gente corriente. Pero éste no es nuestro caso.

Entonces, ¿qué pretendemos? Como señala García (2004), queremos construir una interpretación que es, a la vez, una ficción de lo «esencial» de cada una de las experiencias. Para Paul Ricoeur (1982), negar el poder de la ficción para decir lo esencial de lo real significa ratificar el positivismo, es decir, considerar que lo real es sólo observable y descriptible científicamente.

Elaboramos una nueva narración, en la que resaltamos y señalamos acontecimientos y modos de responder de los muchachos, para mostrar lo posiblemente oculto al profesional pero importante para el narrador.

## 1.4. Plan de la obra

Antes de entrar en el contenido de los capítulos de la tesis, presentamos el material trabajando las cuestiones planteadas pero siguiendo un orden inverso. Primero las concepciones de sujeto, después los elementos para la hermenéutica y localización del sujeto y la subjetividad en el texto. En tercer lugar trataremos el contexto y condición de los adolescentes inmigrantes. Terminaremos con la presentación de los relatos, su interpretación o comentarios y las conclusiones.

En el capítulo 2 se estudian las concepciones de sujeto y acercamientos a la subjetividad considerando disciplinas como la filosofía y la sociología. En cada una de ellas existen distintas nociones de sujeto y su evolución a lo largo de la historia según autores y también diferentes aproximaciones metodológicas, acotando aquellas que son más pertinentes para nuestra perspectiva de trabajo. Se incluyen transversalmente algunas concepciones psicoanalíticas, a fin de conocer fuentes de la filosofía en las que se ha inspirado, así como posibles aportaciones a otras disciplinas.

El capítulo 3 aborda la constitución de la subjetividad imbricada en el desarrollo cognitivo, emocional, social e incluso físico. Durante ese proceso se van formando instancias psíquicas que permitirán al sujeto percibirse como una entidad separada de su medio, desarrollando capacidades para interactuar con los demás. Los elementos incluidos en este proceso nos servirán para entender los comentarios de los relatos de adolescentes presentados en el capítulo 5.

El capítulo 4 es una aproximación a nuestro objeto de estudio: los adolescentes inmigrantes. Trata de las características de la población investigada en cuanto a su condición adolescente y de los aspectos psíquicos y sociales que conlleva el proceso migratorio. Realizamos un resumen de sus verbalizaciones en los grupos de discusión, referidas a distintos momentos de su experiencia migratoria y a opiniones sobre la sociedad de acogida. Incluimos también algunos datos estadísticos extraídos de las entrevistas y ubicados en el anexo VI. Para completar el capítulo, analizamos brevemente el escenario para estos muchachos en el contexto escolar y en el tiempo libre, así como la situación de menores que vienen solos a nuestra península.

Con el capítulo 5 llegamos a la meta. Será el lugar donde «escucharemos-leeremos» a algunos de los adolescentes en su singularidad. Introducimos los relatos de vida con nuestros comentarios —donde se visualizan algunos de los conceptos explicados en el capítulo 3 sobre la constitución del sujeto y del capítulo 4 sobre los adolescentes y el proceso migratorio—, y explicamos los efectos de narrar y ser escuchado en el individuo. Seleccionamos para su

presentación seis relatos con sus comentarios que se asignan a una de las siguientes modalidades de integración: multicultural, asimilativa, conflictiva o confusional. Constataremos cómo éstas categorías, aunque son útiles para determinados propósitos, no pueden dar cuenta de los aspectos particulares de los narradores.

En el capítulo 6, dedicado a las conclusiones, respondemos brevemente a las cuestiones planteadas en la introducción: las nociones de sujeto y sus características, así como formas de acercamiento a la subjetividad a la luz de la historia del conocimiento (acordes con nuestra perspectiva), cómo ubicar al sujeto y a la subjetividad en el texto —relato— que presentamos, y cuál es el contexto de los adolescentes protagonistas de la investigación. Finalizaremos el capítulo con una apología de la *escucha del sujeto*.

Continúan la bibliografía y los anexos, dedicados a los guiones utilizados en los grupos de discusión y entrevistas (anexo II y III), la distribución de los grupos y entidades donde se realizaron (anexo IV y V), y una presentación estadística, en forma de tablas y gráficos, de datos extraídos de las entrevistas (anexo VI). El anexo I contiene una carta escrita por una participante de un grupo intercultural de mujeres, coordinado por nosotras.

*Un lugar para el sujeto...*

## 2. Concepciones de sujeto y subjetividad

Conocer la experiencia migratoria de adolescentes supone un acercamiento a una realidad que sólo puede ser transmitida, desde nuestro punto de vista, por quienes están implicados en ese proceso. Hablamos de una realidad que va más allá de lo observable o material, pues tiene que ver con cómo vive cada uno de esos muchachos su proceso migratorio, es decir, con la *subjetividad* de la persona que experimenta.

Desde esta perspectiva lo vivenciado no tiene por qué corresponderse con una realidad presente. Por ejemplo, un individuo puede sentirse rechazado por determinadas personas o situaciones y sin embargo no darse ese rechazo en la realidad. O coincidir realidad y apreciación subjetiva pero no suponer una afectación especial para el sujeto, o por el contrario, sentirse muy afectado por ello.

Podemos preguntarnos desde aquí qué nos interesa conocer, la realidad de ese rechazo o la vivencia del adolescente, a sabiendas, de que es posible la coincidencia o solapamiento de ambos saberes, pero no necesariamente.

Nos decantamos, como apuntamos en la Introducción, por un conocimiento de la subjetividad de los implicados, en una apuesta por dar relevancia y un lugar al sujeto investigado.

También nos parece importante introducir otra diferencia que implica un tercer elemento: la divergencia entre lo *real* y la *realidad*.

Sugerimos esta distinción porque podría parecer que el conocimiento de la realidad es garantía del saber sobre la «verdad» última de las cosas, entendida esta «verdad» como la adecuación o coincidencia de la conceptualización o representación con el objeto o fenómeno concreto estudiado.

La *realidad* es el conjunto de objetos (o fenómenos) tal cual son percibidos por el ser humano (a veces utilizando instrumentos de observación y medida), por lo tanto es fenomenológico, mientras que lo *real* no necesariamente es percibido por el hombre.

Fue Kant (2004) quien recalcó que las «cosas» no las conocemos como son, sino que están condicionadas a los sujetos (grupos o instituciones)<sup>37</sup> que las observan, y a los métodos y herramientas utilizados en ese momento para la observación. Conocemos pues «apariencias» en un tiempo y espacio determinado, que además, no suelen mantenerse de manera estable a lo largo del tiempo.

---

<sup>37</sup> Podríamos pensar a estos sujetos que construyen y transmiten simbólicamente concepciones sobre la realidad bien como entidades grupales, institucionales, o como individuos. En nuestro caso, tratándose de testimonios de adolescentes, nos vamos a centrar en los terceros.

Sócrates decía, según Von Foerster (1998:636) «que lo que vemos no es la realidad: detrás de esa cosa hay algo más *real*,<sup>38</sup> lo cual nunca conoceremos».

En un intento de aprehender este *real*, vamos bordeando y construyendo discursos, saberes, para poder describirlo, entenderlo y controlarlo. Dichos discursos pueden tener como fuente la ciencia (desarrollada a su vez por sujetos), denominándose dicho saber objetivo y científico, o a las opiniones y construcciones de los individuos, en cuyo caso se adscribirá dicho saber a lo subjetivo.

De esta manera hemos ubicado la subjetividad en relación a dos elementos, la realidad, que intentará ser objetiva, y lo real en tanto lo verdadero (DRAE) y no aprehensible.

Para la elaboración de este capítulo, consideramos algunos autores y tendencias en la filosofía y la sociología, que pudieran ilustrarnos sobre cómo ha sido tratada la subjetividad y consecuentemente, el sujeto, en su búsqueda del conocimiento y de la verdad a lo largo la historia. Dicha aventura ha sido quizás demasiado arriesgada y pretenciosa, pues partimos de una investigación principalmente empírica, donde participamos de un saber ligado al quehacer práctico con la subjetividad, más que a un conocimiento teórico desde estas disciplinas.

Conscientes de nuestras limitaciones y lejos de pretender un recorrido exhaustivo de dichos autores, nos arriesgamos con humildad a realizar un primer acercamiento, como decía Bernardo de Chartres en el siglo XII, «a hombros de gigantes» (Merton, 1989). Subimos a ellos para poder otear nuevas concepciones y saberes, que alumbran observaciones e intuiciones de nuestra praxis. También nos ha permitido poner en relación estas disciplinas con el *corpus* teórico de otras que nos son más afines, como la psicología, la psiquiatría o el psicoanálisis. El estudio de la subjetividad desde esta perspectiva interdisciplinar, acudiendo a distintos saberes y autores, en especial pertenecientes a la filosofía y la sociología, es una tarea en la que seguimos embarcados para futuros trabajos.

---

<sup>38</sup> Cursiva nuestra.

## 2.1. La cuestión del sujeto

El término *subjetividad* se refiere al «modo de pensar o de sentir del sujeto» (DRAE). Es «el punto de vista del sujeto», y comprende aspectos como la sensibilidad estética, la moral, el arte, los sentimientos e intuiciones, los mitos, las metáforas y las sutilizas del lenguaje (Lakoff y Jhonson, 1980).

Si la subjetividad es lo relativo al *sujeto*, será necesario delimitar también este concepto que como veremos, tiene diferentes acepciones y características.

Según el DRAE, deriva de la palabra latina *subiectus*, que a su vez procede del verbo *subiicere* y significa poner debajo o someter. Desde esta raíz el sujeto se caracteriza por estar sometido o sujetado a algo.

Cuando la definición proviene de la filosofía, se alude al «*espíritu humano*, considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia» (DRAE). Otra acepción desde la filosofía griega, según Ramírez (2014:37) es *entidad*, o «lo que permanece idéntico como sustrato de las distintas modificaciones de aquél».

Cualidades como *cognoscente*, *racional*, *yo*, *inconsciente* o *dividido*, se irán incorporando al término a los largo de la historia del conocimiento. De ello nos iremos ocupando en este capítulo y en el siguiente, el capítulo 3, dedicado a la construcción del sujeto.

A su vez, en tanto individuo, el sujeto ha sido estudiado considerando, entre otras, tres de sus características: 1) como objeto material y en este sentido objetivable y ligado a las ciencias biológicas y a la medicina, 2) como sujeto social, construido y determinado a partir de la cultura y la sociedad, siendo abordado por la sociología, o 3) como «*espíritu humano*», con características ligadas a la *psyche*, o la psique, ocupándose de él la filosofía, la psiquiatría, la psicología o el psicoanálisis.

Cada una de las disciplinas numeradas con anterioridad se bifurca en diferentes acercamientos al mismo objeto de estudio, desde perspectivas más estructuralistas y conceptuales, a otras más empíricas y ligadas a lo observación. Adheridas pues a cada perspectiva de sujeto y de conocimiento buscado, encontraremos metodologías adaptadas a estas particularidades.



### 2.1.1. Primeros acercamientos a la subjetividad

Los antiguos filósofos griegos transmitieron ideas que podemos relacionar con el valor del «arte de escuchar» a nuestros adolescentes, así como familiarizarnos con las nociones de subjetividad de aquella época.

Surgen desde el inicio de los tiempos las preguntas sobre *dónde* se encuentra el conocimiento y *cómo* poder acceder a él y, también, una dicotomía en las posibles respuestas.

Se distinguían en esa época dos formas de aproximación o metodologías que tratarían a su vez diferentes aspectos del saber (Ramírez, 2014):

- A- La *episteme*, o búsqueda metódica del conocimiento por medio de demostraciones, argumentos y procedimientos lógicos, con la cual se va construyendo un saber formalizado sobre diferentes temas. Esta perspectiva podemos relacionarla con la utilizada en la actualidad por la ciencia.
- B- Y la *doxa*, como saber esencial, correspondiente al campo de la opinión, de la subjetividad, que no puede ser formalizada, ni tampoco alcanzarse mediante la enseñanza e instrucción.<sup>39</sup>

Sócrates (470 a.C.- 379 a.C.) privilegió la *episteme*, pero reconoció al mismo tiempo un saber esencial no formalizable, con el que mantuvo una perpetua dialéctica. Consideraba esa sabiduría relacionada con la búsqueda de la virtud, el «cuidado de sí» o *areté*,<sup>40</sup> que definía una manera de vivir y una ética y moral, siendo propia de quien poseía saber para actuar con templanza, valentía y bondad, características todas ellas de la excelencia. De carácter práctico, debía ser aprehendida por medio de la experiencia, no por la transmisión docta al uso.

Consciente de la imposibilidad de conocer la verdad última de las cosas, este filósofo utilizaba la mayéutica.<sup>41</sup> Dicho método consistía en conversar con sus discípulos en una actitud de no saber, de permanente aprendizaje, preguntándoles una y otra vez sobre temas aparentemente ya sabidos; de esta manera iba encontrando algo nuevo, corroborando que aun avanzando en una construcción epistémica, siempre había algo que escapaba. De él es la frase «solo sé que no se nada» (Arendt, 2002).

---

<sup>39</sup> Nuestro material, la subjetividad y opiniones de los adolescentes, correspondería a la segunda forma de acercamiento al saber, la *doxa*, con la certeza de que no todo es aprehensible y formalizable.

<sup>40</sup> «Concepto vago que implica un conjunto de cualidades cívicas, morales e intelectuales» (Carlos Shareder, 1986:164).

<sup>41</sup> Método que se seguirá utilizando tanto en la ciencia como en el psicoanálisis con fines de investigación, y también de tratamiento.

Con esta forma de proceder, y en el esfuerzo de formalizar los saberes, se lograría una *ascesis* subjetiva (definida como liberación del espíritu y logro de la virtud), que se ubicaba «en otro lugar, más allá (o más acá)» de la episteme (Ramírez, 2014:33). Si relacionamos este ascesis subjetiva con la curación o recuperación de alteraciones o sufrimientos psíquicos, este proceder coincide con algunos de los actuales métodos psicoterapéuticos.

Según lo expuesto, la preocupación sobre el sujeto en esta época se orientaba a conseguir una virtud y una moral a través del «cuidado de sí».

Para Platón (427 a.C.-347 a.C.) el acceso a una condición moral superior consistía en hacer imperar la razón sobre los deseos. La verdad no estaría en las sensaciones del individuo, sino en el «mundo de las ideas», es decir, en el pensamiento (Platón, 1999). Taylor (2006) plantea un tercer elemento introducido por este filósofo, mediador de la relación entre la razón y el deseo: el *espíritu*, cuya función sería servir de auxiliar a la razón.

No deja de llamarnos la atención la inclusión de tres instancias que podrían relacionarse con las introducidas por Freud (1979) para explicar el funcionamiento psíquico: superyó en tanto representa el deber y la moral a la que abogaría la razón de Platón, el ello, contenedor de las pulsiones y los deseos inconscientes, y el yo, mediador entre las dos instancias anteriores.

El tipo de aproximación a esa «verdad», todavía no está delimitada en un exterior o interior del sujeto, por lo que mundo e individuo participan de una misma naturaleza. Platón intenta sustituir las matemáticas por la Naturaleza, desconfiando de las sensaciones del sujeto. Dado su interés en formalizar el conocimiento, su acercamiento era de carácter pre-cuantitativo (Kline, 1985).

Aristóteles (384 a.C.-323 a.C.) por el contrario, negando la concepción del «mundo de las ideas» de su antecesor, pensaba que los conocimientos verdaderos se obtienen mediante la observación de las realidades en la Naturaleza, respetando los movimientos de los fenómenos y los procesos en su dimensión diacrónica. Desde esta perspectiva desarrolla una visión más sustantivista y pre-cualitativa (Conde, 2007).

En cuanto a la ética y consecución de la virtud gracias a la cual podía conseguirse la felicidad, Aristóteles reconocía que escapaban al conocimiento formalizado, alertando del riesgo de conducirse por él en situaciones existenciales (Ramírez, 2014).

Volviendo a nuestra investigación, nos encontramos más cercanos a la visión aristotélica al priorizar un material «natural» de la subjetividad —las opiniones y verbalizaciones de los muchachos— y una aproximación que respeta las dinámicas y procesos de ídoles cualitativo. Aunque este mismo material también lo hemos presentado bajo categorías conceptuales y estadísticas, realizando una

aproximación cuantitativa, debemos tener en cuenta, como nos señalan Sócrates y Aristóteles, que corremos el riesgo de perder aspectos existenciales menos formalizables.

### 2.1.2. Las verdades interiores

Las nociones de sujeto en tanto yo, como entidad independiente y separada del mundo y de los objetos, así como la existencia de un dentro y fuera del individuo no son universales ni han existido siempre a lo largo de la historia. Son producto de una evolución del pensamiento occidental (Taylor, 2006).

Es a finales de la Antigüedad con la obra de San Agustín (354-430) que la verdad se convierte en algo a buscar en el interior de uno mismo, en una confesión íntima que ilumina la relación singular del alma de un individuo con Dios (San Agustín, 2011). Nace así un universo de la subjetividad en el pensamiento filosófico europeo, utilizado de maneras diferentes a lo largo de su historia.

San Agustín, influido por las ideas de Platón sobre lo corpóreo e incorpóreo, entendió la oposición entre el espíritu y la carne, percibiendo a Dios y al alma como inmateriales. Existe además para él una dualidad entre una «esfera superior de lo eterno, en contra de lo meramente temporal; lo inmutable en contra de lo continuamente cambiante» (Taylor, 2006:183). Esta concepción, de origen cristiano, vislumbra la futura diferenciación entre psique y cuerpo de siglos después, aunque en ese momento da cuenta de un alma eterna y un cuerpo cambiante y perecedero.

Frente a las dudas que pudiera haber respecto a una verdad fija y estable, presentadas por pensadores como Montaigne (1533-1592), quien destacará una subjetividad que fluctúa y es discontinua defendiendo «la originalidad de cada persona» (Taylor, 2006:253), se va levantando una solución teológica consistente en un progresivo acercamiento entre la razón humana y la razón divina. Será la misma en Dios y en el hombre. Las capacidades racionales que facilitan el entendimiento, como el pensamiento, la memoria, voluntad, acción e inteligencia serán comunes a ambos.

La diferencia radicará en la infinitud y perfección absoluta de estas capacidades en Dios, y no en el ser humano. De esta manera, la verdad divina es garante de certidumbres. Esta concepción será mantenida por Descartes (1596-1650), para quien Dios no es engañoso y puede preservar la verdad y la certidumbre, aunque desaparezca de nuestra mente (Droit, 2011).

Si bien la garantía de la certeza está en Dios, Descartes no da como válidos los conocimientos que nos vienen impuestos por las autoridades del conocimiento, situándose de esta manera más abierto a los progresos y cambios que van apareciendo en esta época. En la ilusión de que su comienzo será de cero y en solitario, e influido por la mirada interior propuesta por San Agustín, partirá de su propio «yo».

### 2.1.3. Sujeto del saber y sujeto de la verdad

Rechazando Descartes, como decíamos, el modelo teleológico sobre el cosmos y cualquier teoría anterior, está impelido a dudar de todo. Sin embargo hay algo de lo que no puede dudar, de que duda, por lo tanto, de que piensa, «y si pienso, soy». El sujeto cartesiano se piensa a sí mismo pensando con auto-transparencia, de forma que el pensamiento y conciencia de sí son una misma cosa. Del acto mismo de *dudar*, Descartes hace la certidumbre del sujeto.<sup>42</sup>

En un primer momento presenta a un sujeto despojado de propiedades y contenido (Lacan, 1977), pues su método impone una duda radical en todas las representaciones.

Dado que los sentidos también engañan y pudiendo ser embaucado en sueños, o incluso imaginándose que hay un «genio maligno» que confunde y falsea los pensamientos, sólo hay una manera de salir de esto, vaciarlo todo. Presenta la metáfora de una cesta llena de manzanas, unas en buen estado y otras podridas, siendo necesario vaciar toda la cesta, para después seleccionar las buenas y volver a meterlas (Droit, 2011).

Si el primer sujeto que presenta está vacío, el segundo, ya está lleno de nuevo con el «ser» al decir: «yo pienso, luego soy». Destacamos aquí el surgimiento de un sujeto cognoscente y transparente que sabe de lo que piensa, pero ¿y cuando no piensa... qué ocurre con el sujeto?, ¿qué es?

Como decíamos en el punto anterior, Descartes deposita en Dios toda garantía de certeza, la preservará aunque no esté en nuestra mente. Es decir, el sujeto cartesiano no sería tal sin Dios, deposita en éste la verdad del mismo, rechazando la dialéctica del sujeto y el saber. La ciencia entra y progresa, instituyendo un saber que ya no tiene que preocuparse con los fundamentos de la verdad del sujeto.

---

<sup>42</sup> Freud (1856-1939), psiquiatra vienés que se interesó por el sujeto cartesiano, también partiendo de la duda, dio pie a una certeza y a un sujeto, pero en su caso no es transparente, sino inconsciente. Lo que aparece dudoso en un sueño, la equivocación, el lapsus, da cuenta de una resistencia a algo, a un pensamiento inconsciente que puja por emerger. Si bien ambos parten de la duda, encuentran un sujeto muy diferente (Dolores Castrillo, 1999).

«A Dios la verdad, a nosotros el saber». De esta manera se abre la vía por donde transitará la ciencia moderna dedicada al saber, con un nuevo modo de subjetividad: *el sujeto estará dividido entre el saber y la verdad*.

A partir de Descartes el mundo debe entenderse de un modo mecanicista y funcional, por lo que va a ser necesario objetivar el mundo, incluyendo con ello nuestros propios cuerpos. Se buscará comprender al sujeto como lo haría un observador externo, pues la claridad y la exactitud requieren que nos situemos fuera de nosotros mismos para observar desde una perspectiva desvinculada (Descartes, 1974).

Podemos hablar de la objetivación, de la posibilidad de concebir al sujeto separado del mundo y observarlo como si fuera otro objeto más. Es un sujeto denominado por Taylor (2006:224) «de la desvinculación y el control racional», cuyas metas están marcadas por él y no por un orden superior del que forma parte. Derivará en una identidad con «ideales de dignidad y libertad autorresponsable, de autoexploración y de compromiso personal» (Taylor, 2003:289). Sus mayores exponentes serán Locke (1632-1704) y pensadores de la Ilustración del siglo XVIII como como Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), Hume (1711-1776) o Rousseau (1712-1778).

Efecto del énfasis en la interioridad es la localización «dentro» de uno mismo de las ideas, los pensamientos y las emociones. Formarán una entidad denominada psique y diferenciada del cuerpo. La dicotomía y separación entre mente y cuerpo llevará a nuevos avances en áreas como la medicina, la psiquiatría y la psicología. La vuelta hacia uno mismo y al propio yo en una perspectiva de primera persona, es diferente a la visión de los pensadores clásicos (Taylor, 2006).

#### 2.1.3.1. Dicotomías en la psicología

La división anterior en la concepción de sujeto va a implicar diferencias en las orientaciones de una nueva disciplina, la psicología.

El saber, vaciado de la verdad metafísica, trata de la verdad como causa formal, con un verdadero o falso que no tiene que ver con lo que es o por qué, con la verdad del ser.

Como consecuencia de esta división proliferarán escuelas en psicología interesadas por un tipo de saber u otro. Esta disciplina nace con la ciencia moderna en los siglos XV y XVI, por lo que busca la construcción y acumulación de un conocimiento científico, ajustándose a caminos naturalistas, quedando eclipsados los saberes sobre la subjetividad o *areté* y su transformación (terapéutica) (Ramírez, 2014).

La renuncia a tratar con esa parte del sujeto que no se adapta al conocimiento estructurado y transmisible significará el olvido de los procesos internos no observables directamente. El extremismo estará representado por la psicología conductista de Watson y Skinner.

Otras, como las orientaciones cognitivas, mantendrán una postura intermedia, abordando también procesos internos relativos a las cogniciones y a las emociones.

El psicoanálisis se situará en una apuesta por el proceso de acceso subjetivo, (Ramírez, 2014) en un intento de alcanzar la verdad del sujeto, relacionada con su deseo y su goce. Trabaja con el *sujeto de la verdad* y del inconsciente, que puede mostrarse a través del «síntoma» y del lenguaje. El síntoma psíquico para el psicoanálisis es un retorno de la verdad del sujeto de lo no sabido, lo no querido. Durante el tratamiento analítico es posible un saber sobre el mismo.

Las distintas orientaciones derivan a su vez, como explicamos en los siguientes apartados, en una dicotomía en sus paradigmas metodológicos.

#### 2.1.3.1.1. Paradigma experimental

Las características del método científico utilizado en psicología se basará en la creación de hipótesis, o suposición de algo posible, a partir de la observación de regularidades. Contrastado con la realidad podrá ser o no verificado (método hipotético-deductivo de Galileo). Las repeticiones y observaciones rigurosas, cuidando de no hacer anticipaciones que puedan contaminar los hechos,<sup>43</sup> y el tratamiento matemático de la experiencia observada, permitirán establecer leyes científicas inferidas a partir de dichas observaciones.

John Locke (1632-1704) acomodó este método a los fenómenos psíquicos y elaboró una teoría de la mente. Para él la mente al nacer es una «tabula rasa», adquiriéndose «identidad» y «yo», considerando al «yo» como una extensión de la conciencia (Brett, 1972). Posteriormente Hume (1711-1776), siguiendo a su antecesor, implementará el método observacionista de Bacon en su pretensión de sustituir la metafísica por una nueva ciencia, la psicología.

A finales del siglo XIX, Wundt (1832-1929) inaugurará la psicología experimental. En la dificultad de acomodar un objeto de estudio tan «inmaterial» como la psique y sus procesos a una metodología de investigación para objetos naturales, susceptibles de medición cuantitativa, optó por abordarlos de manera indirecta. Los experimentos contrastarían hechos o fenómenos observables, como las conductas de los individuos, sus respuestas fisiológicas a determinados estados psíquicos o sensaciones, utilizando instrumentos de medición

---

<sup>43</sup> Metodología empirista e inductiva desarrollada por Bacon (1620) en su libro *Novum Organum*.

procedentes de la neurofisiología, test estandarizados y encuestas.<sup>44</sup>

Las situaciones experimentales exigen rigurosidad y variables contextuales controladas, planteándose hipótesis del tipo causa-efecto, inadecuadas para el entendimiento de gran parte de los procesos y fenómenos psíquicos. Las investigaciones evolucionaron a situaciones experimentales con menos control (cuasi experimentales, observaciones en el medio natural, etc.), e hipótesis no necesariamente causales, como las investigaciones correlacionales o el estudio de casos. Los resultados, lejos de ofrecer certezas absolutas, mostrarán relaciones con una determinada probabilidad (Arnau, 1979).

Otras formas de investigación empírica serán posibles gracias al desarrollo de instrumentos de registro a nivel neurológico o fisiológico (tiempo en el que se concibe una diferencia mente-cuerpo y su interdependencia), o al descubrimiento de simuladores informáticos para el estudio de procesos psicológicos, como la memoria, la atención o la resolución de problemas (Peraita, 1987).

Por este paradigma se decantarán, como veremos más adelante, teorías que buscan sobre todo un corpus teórico, un conocimiento a ser posible empíricamente demostrado y generalizable, decayendo su interés por el sujeto concreto y la relación terapéutica. Los conceptos, leyes y teorías deben tener utilidad independientemente de la persona con la que se trabaja.

Su noción de sujeto es cognoscente: un yo pensante en el sentido cartesiano, con capacidad de iniciativa e identidad que le diferencia de los otros. Esta concepción es propia, aunque no solo, de la psicología académica.

#### 2.1.3.1.2. Paradigma indiciario

Pensadores coetáneos como Dilthey (1833-1911), no participaron de esta perspectiva naturalista, diferenciando entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Estas últimas fundamentarán la psicología, proponiendo una búsqueda no de causas y explicaciones, sino de descripciones que permitan comprender los fenómenos psíquicos (Dilthey, 1966).

Otros métodos no galilianos se acoplarán mejor a nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, Carlo Ginzburg (1989), plantea una opción científica utilizada en disciplinas más antiguas, y relacionada con sabidurías menos formalizables, como la adivinación en actividades como la caza. «En las interminables persecuciones, los cazadores aprendieron a reconstruir el aspecto y los movimientos de una presa invisible a partir de rastros; huellas en terreno blando,

---

<sup>44</sup> Sin embargo Wundt fue consciente de la complejidad de la tarea, utilizando los métodos de investigación experimentales para procesos psíquicos simples, y reservando para el estudio de procesos psíquicos superiores o complejos, los métodos de observación a través de la psicología de los pueblos (Ramírez, 2014).

ramitas rotas, excrementos, pelos y plumas...» (Ginzburg, 1989:124).

En los siglos XVII y XVIII este método fundamenta disciplinas como la medicina o la paleontología. Su efectividad depende del saber de la persona que lo utiliza. Este saber es alcanzado a través de la experiencia adquirida a lo largo del tiempo, a la luz de un experto que le va introduciendo en ese conocimiento. Se basa en la apreciación de pequeños detalles, aparentemente triviales, que suelen escapar a la percepción o a la conciencia, y revelan indicios de aspectos importantes para aquello que se está investigando.

En el siglo XIX, según Carlo Ginzburg (1989) el método indiciario fue utilizado en tres diferentes tipos de investigación:

1. Giovanni Morelli lo utilizó para distinguir una obra de arte de su copia donde, lejos de concentrarse en las características más obvias de las pinturas, debe fijarse en detalles menores y poco significativos.<sup>45</sup>

2. El popular personaje de ficción Sherlock Holmes, del escritor Arthur Conan Doley, también se servirá de éste método en los casos policíacos no resolubles por los métodos tradicionales.

3. Y por último Ginzburg alude a Freud y al psicoanálisis, pues a partir de rasgos aparentemente insignificantes, se va desvelando una estructura subjetiva subyacente. Freud (1981e) describe la «atención flotante» como el tipo de escucha del analista —donde no se prioriza nada particular del discurso—, que permitirá la captación de esos signos o verbalizaciones relacionadas con aspectos inconscientes del sujeto.

Sin buscar la exactitud y la generalidad, sirve en disciplinas que deben tener en cuenta indicios a menudo imperceptibles o insignificantes, para conjeturar una realidad desconocida.

Se relacionan más con el caso individual, con lo singular y con la situación concreta difícil de generalizar. La medicina en su diagnóstico a partir de síntomas, la psicología clínica, la historia, la sociología, las ciencias del lenguaje, y en general las ciencias humanas pueden hacer uso de él.

En todo caso, es posible admitir la diversidad de métodos, y elegir en función de qué aspecto se quiera tratar y los objetivos que se persigan.

---

<sup>45</sup> Conocido como Método Morelli.



### 2.1.3.2. Cuestionamientos al método cartesiano

No tardaron en aparecer críticas (cercanas en algunos puntos a nuestro enfoque), al nuevo posicionamiento de la ciencia a partir de Descartes. Son dudas sobre aspectos epidemiológicos, pero también a características del sujeto que quedan en segundo plano al priorizar la razón.

Leibniz (1646-1716) defenderá una concepción cualitativa de la Naturaleza «llena» y no «vacía». Desarrolló una formalización matemática de carácter «local» y no «global», que respetaba la riqueza multidimensional de la Naturaleza. Según Conde (2007), esta posición será recuperada por la Ciencia Contemporánea con autores como Prigogine, Premio Nobel de Química, quien defendió como él un mundo múltiple, de comportamiento activo y cualitativamente diferenciado (Prigogine y Stenger, 1983).

El filósofo francés Pascal (1623-1662) también criticó la idea cartesiana de unos principios impuestos como verdaderos, a partir de los cuales va deduciendo progresivamente unas consecuencias verdaderas como encadenamiento racional. Este autor decide manejarse confrontando continuamente varios puntos de vista divergentes,<sup>46</sup> sin llegar necesariamente a un resultado lógicamente demostrado. A partir de aquí podrá inferirse una perspectiva más compleja. Al considerar la verdad en diversos registros, desconfía de los principios, y en lugar de una forma de unidad inmutable, distingue varios tipos de verdad correspondientes a experiencias distintas. Pascal distingue las siguientes variantes de la verdad: la del poder, la de la inteligencia y la del «corazón». «Pascal anticipará lo que Leibniz, Nietzsche y Foucault dirán en su momento. No existe una verdad única, demostrable e inmutable, sino puntos de vista, discursos que se enfrentan, colisionan y se inscriben, unos y otros, en perspectivas más amplias»<sup>47</sup> (Droit, 2011:117). Esta forma de pensar constituirá dentro de la filosofía un movimiento, el *perspectivismo*, que influirá en autores como Ortega y Gasset (1883-1955).

A pesar de las críticas, el paradigma científico-positivista se irá afianzando. Los progresos en el ámbito de las ciencias físicas y los cambios en las condiciones sociales y culturales, allanarán el camino. La Naturaleza viva, concreta y cualitativamente diferenciada se va transformando en un ser inerte, de pura cantidad, que podrá ser manipulable por el hombre (Conde, 2007).

---

<sup>46</sup> Posición dialéctica cercana a la modernidad, que contempla las actuales concepciones de complejidad.

<sup>47</sup> La construcción de esta tesis comparte esta forma de abordar la experiencia migratoria de los adolescentes. Hemos utilizado perspectivas muy diversas, conscientes de la complejidad y la necesidad de orientarnos desde una interdisciplinaridad.

## 2.1.4. Críticas al dogmatismo científico-positivista

Los siglos XVIII, pero sobre todo el S. XIX y primera mitad del siglo XX, son especialmente importantes por cuestionar la idea de verdad e incorporar nuevas perspectivas y paradigmas. Distintos autores, atentos al desarrollo de las ciencias positivas, someten a crítica el dogmatismo positivista de la noción de conocimiento, además de la confianza religiosa que los positivistas dispensan a la ciencia.

### 2.1.4.1. Predominio de la razón

Las críticas al método cartesiano aludido en el apartado anterior, no sólo se refieren al procedimiento, también se pone en brete al predominio de la razón. Entre los pensadores del siglo de las Luces, filósofos como Rousseau (1712-1778), aunque mantienen la primacía de un «yo» claro y distinto, introducirán elementos como la emoción e introspección en detrimento de la razón. Este autor utiliza términos como «corazón», «sentimiento», «intuición» y «voz de la conciencia» para referirse a aquello que percibimos en nuestro interior y que proviene, no tanto de la sociedad, como de la sabiduría de la naturaleza (Reale y Antiseri, (1988).

Otro pensador relevante de acuerdo con lo anterior fue Hume (1711-1776). Desconfía como Rousseau de las ideas y de las creencias de la razón, debiendo tomarse como referencias las propias sensaciones y experiencias. Desde el empirismo su filosofía llega al escepticismo. Para él son imposibles las verdades eternas, pues el saber avanza y va cambiando continuamente. Sustituye el concepto de certeza por el de verificación de los hechos y fenómenos (Droit, 2011).

Poco después surgirá en Alemania el Romanticismo (finales del S. XVIII), tendencia filosófica y artística que supone un realce de la intuición y la fantasía, en contraste con los sistemas en los que la verdad sólo pasaba por la razón y la abstracción intelectual (Reale y Antiseri, 1988).

### 2.1.4.2. Integración objetividad y subjetividad

Integrar la subjetividad en la ciencia, y en concreto en la investigación, puede entenderse bajo dos vertientes.

La primera se refiere al material utilizado, es decir, si es del orden de la opinión y de la subjetividad o de aspectos más objetivables. Para este menester desarrollaremos posteriores apartados en el ámbito de la sociología.

La segunda alude a la implicación del investigador, de su mirada, en el objeto de estudio. Introdujimos esta idea en la aproximación metodológica de la página 21, pero volvemos a plantearlo por ser una de las concepciones más

importantes planteadas por Kant (1724-1804), adelantándose a otros pensadores de la modernidad.

Kant, ya incluido a lo largo de este trabajo, se preguntaba acerca de las características de la verdad. Gracias a ello marcará los límites de la validez de los saberes, distinguiendo el terreno de los conocimientos, del saber, donde puede discernirse lo verdadero de lo falso, y el terreno de las creencias donde lo que se da es el acto de fe. Considerando importante no caer en la superstición ni en la incredulidad, pretendió también hacer una metafísica como ciencia que estudiara las formas trascendentales de la mente (Hirschberger, 1964).

Para él no conocemos las cosas «como son», «en sí mismas», independientemente de los individuos y de los mecanismos para observar que se tengan en ese momento; conocemos «apariencias». Lo que damos por verdadero y válido en un momento de la historia y lugar, sabemos que no permanece en el tiempo y en el espacio. Objetividad y subjetividad se entremezclan, llevando el tiempo y el espacio del lado del sujeto. Kant no desecha la objetividad y la ciencia, pero integra la subjetividad al considerar que quien mira —con las herramientas de observación existentes en ese momento—, en un tiempo y espacio concreto, determina lo observado.

Posteriormente, Max Weber (1864-1920), desde el estudio de la sociedad, introducirá también al observador formando parte de lo que observa, alentándole a despojarse de los juicios de valor o prejuicios (no de los valores). Con una concepción sociológica basada en un sustrato intersubjetivo, defiende la comprensión empática para poder comprender la acción social, introduciendo de esta manera la subjetividad del observador y del actor. Volveremos a este filósofo y sociólogo en el subcapítulo 2.2 correspondiente al lugar del sujeto y la subjetividad en la sociología.

#### 2.1.4.3. Lenguaje y hermenéutica

El lenguaje en tanto escucha y escritura, es la materia prima que nos ha permitido conocer el sentir y la experiencia de los adolescentes. Además, la interpretación o hermenéutica de los textos —elaborados en forma de relatos—, ha sido primordial para resaltar la singularidad de cada muchacho y su subjetividad.

Brevemente repasaremos autores y conceptos relacionados con lo anterior.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fue pionero del estudio del lenguaje y considerado fundador de la lingüística moderna. Trata en su obra literaria la construcción del lenguaje humano y su influjo en el desarrollo espiritual de la humanidad. Con una concepción ideal de la misma, admite una Providencia en la historia, que no actúa desde fuera, sino desde dentro de los hombres, a través del

espíritu. Destacamos de este autor el influjo de la historicidad en el individuo, acepción que posteriormente se utilizará en las «Historias de vida» (Reale y Antiseri, 1988) y que tienen especial relevancia en los relatos de la investigación, por su construcción a partir de una dimensión temporal o histórica.

En cuanto a la hermenéutica o interpretación de los textos, Schleiermacher (1768-1834) presentó una teoría coherente para entender los discursos, llegando a considerarse el padre de la hermenéutica moderna (Bauman, 2007), pero fue Dilthey (1833-1911) quien distinguió una ciencia «subjetiva» de las humanidades apoyándose en el estudio de la *hermenéutica*. Para él no era sólo una técnica, sino una perspectiva filosófica que aportaba fundamento a las «ciencias del espíritu».

Posteriormente, Heidegger (1889-1976), comprendiendo el estatuto filosófico de las concepciones diltheyanas, consideró la hermenéutica una dimensión intrínseca del hombre. «El hombre crece sobre sí mismo, es un haz de experiencias, y cada nueva experiencia nace sobre el trasfondo de las experiencias precedentes y las reinterpreta» (Reale y Antiseri, 2010:555). Coherente con esta concepción hermenéutica, consideró como problema de la filosofía no la verdad, sino el lenguaje, utilizando un estilo de escritura innovador, complicado y oscuro, con la pretensión de «abrir mundos».

«El ser, dice Heidegger, se desvela en el lenguaje, pero no en el lenguaje científico propio de los entes o en el lenguaje inauténtico de la habladoría, sino en el lenguaje auténtico de la poesía. [...] En el lenguaje del poeta no es el hombre el que habla, sino el lenguaje mismo, y en éste, el ser». (Reale y Antiseri, 1988:525). De este hablar auténtico en muchachos nos referiremos en el subcapítulo 5.1. «Un lugar para el sujeto de la palabra a la palabra» cuando presentamos sus relatos.

Quisiéramos finalmente nombrar a Edmund Husserl (1859-1938). Este matemático y filósofo elaboró una teoría fenomenológica que desconfía de todo apriorismo idealista e inicia un intenso movimiento caracterizado por su tendencia hacia lo concreto. Es un interés por construir una filosofía que se adhiera lo más posible a los datos inmediatos y a las «cosas mismas» (Heidegger, 1927). Posteriormente derivó en uno de los pilares de la fenomenología sociológica que veremos después en Alfred Schütz.

Participamos de esta idea de adherirnos lo más posible a los datos inmediatos, de tal forma que mantenemos el material literal en los relatos de los adolescentes e intentamos escapar de ideas preconcebidas en la lectura del texto.

#### 2.1.4.4. Existencialismo y estructuralismo

Determinados pensadores se centraron en la existencia del sujeto, del yo y de su experiencia, propiciando un campo para la futura psicología. Para ellos las explicaciones idealistas y racionales no explicaban la vida, las opciones y la angustia del individuo.

Quisiéramos hacer una reseña especial a las aportaciones de Friedrich Nietzsche (1844-1900), pues significaron una brecha en el pensamiento y en la manera de abordar el conocimiento. Concibe la ciencia como una forma de religión laica, y la verdad como una invención y un refugio ante el miedo que inspira la vida, y la dificultad para aceptarla como es. Intenta destruir la idea platónica de una verdad filosófica inmutable y fija, ubicada en un mundo distinto del nuestro. Para este filósofo el mundo cambia de manera continua, por medio de fuerzas que se enfrentan y producen cambios incesantes. A esas fuerzas se refiere cuando describe una realidad de cuerpos manejados por sus instintos,<sup>48</sup> a menudo en conflicto, creyéndose gobernados por la razón (Droit, 2011).

En la primera mitad del siglo XX conviven filósofos y pensadores que han vivido la destructividad de dos Guerras Mundiales, razón por la que «confrontados con el optimismo positivista, se interrogan sobre el poder, el marxismo, el fascismo y el nazismo» (Hueso, 2013a).

Oponiéndose a la exaltación del sujeto que proponen los *existencialistas* defendiendo la ineludible libertad del ser (Hueso, 2013a), surge el *estructuralismo*, movimiento heterogéneo que propone soluciones diferentes a los problemas filosóficos referidos al sujeto humano o «yo» y al desarrollo de la historia.

Si bien el término «estructura»<sup>49</sup> es utilizado hoy en día en las ciencias naturales, matemáticas, histórico-sociales, etc., también existe un uso filosófico que ha sido elaborado por autores como Lévi-Strauss (1908-2009), Althusser (1918-1990), Foucault (1926-1984) o Lacan (1901-1981). Estos autores quisieron «despojar al sujeto (al «yo», la conciencia o el espíritu) de sus tan celebradas capacidades de libertad, autodeterminación, auto-trascendencia y creatividad proclamadas, en favor de estructuras profundas e inconscientes, omnipresentes y omnideterminantes.». El objetivo de esta tendencia de pensamiento fue convertir

---

<sup>48</sup> El «instinto» de Nietzsche será tratado por Freud (1981c) con el término de «pulsión».

<sup>49</sup> Según Piaget, el término estructura hace referencia a un sistema de transformaciones que se autorregulan. Es un conjunto de entes, objetos o elementos, relacionados entre sí siguiendo unas leyes; más que la cualidad de los elementos, lo que determina su comportamiento o funcionamiento, es el lugar que ocupa en la estructura y las relaciones que mantiene con el resto de los elementos (Reale y Antiseri, 2010).

a las ciencias humanas en científicas, y protestar contra la «exaltación del “yo”, y la glorificación del finalismo de una historia humana llevada a cabo, guiada o concreada por el hombre y por su esfuerzo» (Reale y Antiseri, 2010:825).

Para el estructuralismo, lo fundamental no es el ser sino la relación, no es el sujeto sino la estructura. Proclama la «muerte del hombre», en contraposición al humanismo propuesto por el existencialismo (Sartre, 1946), con la crítica de que si bien éste exalta al individuo, no lo explica.

Las diversas disciplinas, desde esta perspectiva, han provocado un «descentramiento del sujeto»: ya no es el eje, el centro, su propia causa. Así, nuestra visión del mundo depende del lenguaje que hablamos (Whorf, 1940), que a su vez tiene una estructura (Saussure, 1945); la construcción del individuo, de sus relaciones e ideas dependen de las estructura económica (Marx), los sistemas compactos de reglas, valores, ideas y mitos nos conforman desde el nacimiento (antropología y etnografía estructuralista), el comportamiento consciente del «yo» está sujeto a una estructura inconsciente (Freud, 1979), y dicho inconsciente a su vez, está estructurado como el lenguaje (Lacan).

Otro descentramiento supondrá el concepto de inconsciente, al ampliar su utilización no solo a la vida afectiva y anímica del sujeto, sino a las estructuras en los distintos ámbitos, donde se conocen los resultados, pero no las dinámicas, procesos y estructuras que los configuran. (Becerro, 2014). Lo importante en ésta época no será el sujeto, «sino las estructuras inconscientes comunes a los seres humanos de distintas culturas, especialmente la estructura lingüística».

Surge paralelamente otra línea de pensamiento, representado por los filósofos de la intersubjetividad, que conceden un valor especial a la relación con el otro, de tal manera que para determinados autores existe una primacía del otro sobre el sujeto. Entre estos filósofos se encuentran: Heidegger, Buber, Wittgenstein o Merleau-Ponty. (Hueso, 2013a).

Otra perspectiva similar será propuesta por Lacan. Aunque no participa del término intersubjetividad por referirse a la relación con un otro semejante, si contemplará la relación con el Otro con mayúscula, ya definido con anterioridad. Para Lacan (1994) el sujeto, y aquí es contundente en su afirmación, se constituye a partir del «deseo del Otro»

## 2.2. El sujeto en la sociología

Introducimos este apartado para conocer el tipo de acercamiento de esta disciplina al sujeto y a la subjetividad. En este sentido hemos encontrado una evolución marcada, como en otros campos, por la inscripción del paradigma científico.

Si bien las primeras interpretaciones y descripciones de la sociedad intentan ser objetivas, cosificando a su objeto de estudio y utilizando un punto de vista *etic*<sup>50</sup> en sus metodologías e instrumentos de observación y medición, la necesidad de diferenciar las ciencias humanas de las ciencias biológicas, facilitará la inclusión de la dimensión subjetiva o *emic*.

El contínuum ha ido desde teorías centradas en los fenómenos sociales (macrosociología) a otras enfocadas en la interacción social o grupos (mesosociología) y el comportamiento individual (microsociología). Las denominaciones siguiendo el contínuum serán: sociología, sociología psicológica, psicología social sociológica o psicología social psicológica. También dentro de cada categoría o nivel pueden estudiarse dimensiones macro o micro; por ejemplo, al estudiar fenómenos sociales pueden estudiarse poblaciones de una sociedad, estructuras o sistemas mundiales, etc. o en la dimensión microsociológica tratar fenómenos psicológicos, o individuos o interrelaciones.

Las distintas teorías a lo largo de la historia se han correspondido con diferentes dimensiones del objeto de estudio y metodologías (Méndez, 2015).

Ritzer (2002) las clasificará atendiendo a cuatro categorías resultantes de las dos dimensiones mencionadas:

- 1.- Nivel macro-objetivo. Realiza un análisis de la realidad social recurriendo a fenómenos sociales de gran escala y que tienen una manifestación material, como la sociedad, la burocracia y la tecnología. En este nivel se situaría, por ejemplo, el funcionalismo estructural.
- 2.- Nivel macro-subjetivo. El interés se sitúa el interés en los fenómenos colectivos de carácter subjetivo, como la cultura, las normas y los valores.
- 3.- Nivel micro-objetivo. En este caso, el análisis se centra en los fenómenos individuales o interindividuales y en los procesos de carácter objetivo como la conducta e interacción.

---

<sup>50</sup> Se entiende *etic* como el punto de vista desde fuera, descripción de lo observable de manera objetiva, y *emic* como el punto de vista del sujeto involucrado u objeto de observación (Delgado y col., 2007).

4.- Nivel micro-subjetivo. El objeto de análisis son los fenómenos individuales o interindividuales, pero se tienen en cuenta los procesos que se manifiestan en lo subjetivo. La sociología fenomenológica o el interaccionismo simbólico constituyen algunos ejemplos de esta categoría.

La teoría sociológica clásica se caracterizó por un predominio de puntos de vista integradores de diferentes niveles de análisis y metodologías, aunque con predominio de alguno de ellos; es el caso de Weber, Simmel y la Escuela de Chicago.

En la época contemporánea, tras la Segunda Guerra Mundial, las teorías se decantaron por los extremos con: 1) el funcionalismo estructural de los años 50-60<sup>51</sup> centrados en la estructura social —objetivistas— o en la cultura —subjetivistas—, o 2) las teorías centradas en los individuos y su interrelación, bien utilizando técnicas objetivas, o subjetivas, como el Interaccionismo simbólico o la Sociología fenomenológica (Álvaro, 2007).

En la actualidad y desde los años 80, vuelve un espíritu integrador. La preocupación por integrar lo micro y lo macro deriva en preguntas como ¿somos los individuos los creadores de la sociedad o ella nos crea a nosotros?<sup>52</sup> (Giddens, 1984; Ritzer, 1997).

Cómo relacionarlo se concreta en la problemática planteada entre estructura y acción del individuo, si la influencia es de la primera a la segunda o viceversa. Alexander (1997) lo resuelve de la siguiente manera:

Creo que la multidimensionalidad es la única posición que puede explicar el mundo social de manera total, coherente y satisfactoria [...] es también la única perspectiva desde la cual toda la variedad de las teorías sociológicas rivales se pueden interpretar con justicia sin dejar de lado ninguno de sus intereses parciales (Alexander, 1997:299-300).

---

<sup>51</sup> Representado por sociólogos como Talcott Parsons (1902-1979) y Robert Merton (1910-2003) (Álvaro, 2007).

<sup>52</sup> Por nuestra parte, lejos de pensarlo como una relación lineal de causa y efecto, abogamos por una relación compleja de interdependencia.



### 2.2.1 En el paradigma positivista.<sup>53</sup>

La *Sociología*,<sup>54</sup> como disciplina independiente, se inscribe a finales del siglo XIX. Impera el paradigma positivista, que se extiende desde 1840 hasta casi el inicio de la primera guerra mundial en 1914. La ciencia está muy vinculada a la industria, lo que permite grandes avances con importantes aportaciones en las matemáticas, en la física o en la química, y también en la microbiología, la fisiología y la medicina experimental. Prevalece la idea de un progreso humano y social, donde se pueden encontrar los instrumentos capaces de solucionar todos los problemas.

Influidos por la Teoría Evolutiva de Darwin y la biología, los filósofos y sociólogos positivistas semejan la sociedad a un organismo vivo, cuyas partes u órganos desempeñan sus correspondientes funciones. Ésta manera de concebirla será denominada *funcionalismo*, siendo Spencer (1820-1903) uno de sus primeros representantes. A pesar de esta comprensión macrosocial, Spencer fue crítico con la supeditación del hombre a la sociedad, considerando que éste estaba por encima de ella.

Saint-Simon se centró en la transformación de la sociedad a partir de la industrialización, individualizando los graves problemas que acarrea.<sup>55</sup> Sobre ellos se apoyarán tanto los positivistas, como Karl Max y sus seguidores.

Para él la historia está regida por una ley de progreso, pero tal progreso no es lineal, existiendo períodos orgánicos –con ideas, valores y técnicas estables y sólidos– y períodos críticos, que aparecen cuando la evolución de la sociedad invalida los principios anteriores.

Destruyéndose con el desarrollo científico las doctrinas teológicas y metafísicas, el poder espiritual será ejercido por los hombres de ciencia «que pueden predecir la mayor cantidad de cosas», y el poder temporal corresponderá a los industriales, «quienes emprenden trabajos pacíficos que ocupan al mayor número de individuos » (Reale y Antiseri, 2010: 169).

Posteriormente Durkheim (1858-1917) reivindicará la autonomía de una ciencia sociológica en el seno del método científico, focalizando como objeto de estudio la sociedad. Manteniendo como sus antecesores una visión organicista, cosifica los fenómenos sociales para poder extrapolar variables cuantificables y

---

<sup>53</sup> Los representantes más significativos con este enfoque en la sociología europea fueron: Saint-Simon (1760-1825) y Comte (1798-1857) en Francia, Stuart Mill (1806-1873) y Herbert Spencer (1820-1903) en Inglaterra, Jakob Moleschott (1822-1893) y Ernst Haeckel (1834-1919) en Alemania y Roberto Ardigò (1828-1920) en Italia.

<sup>54</sup> En 1838 A. Comte acuña con éste término a la nueva disciplina (Brehler, 1958).

<sup>55</sup> Su obra más importante relacionada con este tema, *La industria*, fue escrita en 1817.

así impulsar una sociología objetiva.

La sociedad para este sociólogo, es una realidad superior distinta a la suma de individuos. Contiene un cúmulo de procesos de control, donde las prácticas colectivas están socialmente legitimadas y objetivadas. Si bien los sujetos están en el origen de los hechos sociales, su manera y costumbre de vivir entre sí, conformarían hábitos y pautas colectivas que definirán la estructura social.

El individuo está abocado a esta objetivación, pues nace inmerso en las convenciones sociales, de las que difícilmente puede sustraerse, y considerando aquello que asciende a la categoría de colectivo, de mayor calidad, le atraerá en mayor medida.

Su pensamiento se inscribe en una corriente analítico-estructural, conformando una línea que irá desde el funcionalismo, «donde los fenómenos sociales se analizan en tanto «funciones» particulares de una «estructura» unitaria que los aglutina» (Rodríguez, 1989:167), a la posterior teoría de sistemas<sup>56</sup> (Rodríguez, 1989).

A pesar del optimismo imperante, la sociedad industrial plantea importantes problemas que serán analizados y confrontados por autores como Karl Marx. No nos extendemos en ello por desviarse demasiado de nuestras pretensiones de estudio.

### 2.2.2. Acercamientos a la subjetividad

La generación de cambio de siglo vivirá en sus respectivas sociedades graves crisis económicas, políticas y morales. Es posible que las obras de los autores propuestos a continuación sean un intento de explicar lo inexplicable: el triunfo de elementos irracionales, en un mundo que se había creído en un progreso indefinido, y al que le aguardaban dos guerras mundiales (Rodríguez, 1989).

Los pensadores elegidos introducirán tres aspectos que van a abrir las perspectivas de la sociología y sus herramientas metodológicas: 1) Weber al introducir la implicación de la subjetividad del investigador en lo observado, 2) y

---

<sup>56</sup> La evolución de las sociedades industriales en la segunda mitad del siglo XX desveló la incapacidad del funcionalismo sociológico para explicar las sociedades complejas. Esta perspectiva se reorientó hacia el estructuralismo y la teoría de sistemas, colaborando en su desarrollo el espectacular avance de la cibernética. Aspirando a convertirse en una postura científica universal, la teoría de sistemas aporta concepciones como: la interdependencia entre los elementos de los fenómenos observados, y la adopción de un modelo de causalidad de representación circular, en el que se incluye la triada «causa-efecto-resultado del efecto». Es decir, los resultados hacen feed-back sobre las causas, provocando nuevos efectos. Representantes de esta línea de pensamiento fueron Parsons (1902-1979) y Merton (1910-2004) (Rodríguez, 1998).

Freud con los aspectos inconscientes y las pulsiones divergentes tanto de vida como de muerte, que trascienden al individuo, y se reflejan en la sociedad, 3) Simmel al estudiar la sociedad a través de la observación de la interacción de los individuos en la vida cotidiana.

#### 2.2.2.1 Weber, Freud y Simmel.

Max Weber (1864-1920), inaugura la crisis del positivismo cuestionando el estudio de la sociedad desde una concepción naturalista. Pensador ecléctico, considera que el objeto de las ciencias naturales y sociales no es el mismo. Aunque es defensor del objetivismo y del rigor científico, introduce al observador formando parte de los que observa, alentándole a despojarse de los juicios de valor o prejuicios (no de los valores). Con una concepción sociológica basada en un sustrato intersubjetivo, defiende la comprensión empática para poder comprender la acción social e introduce la subjetividad del observador y del actor.

Los conceptos y los modelos o categorías ideales serán herramientas necesarias para un acercamiento a la realidad. Sin embargo estas categorías para él son subjetivas y se refieren a casos extremos, eliminándose los elementos ambiguos. Es por ello que desde su punto de vista, deben considerarse simples instrumentos metodológicos y no un fin para la ciencia social (Reale y Antiseri, 1910).

El segundo pensador elegido para este apartado es Sigmund Freud. A través de su obra *El malestar en la cultura*, desarrolla una dialéctica entre las pulsiones<sup>57</sup> y la cultura, que permitirá descubrir nuevos territorios a la investigación sociológica.

La linealidad con la que operaba el pensamiento social del siglo XIX quedó desvirtuada tras el descubrimiento de que la psique humana funciona con un complejo sistema de impulsos, lógicas y represiones inconscientes, de características no precisamente racionales. Si esto era así para los individuos, la sociedad incorporaría idéntica carga de complejidad. (Rodríguez, 1989).

La psique para Freud está regulada, ya desde el nacimiento, por el principio del placer, por el que tiende a su propio bienestar y felicidad, buscando experimentar satisfacción. Por ejemplo, si la necesidad para un bebé es el pecho

---

<sup>57</sup> Según Laplanche y Pontalis (1981), el término «pulsión» hace referencia a un empuje energético interno del ser humano, que hace tender al organismo hacia un fin. Tiene su fuente en una excitación corporal, y tiende a suprimir el estado de tensión. Posteriormente introducirá como fin la consecución de una satisfacción a través de la relación del sujeto con un objeto (animado o inanimado). El espectro de pulsiones es muy amplio, así podrá referirse a pulsiones: orales, sexuales, agresivas, de autoconservación, de dominio, de muerte, etc.

de su madre, en su carencia buscará experimentar satisfacción por medio de su «alucinación», es decir, lo imaginará, resultando de ello una producción mental. Este funcionamiento psíquico evitará el *displacer* y tenderá a obtener el objeto deseado, aunque sea de manera imaginada o alucinada. El equivalente en los adultos serán las fantasías.

Sin embargo no siempre es posible conseguir o aliviar esa tensión, debiendo el sujeto adaptarse progresivamente a una realidad externa. Se produce otro funcionamiento denominado «principio de realidad», por el que se buscarán formas indirectas de satisfacción. La manera de evitar el *displacer* o sufrimiento podrá consistir en actividades y situaciones tan variadas como el consumo de drogas, la relación amorosa, o la sublimación —derivación de las pulsiones hacia fines socialmente valorados— de estas pulsiones mediante el trabajo, o actividades artísticas y científicas (Freud, 1973).

Las fuentes de sufrimiento del ser humano también son la conciencia de la supremacía de la naturaleza y la finitud del propio cuerpo, así como las dificultades provocadas en el encuentro de los demás, que como vimos en el punto 3.2.1 relativo al estadio del espejo, implica desde un primer momento una agresividad hacia el otro. Estos malestares serán regulados por la civilización y la cultura.

La civilización se ocupará de limitar y regular por medio de sus instituciones y leyes las interrelaciones y conductas de los individuos. Se hace necesario reprimir, sublimar y reconducir por parte de estos estamentos las pulsiones agresivas y destructivas que, como el amor, surgen en la interrelación de las personas. Dado que las pasiones son más poderosas que los intereses racionales, la cultura se ve obligada a poner barreras a estas tendencias, sacrificando la libertad y la felicidad, en aras de una estabilidad en la vida en común (Freud, 2006).

Las instancias psíquicas individuales reguladoras de estas pulsiones, son el yo consciente del sujeto y el superyó. De igual forma Freud considera otra instancia cultural con funciones similares: el «superyó colectivo», concepto que dará pie a una comprensión de la ética.

Los dictados interiorizados de este superyó individual y colectivo, y los consecuentes sentimientos de culpabilidad al no cumplir totalmente sus preceptos, asegurarán la estabilidad de la civilización.

Cambiando de registro y paralelamente, George Simmel (1858-1918) inicia un acercamiento a la realidad desde la vida cotidiana, adelantando con ello una de las sociologías que más influirán en el período contemporáneo, la *microsociología*. Aunque su pretensión era una definición de los elementos

formales de la sociedad a partir de la observación de las interacciones entre los individuos, ésta llega a ser un descubrimiento de relieve, quedando sus pretensiones formalistas en segundo plano. Como dice José E. Rodríguez (1989):

Este «microscopista» de la sociedad, como le denominó Nisbet (1970), sabrá profundizar en las paradojas y sutilezas de los escenarios de la vida diaria, extrayendo de ello un prisma analítico —y, más ampliamente, filosófico— que enlaza, en ironía y polisemia, con la sensibilidad de nuestros días. Simmel rompe con la tradición del entorno intelectual germánico al que pertenece —esto es, la tentación de la filosofía de la historia—, descubriendo en las formas culturales y en la cotidianidad un terreno de investigación y referencia teórica que, hasta su aportación, había sido despreciado por la sociología (la cual, no está de más recordarlo, le valió la postergación académica y el acceso, tardío y periférico, a la cátedra universitaria en Estrasburgo, cuando esta ciudad todavía era parte de Alemania) (Rodríguez, 1989:152).

En su definición de sociedad, ensalza y describe las relaciones entre los individuos, al igual que ocurrirá en movimientos posteriores, como la sociología interaccional-situacionista y el interaccionismo simbólico.

La sociedad existe allí donde varios individuos entran en acción recíproca. Esta acción recíproca se produce siempre por determinados instintos o para determinados fines. Instintos eróticos, religiosos o simplemente sociales, fines de defensa o de ataque, de juego o de adquisición, de ayuda o de enseñanza, e infinitos otros, hacen que el hombre se ponga en convivencia, en acción conjunta, en correlación de circunstancias con otros hombres; es decir, que ejerza influencia sobre ellos y a la vez los reciba de ellos. La existencia de estas acciones recíprocas significa que los portadores individuales de aquellos instintos y fines que los movieron a unirse se han convertido en una unidad, en una «sociedad» (Simmel, 1977, I: 15-17).

#### 2.2.2.2 Sociología situacional, interaccionista y simbólica.

Las ideas de Simmel fueron recogidas por los primeros sociólogos estadounidenses de la Escuela de Chicago (1920-1930) y constituyeron, junto a los sociólogos de Hanover, la primera Asociación de Sociología Americana (ASA).

Estos profesionales de los años veinte, desearon entender los efectos de una industrialización que confluía con grandes oleadas de migraciones internas y externas; el incremento de la pobreza, delincuencia y los conflictos sociales fueron algunos de esos efectos.

Especializados en sociología urbana, consideraron la ciudad como un crisol de culturas y religiones, y el mejor escenario para observar las interacciones. Utilizaron el concepto de ecología en el estudio la ciudad, comparándola con el nicho ecológico de las especies. La inmigración produce una oleada de invasión y con ello aparece un conflicto entre el área invasora y la invadida donde sobreviven las dos o una desaparece.

Crearon teorías sobre la formación de las ciudades, y describieron zonas destinadas a actividades sociales determinadas, así, la zona de la periferia donde acudían las oleadas de inmigrantes, se denominó zona de transición o zona de nadie, con cualidades intrínsecas para llevarse a cabo la desviación social.

Entre los principales investigadores están: Ernest Burgess (1886-1966), Robert Ezra Park (1864-1944), W.I. Thomas (1863-1947), Florian Znaniecki (1882-1958), Herbert Blúmer (1900-1987), Charles H. Cooley (1864-1929) o George H. Mead (1863-1931).

Adoptaron para el estudio de las sociedades de su tiempo una orientación microsociológica, centrando su análisis en la acción de los individuos y en los procesos subjetivos que la determinan. Lejos de concepciones mecanicistas<sup>58</sup> de la persona, proponen una visión voluntarista del ser humano, con capacidad reflexiva, y cuyas acciones están guiadas por los diversos significados<sup>59</sup> que puede atribuir a los acontecimientos o a sus propias experiencias (Álvaro y col., 2003). Así para Thomas, los hechos sociales pueden leerse como manifestaciones de la interacción humana, en contextos históricos concretos. Las definiciones individuales de las situaciones pueden explicar la totalidad de la conducta social<sup>60</sup> (Rizo, 2006), considerando además que para comprender el

---

<sup>58</sup> Propias de la orientación conductista imperante en aquella época, donde se da primacía a los estímulos externos que desencadenan o favorecen conductas en los individuos, obviando aspectos internos y subjetivos del individuo.

<sup>59</sup> Introduciendo de esta manera componentes subjetivos y lingüísticos (antecedente del interaccionismo simbólico).

<sup>60</sup> Teorema de Thomas: «Si los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus

comportamiento humano es más importante su propia percepción de la realidad que la realidad misma.

Siguiendo a Álvaro y col. (2003), la conciencia para esta Escuela, es producto de la interacción del sujeto con su entorno. Para Cooley por ejemplo, la conciencia y la mente social del individuo se desarrollan en la familia, en el grupo de juego del niño, en la comunidad local. Recomendaba para su estudio, el uso de la introspección simpática, poniéndose en el lugar de las personas a las que se investiga.

Blúmer en 1938 acuñó el término Interaccionismo Simbólico para nombrar este movimiento sociológico que partía de la importancia de la comunicación en el desarrollo de la sociedad, la personalidad y la cultura.<sup>61</sup>

Esta concepción de la realidad se fundamenta en la idea de que las conductas de los sujetos están sujetas a los significados otorgados a los objetos de su mundo. Y que estos significados dependen a su vez de la interacción social con otros individuos de su entorno, de su experiencia social (Rizo, 2006).

Siguiendo en esta línea, es necesario introducir a otro autor, George H. Mead (1863-1931), quien desarrolló desde esta perspectiva toda una teoría sobre la interrelación entre la personalidad de los sujetos y su entorno social, siendo considerado uno de los principales precursores de la Psicología Social.

La psicodinámica de la personalidad tiene para Mead unas bases sociales, donde existe una constante interrelación individuo-grupo y grupo-individuo, con un importante papel de la comunicación simbólica. Ello no impide una noción del *self singular y único* para cada sujeto. Con sus propias palabras:

El hecho de que todos los «selves» (plural inglés de «self»<sup>62</sup>) estén constituidos por el proceso social y sean reflejos suyos [...] no es en absoluto incompatible con el hecho (que permanece intacto) de que cada «self» tenga su propia peculiaridad, sus propias y únicas pautas; porque cada «self» individual en el seno del proceso social, aunque refleja en su estructura organizada las pautas de conducta de dicho proceso en su conjunto, sin embargo lo hace desde una perspectiva del mismo proceso única y singular, reflejando así, por tanto, en su estructura organizada individual, un aspecto de la pauta de conducta global diferente del que se haya podido reflejar en la estructura de cualquier otro «self», siempre dentro del proceso (Mead, 1972:201).

---

consecuencias.» (Álvaro y col., 2003) Con Mead formó parte de las concepciones sobre el Interaccionismo simbólico.

<sup>61</sup> Desarrolló esta concepción teórica y metodológica en la obra *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método* de 1968.

<sup>62</sup> Hace referencia al sí mismo en cuanto identidad (Álvaro, 2003:83). Ver también punto 3.2.2.

Reconociendo la singularidad del individuo, parte de la importancia sobre el mismo de una anterioridad histórica de la sociedad, de sus relaciones sociales, y de la «adopción de papeles» en su vida cotidiana. (Mead, 1990:14). Con este pensador se abre una nueva vía de análisis desde la consideración de la sociedad como escenario, que Goffman desarrollará explícitamente (Rodríguez, 1989).

Erving Goffman (1922-1982), con un enfoque dramaturgico,<sup>63</sup> estará preocupado por el «análisis de la interacción cara a cara, donde es necesario tener en cuenta la presencia mutua de las personas, y en los que éstas realizan actuaciones para influirse mutuamente» (Álvaro, 2003:84). Su estudio se centró en unidades mínimas de interacción con grupos reducidos, realizando una detallada radiografía de la estructura de las relaciones sociales<sup>64</sup> (Goffman, 2006).

Un ejemplo es su investigación participante (1955) publicada en el libro *Internados: ensayos sobre la situación de los enfermos mentales*. Integrándose dentro de una institución psiquiátrica en el rol de asistente del director de gimnasia, su objetivo fue aprender, desde su propia experiencia, sobre el mundo social de los pacientes hospitalizados. En sus conclusiones describe cómo la institución y por ende sus profesionales, ejercen una alienación y aplastamiento sobre el paciente psiquiátrico, quien para ser considerado como «preparado» para su salida, debe obedecer y apoyar el rol de quien lo determina.

### 2.2.2.3. La fenomenología de Schütz.

Otro autor para nosotros importante en su intento de construir una teoría de la acción subjetiva desde una sociología fenomenológica, fue Alfred Schütz (1899-1959). Realizando un doble nivel de análisis, de la estructura social y del actor con acción, plantea una «fundamentación psicossociológica» (Garrido y Álvaro, 2003:87).

Desde el análisis del actor y resumiendo las aportaciones de Garrido y Álvaro (2003), la realidad social para Schütz no es algo externo, ni puede ser reducida a una mera percepción sensorial; la realidad es construida desde el interior del sujeto a partir de sus experiencias previas, en un determinado medio social y cultural. De la misma manera los significados, aunque forman parte de la cultura que nos antecede, se van construyendo en el curso de las interacciones

---

<sup>63</sup> Analogía útil que no debe tomarse en su literalidad (Álvaro y col., 2003).

<sup>64</sup> Aunque divergentes, existe un conjunto de tendencias en los siglos XX-XXI que parten de la interacción entre individuos para el estudio de la sociedad. En este grupo se encuentran la microsociología de Ritzer (1993), las sociología de la vida cotidiana de Wolf (2000), el enfoque dramaturgico de Joseph (1999), el interaccionismo simbólico de Blumer (1981) o las sociologías de la situación (Díaz 2002) (Marrero-Gillamón, 2010).



con los demás y de la experiencia vivida a lo largo de cada biografía. Schütz estima una manera singular de situarse en el mundo para cada individuo.

En un nivel de análisis de la estructura social, el mundo tiene una estructura preexistente que condiciona al ser humano, pero que es susceptible de transformación por las acciones de los individuos.

Para explicar el orden social, recurre a la tipicidad surgida en la interacción de las personas a partir del «sentido común». Será el «conocimiento a mano» o las recetas aprendidas a través de la experiencia cotidiana, las que servirán para dar sentido al entorno, orientar la conducta y comprender a los demás (Schütz, 1995).

Entender el comportamiento del individuo implicará conocer su realidad social regulada por tipificaciones, y las significaciones y sentidos que da a las acciones o situaciones experimentadas.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Sociólogos posteriores como Berger (1929-) y Luckmann (1927-) partirán de la sociología fenomenológica de Shutz., aunque incluirán otras corrientes de pensamiento como el interaccionalismo simbólico de Mead, la teoría de la acción social de Weber y el pensamiento dialéctico de Marx (Garrido y Álvaro, 2003:91).

*Un lugar para el sujeto...*

### 3. La construcción del sujeto y de la subjetividad

Como señalamos en el capítulo anterior la subjetividad se define en relación al sujeto, como una propiedad de las percepciones, argumentos y lenguaje basados en el punto de vista del mismo, es decir, tiene que ver con nuestro modo de pensar o de sentir y no con el objeto en sí mismo (DRAE).

A su vez el sujeto está condicionado en sus producciones subjetivas por el contexto histórico y social en el que vive y por toda su experiencia vital, en la que la primera infancia tiene especial relevancia.

Pero ¿por qué tienen tanta importancia esos condicionantes sociales e históricos? ¿Cómo funcionan en el sujeto? A las explicaciones más frecuentes por vía de la identificación o del aprendizaje vicario,<sup>66</sup> podemos aclarar, que la razón no es sólo una imitación o identificación a algo externo, la explicación se ubica en un tiempo anterior a estos fenómenos: el sujeto está «construido» a partir de todo ello. Existe ya antes de su nacimiento todo un discurso social y cultural, de los padres y de los familiares que hablan del niño o niña que está por nacer, discurso formado por cadenas de significantes, palabras o imágenes donde el sujeto-infante se va «agarrando», gracias a un vínculo primordial con la primera figura de apego. Si el mundo simbólico en el que se va engarzando es importante, esto no sería posible si no hubiera una relación afectiva primera que le uniera a la vida.

Son conocidos los estudios de René Spitz con bebés en hospitales, quienes morían o enfermaban a pesar de estar cubiertas sus necesidades básicas en cuanto a alimentación y cuidados físicos, pero no afectivos. La hospitalización prolongada durante los 18 primeros meses de vida sin un contacto continuo con la figura de apego, provocaba en el bebé una serie de síntomas psicógenos que definió con el término de *hospitalismo* o *depresión anaclítica* (Spitz, 1945).

También se han observado diferencias entre los niños criados en una familia y en instituciones. Los primeros podían desarrollar una vinculación a los 6 meses, pero no así los segundos, quienes lo hicieron más tardíamente y su desarrollo general fue más lento. Esto sugiere un estado de sensibilidad especial durante los primeros meses de vida (Bowlby, 1964).

Para la exposición sobre la construcción de la subjetividad y del sujeto nos centraremos en el primer año de vida, periodo en la que se desarrollan algunos de los pilares para la futura personalidad y capacidad para relacionarse. Éstos tienen que ver con la posibilidad de crear vínculos, así como la formación de instancias psíquicas que permitan una individuación y relación con los demás, es decir, un vínculo social.

---

<sup>66</sup> Término utilizado por Bandura (1987) para describir aprendizajes a partir de la observación a un modelo sin necesidad de un refuerzo.

### 3.2. El vínculo

El *apego* es el vínculo afectivo más fuerte y estable a lo largo del ciclo vital, que surge por primera vez entre el niño y la madre (o sustituto respecto a cubrir las necesidades afectivas y cuidados más básicos) durante el desarrollo del embarazo y tras su nacimiento. Una de las señales de la existencia de dificultades en el niño al nacer es la falta de respuesta en esta relación vincular, manifiesta por ejemplo, en niños con trastornos autistas (Maleval, 2011).

Bowlby (1969), médico y psicoanalista, estudió desde un modelo evolutivo biológico la naturaleza de este vínculo encontrando en el campo de la etología, el conocido fenómeno de la impronta (Heinroth, 1910) a la madre o a los progenitores. Fue Lorenz quien describió en 1935 con mayor precisión esta conducta inter-específica en diferentes especies de aves y mamíferos, observando una persecución de la cría a la «madre» para mantener la proximidad física con ella, y una rápida identificación o reconocimiento de la misma por sus características distintivas. Las madres, por otro lado, reconocían de forma innata las necesidades de sus crías, dando lugar a un «ajuste espontáneo y recíproco» (Ortiz y Yarnoz, 1993:12).

La ontogénesis de esta conducta en el bebé humano es lenta y compleja, pareja a un desarrollo motor, sensorio-perceptivo, cognitivo y psicoafectivo (Papalia y col., 2009).

Dependiendo del desarrollo del niño, puede constatarse su establecimiento entre los 8 y los 12 meses de vida. Aunque el reconocimiento de la persona materna (su voz, su olor, etc.) es perceptible desde las primeras semanas, las reacciones a su desaparición no son las mismas durante el primer año. Su capacidad cognitiva para poder comprender la *constancia del objeto* (Piaget, 1964), es decir, su existencia aunque no pueda verlo, no está totalmente desarrollada.

En este periodo lo que desaparece de su vista deja de existir, ya que la noción temporal tampoco está incorporada. Suele aparecer en este momento evolutivo, a los siete u ocho meses, el rechazo y temor a las personas extrañas y que no conocen, privilegiando lo familiar (Papalia y col., 2009). En presencia de los padres pueden explorar el medio y a los desconocidos, pero ya no aceptan que los cojan o quedarse solos con ellos.

Bowlby (1998) distingue tres comportamientos diferentes en niños según el tipo de apego que desarrollaron con sus madres: seguros, ansiosos y esquivos, o rechazantes. Podemos afirmar con Bowlby (1998:250) que «la conducta de apego es el prototipo de la conducta social».

Pero ¿Cómo va adquiriendo el bebé la capacidad de separarse de la madre? ¿En qué se apoya o qué es necesario? A ello nos dedicaremos en el siguiente apartado.

### 3.2. Procesos de separación: lo transicional

Winnicott (1971) observó las relaciones madre-hijo y los factores que aparecían en ellas y facilitaban el desarrollo del bebé. Respecto al establecimiento del vínculo, consideró la necesidad de una madre «lo suficientemente buena» para realizar esta primera adaptación activa casi total a las necesidades del bebé. Consiste en un «ajuste espontáneo y recíproco» y progresivamente disminuir poco a poco, en función de la creciente capacidad del infante para hacer frente al fracaso o desajuste en la adaptación, y tolerar la frustración.

Dicha adaptación casi total (durante los tres o cuatro primeros meses), permite al bebé la experiencia de que con su necesidad, aparece el objeto que le calma (todavía no separado de él): su madre, el pecho, un abrazo, etc. Así se establece el vínculo entre ambos, y la experiencia e ilusión para el niño de que existe una realidad exterior que corresponde a su capacidad de crear cuando lo necesita, lo que él quiere.

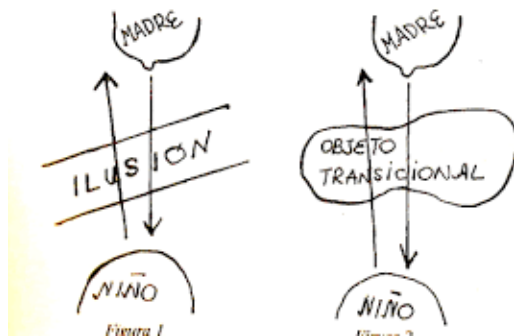
Relacionando esto con los niños más mayores donde la queja de los adultos y/o social es, que no soportan la frustración «porque no les ha puesto límites», sería necesario estudiar mejor las circunstancias y a esos muchachos. Muy a menudo, el problema estuvo en esta primera vinculación. La madre no pudo hacer una adaptación total, sin apenas frustración para el bebé por múltiples causas, como una depresión, excesiva juventud e inexperiencia, etc., con la consecuente falta de apuntalamiento o sostén del niño. Luego el bebé no pudo construir los mecanismos necesarios para soportar la frustración, pudiendo observar, cuando son más adultos, (así ocurre en algunos de los adolescentes del CEIMJJ) dificultades para soportarla y una fragilidad psíquica (Misès, 1992).

A veces, chicos muy desestructurados mentalmente, necesitan volver a vivir esta experiencia a través de una buena vinculación con profesionales; lejos de «malcriarlos», les proporcionan un acompañamiento reparador del cual, posteriormente, cuando ya están mejor, pueden distanciarse. Esto fundamenta la técnica denominada *Acompañamiento Terapéutico*, utilizada sobre todo con personas que sufren procesos psicóticos. (Duarte, 2005).

Volviendo a nuestra exposición sobre la vinculación y separación, si bien al principio el bebé necesita del contacto físico y el alimento de la madre, de su olor, sonidos y ritmo cardíaco,<sup>67</sup> es frecuente observar cuando está alejado de ella, la succión del puño o el pulgar, acariciarse el rostro, aferrarse a un trozo de sábana y chuparla, arrancar lana y reuniéndola acariciarse con ella, balbuceos y primeras notas musicales, etc. que parecen consolarlo o «entretenerle». A estas conductas Winnicott (1970) las denominó *fenómenos transicionales*.

Suele surgir posteriormente «algo» exterior cuya presencia tiene una importancia vital para el bebé, a la hora de irse a dormir, en momentos de ansiedad, en los viajes, y puede ser un trapo, un osito, el chupete o una música determinada. Los padres sabiéndolo, intentarán no perderlo y llevarlo en sus salidas con el niño. Si antes la ansiedad por la separación se paliaba con el propio cuerpo o imágenes alucinadas (huellas mnémicas de sensaciones u objetos que le proporcionan saciedad o placer), ahora será un objeto exterior, todavía no reconocido como totalmente diferenciado de él, y con un valor subjetivo, que hará una función de consuelo y representará a la figura de apego. Es un objeto elegido por el propio niño<sup>68</sup> y denominado *objeto transicional*.

Los objetos transicionales, tal como se representa en el siguiente dibujo, están en una zona intermedia de la experiencia, marcada por la ilusión mágica mencionada («cuando quiere esto que necesita, representativo de la madre, está»), y la relación entre el niño y ese objeto, todavía no diferenciado.



Fuente: Montse Colilles (2008:3), Referencia a Winnicott en el Seminario X de Jacques Lacan (lecciones XIII - XIV)

<sup>67</sup> Recientemente han comercializado canciones de cuna con el ritmo del corazón de la madre, para ayudar a los bebés a dormirse o a reducir su nerviosismo (20/5/2015).

<sup>68</sup> También se han puesto a la venta objetos con esta función (mantitas, trapos...) sin en el efecto esperado, pues como decíamos, es elegido por el propio niño y de una manera no previsible por el adulto.

En esta etapa temprana, el ambiente facilitador proporciona al infante la experiencia de omnipotencia dentro del ámbito de una relación con los objetos subjetivos. Estamos en un área de transición entre el yo y el no-yo, entre la ausencia y la presencia, con fenómenos, objetos y *espacios transicionales*.

En esta zona aparecen las primeras experiencias entre lo subjetivo y lo percibido de forma objetiva, donde contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Es un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para aceptar y reconocer la realidad y su creciente capacidad para ello. En este viaje del niño entre lo subjetivo puro hasta la objetividad, el objeto transicional es lo que se ve. Gradualmente se va dando una ampliación de la gama de intereses dirigidos al exterior y abandona este objeto, aunque pueda aparecer más adelante, cuando se presenta una amenaza de privación.

Como inciso, relacionar lo anterior con la experiencia vivida por las personas que emigran, también entre la ausencia de lo dejado y la presencia de lo nuevo. En la acogida a personas inmigrantes son muy importantes los espacios intermedios, o transicionales, proporcionados por las asociaciones del propio origen, los amigos o la familia, en este nuevo contexto o país, que permiten estar entre lo conocido y lo desconocido, entre la añoranza y las nuevas adquisiciones culturales. Progresivamente, si la adaptación es buena, también se va constatando un mayor interés y enriquecimiento con lo que encuentran (Grinberg y Grinberg, 1996).

Siguiendo con el proceso del niño, el *juego* es la siguiente adquisición que le permitirá un paso más hacia la relación con su medio, utilizando recursos simbólicos. A partir de la experiencia de control «mágico» y de «omnipotencia», de dominio de la realidad, junto a la confianza en la madre, aparece un *espacio potencial* gracias al cual podrá jugar solo en presencia de alguien (sobre la base de que la persona que ama está cerca, y sigue estando cuando la recuerda, después de haberla olvidado) (Winnicott, 1970).

El «cucú-tastas», en el que el adulto repitiendo esos sonidos se esconde y vuelve a aparecer, encanta a los niños y supone también una manera de practicar la presencia y la ausencia de la madre o personas allegadas.

Freud describe en 1920, la adquisición simbólica en el psiquismo de la presencia y la ausencia de la madre, por medio de otro entretenimiento del niño con un carrito de hilo. El niño, en una actividad repetida, lanza el carrito y lo hace volver sujetando el hilo, de manera controlada por él, mientras dice «va-vuelve». Está la ausencia y la presencia: el tiempo de ausencia deja de provocar angustia, pues es ocupado por su juego y su propio decir «va y vuelve».

Un paso más allá es cuando el pequeño permite una superposición de dos zonas de juego, la suya y la de su madre o allegado.



Primero es la madre quien juega con el bebé y cuida de encajar en sus actividades. Esta manera de actuar se asemeja al *andamiaje* de Vygotsky (1931), término utilizado para describir una forma de enseñar en la que el tutor tiene en cuenta la *zona de desarrollo próximo* del niño, es decir, la distancia entre lo que el niño puede hacer y lo que potencialmente en ese momento de su desarrollo podrá aprender.

Paulatinamente la madre va introduciendo su modo de jugar, donde él va aceptando o rechazando ideas que les pertenecen a los dos. Este juego creativo entre la madre y el niño fomenta una *zona potencial*, equivalente en el futuro a la vida cultural. En los niños que desarrollan una mejor adaptación a situaciones nuevas, se ha observado una mayor capacidad lúdica y abundantes recursos simbólicos (Winnicott, 1970).

Disminuye progresivamente la necesidad de cercanía de la madre y aumenta la interacción con otras personas. En la adolescencia y en la edad adulta este tipo de conducta, de vínculo, cambiará y se dirigirá a otras figuras importantes como la pareja, relaciones íntimas de amistad, etc. (Ortiz y Yarnoz, 1993).

La experiencia humana estará fundamentada por continuos encuentros (vinculaciones) y desencuentros (separaciones) iniciadas en la infancia, que permitirán la formación de estructuras y funciones cada vez más complejas, necesarias para el crecimiento y la madurez psíquica.

### 3.3. Instancias psíquicas

Para explicar las primeras estructuras y funciones psíquicas acudiremos a los contenidos sobre las instancias psíquicas de Freud (1973, 1979, 1981*b*, 1981*c*) y a la constitución de la subjetividad según Lacan (1994) desde su teoría del Estadio del espejo. Abordaremos elementos del aparato psíquico que ayudarán a entender el término de *identidad*, y la *relación del sujeto con el otro* en tanto semejante, y con el Otro social.

Introduciremos en un segundo punto que describirá el sentimiento de sí mismo a partir de las aportaciones de León y Rebeca Grinberg (1980) sobre el *self* y el *sentimiento de identidad*.

Será necesario volver a esa primera relación entre el niño y la madre, para explicar los efectos del lenguaje y la relación, en la aparición de fenómenos como la *frustración*, la *demanda de amor* y el *deseo*, fuentes motivacionales del ser humano.

En los primeros meses, el niño y la madre forman una unidad donde éste todavía no se diferencia como ente individual; experimenta una amalgama de sensaciones de hambre, sueño, dolor, etc., que la madre deberá interpretar. Ella va dando significados con palabras y acciones a los balbuceos, gritos o llanto, transformando esos gritos en llamadas o «demandas» y de esta manera, va *humanizando* al niño.

Aunque en un principio la dependencia respecto a la madre es absoluta, también es imposible un acoplamiento total y continuado en el tiempo a sus demandas, por lo que habrá retrasos, desajustes, donde el bebé va experimentando los primeros conatos de separación (Catala, 1991).

Pero las demandas no son sólo para cubrir las necesidades básicas de alimento o sueño.

La diferencia de necesidad —referida a un instinto biológico como el hambre, que se elimina por completo cuando se satisface—, y la demanda dirigida al Otro<sup>69</sup> —representado por la madre en un primer momento—, es que este Otro va adquiriendo importancia por sí mismo más allá de las satisfacciones a necesidades que proporcione, y de los objetos que le da. Estos objetos se transforman de objetos de la necesidad a objetos de amor. Su presencia simboliza el amor del Otro, por lo que la demanda del sujeto tiene una doble función: la articulación de una necesidad y la demanda de amor (Evans, 2007).

Puede observarse cómo al separarse durante un tiempo excesivo (sobre todo cuando ya percibe la separación) de la figura de apego, aparece una demanda absoluta del infante donde nada parece calmarle. No es extraña la queja de las madres cuando comenzando a separarse por su vuelta al trabajo, al volver al hogar, el niño está raro e impertinente, quejoso y demandante, sin que nada parezca satisfacerle.

A partir de este desajuste surge la *frustración* en el niño, y también la «falta» en ese Otro primordial (la madre), ya que puede darle algo pero no «eso» que necesita para calmarse.

En este *impasse*, en el que el bebé experimenta la frustración, éste va creando imágenes mentales y sensaciones cenestésicas anteriores a las representaciones verbales, que le suministran satisfacciones parciales. En el futuro, el sujeto adulto encontrará también satisfacciones parciales mediante

---

<sup>69</sup> Lacan (1955) distingue los términos «otro» y «Otro». El primero hace alusión al semejante, al igual (con quien uno se compara y confronta imaginariamente), y el segundo se refiere a una posición con una función, que primero ejerce la figura de apego, poniendo palabras y permitiendo la inscripción del sujeto en el lenguaje, y después podrá ejercer cualquier sujeto o conjunto de sujetos, instituciones, que constituyen la sociedad y la cultura.

fantasías, objetos, personas o actividades. Tras la frustración, aparece el *deseo* y la búsqueda de satisfacción que como puede observarse, siempre será incompleta. Este será un motor para el ser humano: un deseo de algo que se perdió (y paradójicamente nunca estuvo), y que nunca será completamente colmado.

La verdadera ruptura de esa unidad con la madre, estructurante y necesaria, se consigue cuando puede diferenciarse del otro como unidad. Lacan lo explicó en 1949, mediante el reconocimiento del niño de su propia imagen en el espejo.

### 3.3.1. La diferenciación de la propia imagen en el espejo

Antes de este reconocimiento no tiene una idea de sí como unidad, su vivencia es de fragmentación y es la madre quien va dando significado a sus demandas, la que le articula. Cuando se ve en el espejo y puede reconocerse (entre los seis y dieciocho meses), tiene por primera vez la experiencia de una imagen de sí mismo unificada. Pero esa imagen es «un otro» para él completo, frente a una vivencia propia o sensación que todavía no es de completud o total unidad, pues hay un desajuste entre esa imagen y su experiencia.

En la figura 1 se representa este desajuste entre lo vivido y la imagen completa reflejada en el espejo.

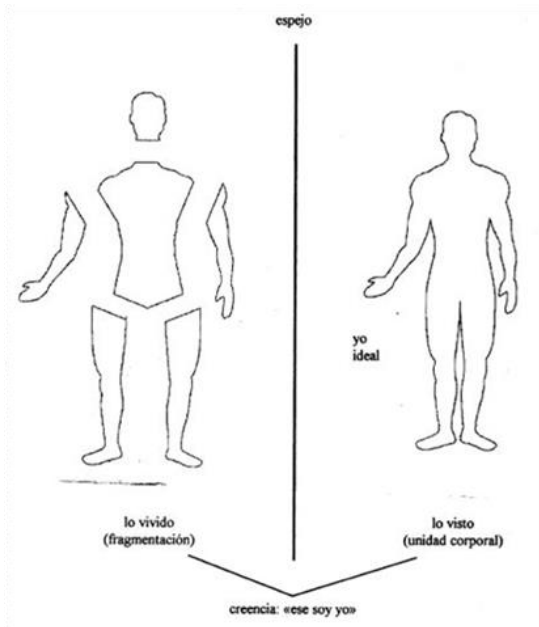


Figura 1. Fuente: <http://robertotorres.com.ar/5-entrega-estadio-del-espejo-2-parte-registros-imaginario-simbolico-real/>

Al mismo tiempo la experiencia para el niño es de alegría, siendo el adulto quien le dirá, «eres tú», poniendo palabras a la correspondencia entre la imagen (ese otro del espejo) y él.

Gracias a la introducción de estos significantes, la situación especular en que suele quedar atrapado al reconocerse<sup>70</sup> se rompe, terciando la relación entre la imagen y él.

Dos registros observamos en esta descripción: uno *imaginario*, y otro *simbólico*, como hemos descrito, interdependientes.

Para Lacan (1975) existe un tercer registro ya apuntado al inicio del capítulo 2 dedicado a la concepción del sujeto: lo *real*, aquello que está fuera del lenguaje y que no podemos integrar ni en el orden simbólico ni en el imaginario. No pudiendo asimilarse o aprehenderse, se le confiere a este real una connotación o cualidad esencialmente traumática (Evans, 2007). Como ejemplo sirva la experiencia del sujeto al presenciar algo que es inasimilable ocurrido en una guerra, o al vivir abusos de distinta índole.

Estos tres órdenes están entrelazados y son interdependientes, por lo que cada uno adquiere sentido en función de los otros. Los representa unidos según la forma de un nudo borromeo, de manera que el desanudamiento de cualquiera de los tres provoca el de los otros dos. A partir de ellos Lacan (1975) puede conceptualizar y explicar la constitución subjetiva y el funcionamiento psíquico.

Figura 2  
Nudo borromeo que une lo real, lo imaginario y lo simbólico

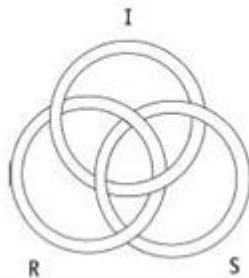


Figura 2. Registros de la psique en Lacan (1975).

Fuente: Sánchez-Barranco y col. (2006:113) Reconstrucción histórica de la obra de Jacques Lacan.

<sup>70</sup> Recordemos entre los mitos griegos, el de Narciso, quien prendado de su imagen reflejada en una fuente, sin poder apartarse de ella, muere arrojándose al agua (Graves, 1968).

Volviendo al momento en el que el niño se reconoce en el espejo, se produce una identificación a la imagen proyectada, y de manera progresiva, perderá su ser fragmentado configurando una imagen humana, una *subjetividad* y una *identidad imaginaria*.<sup>71</sup> Progresivamente se constituirá en el *yo*: «la representación de una organización coherente de los procesos anímicos en una persona» (Freud, 1979:18).

Sin embargo persiste un desajuste entre esa imagen completa del espejo y su vivencia de inmadurez e incompletud, y será la razón de una rivalidad entre esa imagen y él originaria de una *agresividad* con la propia imagen. Este fenómeno es importante, pues explica la rivalidad entre iguales, como vemos, de corte imaginario.

Para el niño en principio esa imagen es un «otro», semejante, parecido a él. Será por las palabras del Otro primordial, quien le dice «eres tú», que puede identificarla como propia. Los otros semejantes también los va a percibir más completos que él, mejores, y por ello mostrará agresividad y rivalizará con ellos. No es extraño encontrar entre niños pequeños esta «rivalidad imaginaria», que termina con golpes o algún mordisco, y tampoco es raro, encontrarla entre adultos.

Por eso la articulación simbólica, el lenguaje, aunque siempre exista cierta ambivalencia con respecto al otro, pueden hacer salir al sujeto de este embelesamiento o rivalidad, con la propia imagen.

Hasta aquí hemos descrito la identificación imaginaria o primaria. Suele acompañar a este descubrimiento, una actitud de los padres hacia su hijo de cierta «adoración»: su niño es durante un época «perfecto/a», un «niño rey» (o «princesa»); todo ello permite la consolidación de un *narcisismo primario* (Freud, 1914), es decir, un amor hacia sí mismo, hacia un «yo ideal», que constituirá una de las bases para la futura autoconfianza.<sup>72</sup>

Naturalmente, aunque ésta es una fase necesaria, no puede quedarse en ella. La salida surge cuando se da cuenta de que la mirada de la persona importante para él se dirige hacia otro lugar: hacia el padre, hacia un trabajo,...es decir, percibe a la madre con otros deseos además de él. De esta forma no queda atrapado/a en su propia imagen o en la imagen de completud con la madre, pues en tal caso no tendría más interés que consigo mismo, sin aparecer ningún otro en

---

<sup>71</sup> Este término será muy utilizado en las investigaciones de las ciencias sociales para estudiar a los individuos y sus subjetividades. La formación de la identidad comienza con la propia imagen proyectada, y continuará con la identificación a rasgos de otras personas, o ideales, etc., muchos de ellos transmitidos simbólicamente.

<sup>72</sup> Cuando se aconseja «quíetele a ti mismo» como solución a la falta de autoestima, se refiere a este apuntalamiento en esta primera infancia, difícil de conseguir con posterioridad.

el exterior. Irá deseando otros objetos, otras relaciones y actividades más allá de sí mismo y de su madre.

Los padres paulatinamente le piden una adaptación a las exigencias del medio, dejando de ocupar tanto su atención. Ello facilitará por su parte un deseo de agradarles y cumplir sus expectativas. También las de otros adultos, persiguiendo ser un ideal denominado por Freud (1981*d*) *ideal del yo*, constituido por representaciones culturales, éticas y sociales, transmitidas en la familia, la escuela, etc. Por otro lado, la interiorización de estos discursos atendiendo a lo normativo, lo moral, etc., constituirán la instancia psíquica —inconsciente— del *superyó* (Freud, 1973).

Ésta será una de las luchas a la que el sujeto (yo) se verá confrontado, alcanzar un *ideal del yo*, cambiante a lo largo de su historia, y que condicionará su auto-valoración en función de encontrarse más lejos o cerca de este ideal. Esta manera de amarse a sí mismo en función de ese acercamiento o distancia, fue denominada por Freud (1981*b*) narcisismo *secundario*.

Pero ésta no es la única división experimentada por el sujeto. Habrá representaciones rechazadas por este núcleo yoico consciente que nada tienen que ver con las aspiraciones ideales, sino con pulsiones parciales inadmisibles, escondidas y controladas por el yo (Freud, 1979).

Estas representaciones aparecen a veces en forma de sueños, lapsus o equivocaciones, en pensamientos que se imponen pero son desechados rápidamente por considerarlos inaceptables (Freud, 1981*b*).

Sin ánimo de complicar la exposición, nos ha parecido importante mostrar el proceso de configuración de la estructura psíquica. Partiendo de una primera relación, es decir de una intersubjetividad, no con un semejante, sino con un Otro primordial, el sujeto podrá constituirse posteriormente diferenciado de él, a partir de su reconocimiento en una imagen unificada, donde la palabra del Otro realizará una función de atribución al sujeto: «sí, ese eres tú». Diferenciamos de esta manera en la intersubjetividad, un otro semejante que se tornará imaginario, y un Otro Primordial de orden simbólico (Lacan, 1992).

A partir de aquí se van desarrollando instancias psíquicas como el narcisismo primario (amor a uno mismo), y secundario (amor en función del ideal del yo y del superyó) y el yo, que en su función sintetizadora proporciona un sentimiento de coherencia a lo largo del tiempo, Sin embargo se presentará dividido, pues sólo conoce parte de sus pulsiones y motivaciones, otras quedan del lado inconsciente.

La división del yo a tener en cuenta para Lacan (1946) se visibiliza en forma de síntomas, y marca dos realidades distintas, el saber y la verdad del sujeto (Saskyn, 2004).

Pongamos como ejemplo la experiencia de un paciente. Un joven manifiesta su división de la siguiente manera: habiéndose separado hace un año de su novia y sin tener contacto, considera racionalmente que no debería volver con ella. Sin embargo en su interior continúa en esa relación y en sus palabras «no sabe qué hacer». Vive como si con ella estuviera sin estar, haciendo un *síntoma consistente en una paralización de su vida*, sin poder estudiar, proyectar, o relacionarse con otras mujeres. El paciente sabe lo que le ocurre, pero de lo que no sabe, es de su verdad, a desvelar en el proceso analítico.

### 3.3.2. El sentimiento de sí mismo

Si hasta ahora nos hemos centrado en los orígenes del psiquismo y de la subjetividad, continuaremos revisando concepciones que intentan explicar la interacción entre la realidad intrapsíquica y el exterior, entre el sujeto y lo social partiendo del *sentimiento de identidad*, entendido éste como la vivencia de ser separado, unificado y distinto de los otros, aunque como reflejamos en el apartado anterior, persiste una división subjetiva entre lo que es y quisiera ser, y también por sus pulsiones y deseos inconscientes.

Aunque existen múltiples concepciones de este término, decidimos tomar la definición de Grinberg y Grinberg (1980) por ser útil para explicar algunos desequilibrios psíquicos concomitantes al proceso migratorio.

La instancia psíquica que se correspondería con este sentimiento de unificación es el *yo*, definido como:

Conjunto de procesos psicológicos tales como pensar, percibir, recordar, sentir, que tienen una función organizativa y de regulación en relación con el *self* y que son responsables del desarrollo y ejecución de un plan de acción para lograr la satisfacción de los impulsos internos por un lado, y por otro de las exigencias ambientales [...]. La palabra *self* indica «las formas en que el individuo reacciona ante sí mismo, en que se percibe, piensa, valora a sí mismo y cómo, mediante diversas acciones y actitudes, trata de estimularse o defenderse»...El *self* es por tanto un concepto intermedio entre los relacionados con los fenómenos intrapsíquicos y los concernientes a la experiencia interpersonal (Grinberg y Grinberg, 1980:30).

Además, consideran el sentimiento de identidad resultante de un proceso de interacción continua entre tres vínculos de integración: espacial, temporal y grupal.

El vínculo de integración espacial se refiere a la relación entre las distintas partes del *self* entre sí, incluyendo al *self* corporal, es decir al sentimiento de unidad entre las distintas instancias psíquicas y el cuerpo. El contrapunto cuando existe una alteración, son las experiencias de despersonalización y/o vivencias de estar fuera del cuerpo, propias de trastornos psicóticos o de afectaciones ante cambios importantes que afectan a la personalidad. Como veíamos en el apartado anterior, percibir el cuerpo unificado es esencial para su consolidación.

El vínculo de integración temporal es la vivencia de seguir siendo uno mismo a pesar del paso del tiempo, posibilitando recordarse en el pasado e imaginarse en el futuro. En las experiencias donde este vínculo está alterado, el sujeto no puede vislumbrarse en el futuro, o por el contrario le es imposible recordarse en el pasado a partir de determinado momento. También es frecuente una confusión entre los acontecimientos del pasado y del presente.

El tercer vínculo se refiere a la experiencia de integración de lo interno, o el propio *self*, y lo externo, referido esto último a los objetos en tanto opuestos al sujeto, sean animados o inanimados, y con los que se relaciona.

El matrimonio Grinberg lo explica a través de mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva,<sup>73</sup> por los que el individuo tiende a rechazar o expulsar aquello que le es desagradable y a incorporar lo que es percibido como bueno o placentero. A veces esto no es tan sencillo, pues las personas o acontecimientos pueden ser vividos de manera ambivalente, no pudiendo mantenerse separado lo bueno y malo de un mismo objeto o aspecto interno, provocando en situaciones extremas estados confusionales. Como defensa psíquica a este malestar, se utilizan mecanismos disociativos consistentes en radicalizar la separación o disociación entre lo bueno y lo malo, lo que se acepta y lo que se rechaza, tanto de uno mismo, como del exterior. Estas defensas disminuyen la confusión y angustia, pero pueden producir progresivamente una fragmentación del *self*, como por ejemplo, las personalidades múltiples.

«La capacidad de seguir sintiéndose el mismo en la sucesión de cambios, forma la base de la experiencia emocional de la identidad» (Grinberg y Grinberg, 1980:79), y se relaciona directamente con el mantenimiento integrado de los vínculos mencionados.

A veces, los cambios que debemos elaborar y asimilar, significan pérdidas y duelos, con adaptaciones a nuevas circunstancias u objetos que hacen tambalear el sentimiento de identidad, provocando sensaciones temporales de angustia,

---

<sup>73</sup> Definición de identificación proyectiva e introyectiva: atribución a otro de ciertos rasgos de sí mismo en el caso de atribuciones negativas, o lo contrario, atribución a uno mismo de rasgos del otro en el caso de atribuciones positivas (Laplanche y Pontalis, 1971).



despersonalización o confusión. Así le puede ocurrir a una persona que emigra y se separa de personas, lugares, y costumbres propias, debiendo integrarse en un nuevo lugar, o al adolescente, cuyo cuerpo se transforma, se distancia afectivamente de unos padres de la infancia y va adquiriendo nuevas responsabilidades de adulto. De ello hablaremos en los siguientes apartados.

*Un lugar para el sujeto...*

## 4. El adolescente inmigrante

## 4.1. La adolescencia

La experiencia humana está fundamentada en continuos encuentros y separaciones que ocurren desde la primera infancia, y permiten la formación de estructuras o funciones psíquicas necesarias para el crecimiento, y la madurez psíquica. La manera en que se producen para el sujeto estos encuentros y separaciones a lo largo de la vida están condicionadas, entre otros factores, a otras anteriores.

En función de cómo hayan sido, de qué campo de significantes<sup>74</sup> hayamos ido encontrando, y la manera particular de incorporarlos, viviremos las siguientes. Y así un individuo podrá tener más facilidad para apropiarse de lo nuevo que llega, y/o dificultad para separarse de lo conocido e incorporar algo diferente.

En la incorporación de algo nuevo hay experiencia de pérdida. Conlleva una separación de algo anterior, un cambio subjetivo y estructural que permitirá nuevas adquisiciones, pero también ciertas renunciaciones. Los procesos de duelo acompañan de manera continua nuestras experiencias.

Coincidimos con Silvia Tubert (1982) en su concepción del desarrollo humano como una sucesiva elaboración de estructuras. Estas estructuras contienen elementos de las anteriores, y su superación no significa el reemplazo de una vieja estructura que desaparece por otra nueva, sino su transformación en algo diferente que conserva en sí lo antiguo. Así, la infancia no desaparece

---

<sup>74</sup> Utilizamos el término «significante» en lugar de «palabras, mensajes, símbolos...» para introducir las aportaciones que Lacan hace a partir de él. Si bien en lingüística un significante es un fonema –imagen mental del sonido- o secuencia de éstos, asociados a un significado, donde se da una interrelación entre el significante y el significado (DRAE), para Lacan es un elemento material sin sentido, previo a la significación, que producirá un significado. A partir de los significantes que en el sujeto tienen un efecto, pero no necesariamente un significado («significantes puros»), elabora una teoría en la que se hace posible la relación, e incluso la equivalencia, entre la lógica de funcionamiento del lenguaje y del inconsciente. Postulará que el significante nunca puede tener un sentido unívoco o fijo, y su sentido variará en función del lugar que ocupe en una estructura. Para él pueden funcionar como significantes: palabras, fonemas, frases, oraciones, entes no-lingüísticos (objetos, relaciones, actos sintomáticos, etc.), con la condición de que adquieran un valor en virtud de la diferencia con otros elementos del sistema (Evans, 2007).

nunca, como tampoco se accede a la madurez absoluta, las organizaciones infantiles están contenidas en la adulta; sus elementos persisten aunque revalorizados o resignificados en una nueva estructura.

Existe de esta manera una reorganización con sucesivas síntesis de integración y desintegración, de progresiones y regresiones. Estas «conductas regresivas» del adolescente se tratan sólo de un retorno parcial a puntos iniciales, y sus repeticiones se configuran sobre una nueva base, puesto que cada experiencia vivida influye en el desarrollo posterior.

Las pérdidas y nuevas adquisiciones tanto internas como externas, afectan a su sentimiento de identidad. Es considerado un periodo crítico, «al filo de la navaja» entre lo normal y lo patológico (Valcarce, 2009:717), porque los inevitables cambios y duelos hacen tambalear su estabilidad psíquica. En ésta época se inician adicciones, anorexias nerviosas, autolesiones e intentos autolíticos algunos consumados, crisis psicóticas, etc. (Marcelli y Braconnier, 2005).

El duelo existe en forma de tristeza, pero también de aburrimiento, apatía y mal humor. El adolescente puede pasar con mucha rapidez de un estado de depresión a uno de euforia, de la ilusión a la desilusión, del amor al odio.

Sus vivencias abarcan el desconcierto, el miedo y la inseguridad. También los sentimientos de soledad y vacío. Se preguntará por el sentido de la vida y su futuro; luchará por ideales y sufrirá sentimientos de culpa por el trato despectivo hacia sus padres, a quienes necesita desplazar.

Otros reflejos de su malestar son una falta de interés por la limpieza y el orden, el descenso en el rendimiento escolar, exceso de sueño, conductas de riesgo, y un largo etcétera. Las primeras relaciones de amor, forjadas en una relación especular donde se elige al otro o la otra por la similitud a uno mismo, pueden llevar a relaciones simbióticas y quedar atrapado en la imagen del otro, cuyas rupturas pueden desencadenar graves procesos depresivos.

Percibiéndose frágil y atezado por las pulsiones<sup>75</sup> que irrumpen su cuerpo, suele mostrar un pensamiento rígido y un amor propio exacerbado, que protege a ese yo inacabado. Esta fragilidad y el temor a sentirse humillado explican el exceso de susceptibilidad y rechazo de cualquier solicitud que provenga de sus padres (Nasio, 2013). Para Françoise Dolto (1992) lo que viven los adolescentes es un nuevo nacimiento, y como la langosta, pierden su caparazón, quedando indefensos hasta que construyen uno nuevo.

---

<sup>75</sup> Freud diferencia las pulsiones de los instintos, por no tener una relación fija con un objeto concreto y depender de la historia de vida del sujeto (Evans, 1999).

Va perdiendo la condición de niño y adquiriendo características de adulto. Es un proceso donde se sufre la pérdida del cuerpo y de la identidad infantil, y también los padres de la infancia (Aberastury y Knobel, 1991).

Las modificaciones corporales pueden ser vividas como una invasión, su cuerpo cambia progresivamente y no sabe cómo deparará. El desarrollo físico, de los órganos sexuales y de la capacidad de reproducción, implica un nuevo rol que modifica su posición frente al mundo y que, además le compromete en todos los planos de la convivencia. Es el tiempo donde asume, frente a la fantaseada bisexualidad infantil, la diferencia de los sexos y su identidad sexual (Valcarce, 2009).

Los cambios corporales afectan al vínculo de integración espacial, al sentimiento de unidad entre las instancias psíquicas y el cuerpo, constituido a una edad temprana, con el reconocimiento de la propia imagen como unidad en el espejo.

El adolescente se siente molesto y turbado ante la mirada de los otros de su cuerpo, sometido al despertar pulsional. Es sensible a esta mirada porque cree que «le adivina» y le ve internamente, a pesar suyo. En ocasiones, imposibilitado a sustraerse de ella, hace un *pasaje al acto*, encarándose con agresividad a un desconocido: «¿Qué me miras? ¿Qué tiene mi jeta?» (Briole, 2004:19).

Entre los menores del CEIMJJ son muy habituales estas expresiones, relatando también incidentes con sus iguales en la calle de esta índole. En estos casos su percepción de la mirada del otro es de reproche —aunque ello no sea real—, pudiendo desencadenarse una agresión y/o pelea.

Ante la dificultad en el adolescente de simbolizar, de conocer y decir acerca de lo que le ocurre, realiza un acto que denominamos *pasaje al acto*. «Es un corto-circuito del decir, un cierre del inconsciente en el sentido de un *no quiero saber*» (Broile, 2004:18). Este paso a la acción puede buscar inconscientemente separarse del Otro o por el contrario, llamarle. También puede representar un valor, un gesto de algo (Broile, 2004). En el caso presentado en este texto, busca separarse del Otro, de su mirada.

Si los cambios son demasiado bruscos y/o el adolescente no está previamente bien «apuntalado», pueden aparecer alteraciones, a veces transitorias.

El *apuntalamiento*, ejercido por las personas responsables del cuidado del niño en la primera infancia, se refiere a los aportes libidinales y la adaptación de sus necesidades en la primera infancia. Los fallos sufridos en los soportes básicos en momentos clave de la historia infantil juegan un papel patógeno. La falta de atención o ajuste a sus necesidades puede deberse a una depresión de la madre, conflictos familiares, graves enfermedades del niño, hospitalizaciones o acogidas

institucionales, etc. (Misès, 1992).

Las alteraciones más frecuentes relacionadas con la integración corporal y espacial son: no reconocerse en el espejo, vivencias de extrañeza y percibirse fuera del propio cuerpo, anorexias nerviosas concomitantes a la menarquía, o autolesiones y marcas en el cuerpo.

El segundo duelo que debe asumir es la identidad infantil. En su temor al crecimiento y angustiado al entrar en el mundo adulto, los sentimientos de rivalidad e invalidez hacen que a menudo el adolescente haga una huida progresiva del mundo exterior y busque un refugio temporal en su mundo interno. En ese momento a menudo lo salva de su silencio el escribir un diario íntimo o, como observamos en el CEIMJJ, canciones de rap donde plasman sus experiencias de manera reivindicativa con sus propias palabras. También le ayuda la relación con un amigo hecho a su imagen y semejanza.

Refugiarse en su mundo interno, le posibilita re-conectarse con su pasado y desde allí enfrentar el futuro (Aberastury, 1959), reconstruyendo las relaciones entre las distintas representaciones de sí mismos a lo largo del tiempo, o lo que es lo mismo, el vínculo de integración temporal.

Conseguir una continuidad entre el yo infantil, el yo actual y el futuro, implica contemplar la idea de finitud del ser humano. También aceptar la pérdida de una identidad infantil y proyectarse en un ideal o ideales a conseguir: «seré peluquero, profesor, me casaré y tendré hijos,...».

En un plano consciente e inconsciente va construyendo una nueva identidad. Así puede observarse la representación de varios personajes, a veces contradictorios entre sí, cambios en sus vestimentas, opiniones o estado de ánimo. No quiere ser como determinados adultos referentes en su infancia —sus padres—, y elige a otros como ideales.

Pero en su pregunta sobre «quién soy», en contraste con «quién fui» y «quién seré», donde «uno es el mismo siendo otro» (Janin, 2010:252), pueden aparecer cuadros confusionales que limitan su capacidad y confianza para ejecutar tareas y asumir responsabilidades.

Si bien uno de los logros principales en la adolescencia es conseguir una identidad suficientemente sólida, no siempre se consigue esta meta. A veces, en la utilización de mecanismos defensivos propios de este período, hay una negación permanente de los sentimientos de pérdida, conduciéndose de manera psicopática. Esta postura connota una despreocupación por los sentimientos de los demás, desarrollando una especial habilidad para saber lo que necesitan los demás y manejarlo en beneficio propio (Valverde, 2009). A menudo estas actitudes son transitorias.

También puede desarrollar una personalidad «como si» o «falso self» (Misès, 1992) consistente en una identidad prematura al evitar la conflictiva propia en la edad adolescente. En su apariencia de normalidad, hay «algo indefinido que se interpone entre ellos y los demás» (Valcarce, 2009:720), transmitiendo una sensación de falta de sentimientos y autenticidad en su conducta.

En ésta búsqueda de identidad no es extraño recurrir a la «uniformidad» del espíritu grupal que puede brindar seguridad y estima personal. En el grupo desarrolla un proceso de sobre-identificación en donde todos se identifican con cada uno y pueden compartir, sentirse entendidos, confrontarse y hacer ensayos de relación adulta con el mismo y distinto sexo.

Este espacio y las amistades facilitan «un lugar y tiempo de transición», un espacio potencial donde vivir el tránsito de la niñez a la edad adulta como «juego», con toda la seriedad e implicaciones que ello tiene para el adolescente (Winnicott, 1993). Le ayuda también a restablecer su vínculo de integración social.

Lo expuesto anteriormente podemos contextualizarlo con un estudio concreto realizado a muchachos latinoamericanos entre 12 y 17 años, en las ciudades de Murcia, Valladolid y Madrid (Delpino, 2007). El objetivo fue conocer su socialización en las nuevas ciudades a las que llegaron. Entre otros condicionantes están ser inmigrantes involuntarios y pasar mucho tiempo solos en casa por las largas jornadas laborales de sus padres. Se observó una elección de espacios de socialización alternativos a los utilizados por los autóctonos.

La hipótesis sostenida por los investigadores es que, aunque la mayoría de los estudiantes latinoamericanos cursando la ESO no participan en algunos de los grupos callejeros juveniles identificados como bandas latinas, prácticas y discursos de estos grupos tienden a convertirse en polos de atracción y modelos de agrupación para aquellos jóvenes cuya integración no resulta plenamente satisfactoria.

Constataron que mientras en la Educación Primaria crecen vínculos y amistades entre alumnado de diferente origen, al llegar a la adolescencia son escasas las pandillas formadas por chicas y chicos procedentes de distintos países, o formadas por extranjeros y españoles.

El tercer duelo se refiere a la pérdida de los padres de la infancia, que le protegen, guían y con los que ha establecido vínculos de dependencia propias del niño.

Deja de ser a través de los padres para ser él mismo y atravesar un proceso costoso de dependencia-individuación. Comienza a juzgar con severidad crítica a los adultos, padres, maestros, etc. y expresa así su angustia por tener que entrar



en un plano de igualdad y reciprocidad con ellos.

Sus propios valores resaltan en la medida en que desvaloriza las capacidades y valores de los padres sin necesidad de hacer el esfuerzo de que resalten por sí mismos.

Las transformaciones mentales y del pensamiento con adquisiciones como la capacidad de abstracción y de empatía, de comprender la ambivalencia afectiva hacia un mismo objeto, facilitan su sentimiento de igualdad respecto del adulto (Piaget, 1985). Cuando el adolescente ha realizado una cierta cantidad de logros adultos que le permiten competir sin necesidad de aniquilar al competidor, y se siente ya más poderoso, pueden aflorar los sentimientos de amor y gratitud junto con los de competencia o rivalidad (Aberastury, 1959).

Entonces es capaz de elegir y sostener las propias elecciones, sin sentirse culpable con respecto a lo que sienten sus padres. También podrá aceptarlos con sus defectos sin preocuparse por cambiarlos, y seguir su propio camino (Weissmann, 2005).

En caso contrario encontramos jóvenes infantilizados, deprimidos o desorientados, de los que hablaremos después, o jóvenes prematuramente adultos, por ejemplo adolescentes embarazadas y sus parejas.

Según Weissmann (2005), para Winnicott la función de los padres en este periodo no es educar, sino sobrevivir a sus «embestidas» y ataques de sus hijos. Los adultos que rodean al adolescente, al sentirse atacados, enjuiciados, molestados y amenazados, pueden reaccionar con una total incomprensión, con rechazo o con un reforzamiento de su autoridad.

En ocasiones la violencia de los adolescentes es consecuencia de la violencia de sus padres. No es extraño encontrar en nuestro Centro muchachos que al ser tratados violentamente, salen de sus casas y se «despachan» con otros de su edad o personas desconocidas. O ya más mayores un día, ante un intento de agresión que es habitual por parte del padre, el muchacho le responde de forma violenta.

También puede ser una respuesta al abuso de poder de los adultos, que no quieren renunciar al mandato absoluto que tenían sobre el niño, engendrándose en el menor un resentimiento difícil de paliar.

Lo apropiado será un adulto «no omnipotente» que pueda reconocer las propias dudas y equivocaciones frente a su hijo, y también apoyarle y animarle en sus proyectos, a pesar de sus desaires. En todo caso, siempre es mejor estar con ellos de manera confrontada —no violenta—, que no estar y abandonarlos a su suerte.

La reacción del mundo exterior, que aceptará o rechazará su riqueza creciente, le permitirá o le impedirá desarrollar lo que es típico del pensamiento y de la acción del adolescente (Aberastury, 1959).

La adolescencia provoca sentimientos ambivalentes en el adulto. Por un lado al constatar su juventud perdida —rememorando la propia—, y por otro al no ver reflejada en el hijo una imagen perfecta de su ideal (Broile, 2004).

El deseo por parte de algunos adultos, al menos en occidente, de mostrarse eternamente jóvenes, borra las diferencias generacionales. Parecidos en madres e hijas donde «no se sabe quién es la hija», o de fortalezas y vitalidades semejantes entre padres e hijos, que limitan los procesos de diferenciación y confrontación necesarios en los procesos identitarios.

Guillermo Obiols y Silvia Di Segni (1996) consideran que en la actualidad ya no tienen vigencia los duelos por el cuerpo de la infancia, ni de la bisexualidad de la infancia. Actualmente el ideal de todos, incluidos los niños, es poseer el cuerpo de la adolescencia, y por otro lado, la ambigüedad sexual, es también una característica apreciada en esta época (Wessimann, 2005:5).

Otro deseo o esperanza secreta del adulto es ver reflejado es su hijo su propio ideal. Este será un imperativo a cumplir por dicho hijo aunque no haya sido enunciado explícitamente. Del lado del adolescente podríamos escuchar: «me delegáis el encarnar la imagen ideal, me reprocháis estar siempre en falta respecto a vuestras esperanzas y me dejáis con vuestro inmenso amor, sin recursos respecto a la cuestión de mi deseo y de mi goce» (Briole, 2005:16).

Lacan (1974) hace una advertencia: «Sepan que he visto muchas veces a la esperanza, lo que llamamos “las mañanas que cantan”, empujar a personas al suicidio».

Otra opción de estos chicos paralizados en su proceso, sin poder elegir y con una vivencia de imposibilidad (Valcarce, 2005), es renunciar a la batalla, «desertar de entrada» en la lucha, manifestado en forma de abulia, aburrimiento y negativa a estudiar o trabajar (Janin, 2010:243). Frente a la exigencia del lado del adulto, nos podemos preguntar por qué tantos adolescentes, en esta época, renuncian a la batalla.

Si bien la historia personal y los apuntalamientos iniciales, así como los referentes familiares son de gran importancia, ¿Qué respuestas da la sociedad actual? ¿Cuáles son las dinámicas, oportunidades, valores e ideales<sup>76</sup> que esta sociedad ofrece a nuestros futuros adultos?

En la actualidad presenciamos un declive y crisis de los valores éticos en las instituciones, en la política y en la sociedad en general. Su credibilidad está cuestionada, predominando valores como el éxito fácil, la apariencia o el consumo (Janin, 2010).

---

<sup>76</sup> El sujeto se construye a partir de sacrificios que debe realizar para alcanzar ideales y valores propuestos por su grupo social de pertenencia (Freud, 2006).

No hay un modelo adulto perfectamente constituido al que habría que aspirar, ni identidades claramente definidas social, sexual o laboralmente. Tampoco se ofrece una garantía de trabajo o profesión que pueda mantenerse a lo largo de la vida.

El declive del *Ideal* permite, en una era post-capitalista, la búsqueda de una identificación en base a lo que se consume, cumpliendo este consumo una función de taponamiento temporal de la angustia.

A veces la ropa de marca desempeña una función de envoltorio narcisista. Así lo observamos en algunos chicos procedentes de hogares con menos recursos, para quienes la compra de esta vestimenta es una muestra de amor, pues es «darles lo mejor».

La figura del Otro, representado por el padre y sus representantes, como los maestros o profesores, no son como antaño las figuras de identificación y de autoridad. Uno de los rasgos de ésta época es la fragilidad o falta de consistencia de los modelos de identificación, por lo que se prescinde del Otro como determinante y referente (Miller, 2005).

Para algunos autores el adolescente no busca des-identificarse, —puesto que no pudo hacerlo—, sino encontrar un «nombre propio» que lo identifique.

Quisiera encontrar a «quién», a «qué» y «cómo» identificarse, en una época en la que la velocidad de la aparición y desaparición de las cosas, de los lazos sociales generan una dificultad para «la constitución de modelos de identificación sólidos» (Amadeo, 2015:2). Y esto define para Damasia Amadeo, una posición subjetiva de *desorientación* en el adolescente actual.

A esta desorientación se le oponen las exigencias imperativas sociales de la adecuada adaptación, rendimiento y éxito. Como dice Janin (2010:256): «La disyunción entre ser “ganador” o no serlo, deja a la persona absolutamente sola y desamparada. Esto, en un momento en que el sí mismo está siendo cuestionado, puede ser devastador, con la vivencia de “quedar afuera del mundo”». Cuando aparece el abandono y el éxito no se cumple, recurrimos al psicólogo o al medicamento, a un diagnóstico de disfuncionamiento cerebral.

## 4.2. El proceso migratorio en el adolescente

En el adolescente que viene a instalarse a España se ponen en relación las transformaciones producidas por su desarrollo evolutivo —expuestos en el apartado anterior— y aquellas relacionadas con el proceso migratorio que le toca vivir. Ambas suponen pérdidas, nuevas adquisiciones y la inevitable reconstrucción de su identidad.

El proceso migratorio para muchos de estos adolescentes se inició con la decisión de partir y la migración de sus padres. Su madre, padre, o ambos viajaron a otro país, con un proyecto individual o colectivo, suscitado por distintas motivaciones. Algunos quedaron al cuidado de otros familiares como tías, abuelos o personas de confianza en espera de ser reagrupados y poder venir a España.

La mayoría viajaron con sus padres o familiares, pero otros decidieron hacerlo solos en una aventura hacia otro continente.

El momento de la partida, la separación de los seres queridos y del lugar de origen tendrá una impronta especial que permanecerá en su memoria.

Tras el viaje y la llegada a un sitio desconocido, continúa todo un proceso para conseguir su adaptación e integración. Incorporarán nuevos hábitos e interpretaciones de su realidad luchando por conseguir los objetivos que motivaron el viaje. Pero lo más importante será encontrar un *lugar* en el nuevo país.

En este proceso confluyen experiencias psíquicas y emocionales relacionadas con la pena y el dolor de lo que se ha dejado y a veces también, culpa por los que han quedado.

Son comunes, sobre todo al principio, momentos de soledad y desamparo, de desconfianza y confusión al no reconocer espacios y referentes familiares. También, profundas añoranzas (Grinberg, Grinberg, 1996).

Este período resulta más o menos difícil en función de multitud de factores. Enumeraremos algunos de ellos (Achotegui, 1971):

1. El motivo de su partida y su voluntariedad. Si fue una huida, una búsqueda de oportunidades, el reencuentro con alguien, o una mezcla de las anteriores. La voluntariedad y un proyecto de futuro, así como la posibilidad de reencontrarse con seres queridos facilitarán e impulsarán un mejor proceso; no así la huida, donde aquello de lo que se intenta escapar puede volver, al menos en el ámbito psíquico.

2. Quiénes quedaron en el país de origen y la relación con ellos. En función del tipo de vinculación con las personas que se dejan sufrirán procesos de duelo más o menos complicados. Las relaciones afectivas ambivalentes, donde confluyen

sentimientos de amor-odio y de culpabilidad, son quizás las más complicadas de superar.

3. El transcurso e incidentes en el viaje y cómo vinieron, solos/as o acompañados. El tránsito de un país a otro conlleva a veces situaciones arduas o peligrosas, difíciles de olvidar, una vez llegan al país de destino.

4. Quiénes y cómo les acogieron. Las relaciones y espacios familiares ayudan en los primeros momentos de soledad y desorientación. Una buena acogida y acompañamiento palián posibles desajustes psíquicos y emocionales, e incrementan las posibilidades de adaptación al nuevo país.

5. La acogida del país de destino y oportunidades. Aquí están implicados espacios y personas del nuevo país, como en el colegio o instituto, los profesores y compañeros, y en su barrio, los conocidos y amigos. Las condiciones y oportunidades de estudio, laborales, legales, de vivienda para ellos y sus familias son básicas para su bienestar e integración.

6. El contraste de la propia cultura con la de acogida en cuanto al idioma, costumbres y religión determina, a veces, integraciones más complicadas y costosas en el tiempo. Supone una continua conflictividad personal y «negociaciones» con el entorno, cesiones y nuevos aprendizajes.

7. El desajuste entre las expectativas y lo encontrado, así como las posibilidades en el ámbito escolar, laboral y social.

8. Las características personales de quien emigra en cuanto a edad, condiciones psíquicas y físicas. La adaptabilidad es mayor en personas jóvenes, sobre todo en los niños. Sin embargo dependen y se ven afectados por la manera en que sus familiares viven este proceso. Es necesaria también cierta fortaleza psíquica para soportar durante un tiempo los primeros momentos de soledad y tristeza, la confusión y la incertidumbre. Cierta fragilidad psíquica o una historia previa de duelos y experiencias traumáticas no resueltas, pueden desencadenar trastornos mentales. Frecuentemente los adolescentes, antes de emigrar, ya vivieron la separación de alguno de sus padres, quienes se adelantaron en el proceso migratorio para conseguir trabajo y formalizar la reagrupación familiar. Éstas separaciones se integran en la mochila de duelos a lo largo de su historia que condicionarán los siguientes.

#### 4.2.1. Testimonios de los adolescentes.

Los testimonios de los muchachos y muchachas que participaron en nuestra investigación son los que mejor pueden dar cuenta de lo expuesto en el epígrafe anterior. En éste capítulo iremos incorporando su discurso.

Como avanzamos en la introducción, para ejemplificar su experiencia migratoria aportamos la voz de 136 adolescentes, 89 de ellos participantes en grupos de discusión y 48 entrevistados individualmente, todo ello desarrollado durante los años 2006, 2007 y 2008.

Si bien el contexto político y social ha podido variar desde entonces, las connotaciones psíquicas de dicho proceso son atemporales y se corresponden con vivencias concretas vigentes en la actualidad.

En nuestras muestras hay tres grupos diferenciados por su edad de partida y forma de migración: aquellos que llevaban años viviendo entre nosotros (pues vinieron a partir de los 10 años), debiendo reconciliar dificultades y tensiones que provienen de un pasado en otro lugar y lo de aquí (denominados por algunos autores *generación 1,5*), los que vinieron en plena adolescencia y viven un cambio drástico en su panorama vital sin conocer los nuevos códigos básicos de la relación, y aquellos que vienen solos, mediatizados por lo que ocurre en su itinerario y las experiencias de supervivencia pasadas, o por el tipo de separación o ruptura con sus familias (Funes, 2000).

No formaron parte de las muestras la *segunda generación* propiamente dicha, es decir, los nacidos en España pero con padres procedentes de otro país. Se sienten de aquí, pero saben que «les identificamos como inmigrantes y extranjeros, con una condición que ni siquiera es suya, sino de sus padres» (Funes, 200:127). Este tema será debatido en el epígrafe 2.4.2, donde hablaremos sobre cómo la mirada de la sociedad receptora estigmatiza con la condición de inmigrante a jóvenes españoles.

A continuación presentamos dos tablas de frecuencias con las distribuciones de los participantes en los grupos de discusión y entrevistas. En los anexos V y VI se describen las características de los grupos, y algunas de las estadísticas realizadas a partir de los datos de las entrevistas.

	Latinoamérica	África	P. del Este	P. Asiáticos	Total
Varones	19	24	5	3	51
Mujeres	19	7	9	3	38
Total	38	31	14	6	89

Tabla I. Procedencia y sexo de los participantes en los grupos de discusión.

	Latinoamérica	África	P. del Este	P. Asiáticos	Total
Varones	5	9	5	2	21
Mujeres	13	4	6	4	27
Total	18	13	11	6	48

Tabla II. Procedencia y sexo de los participantes en las entrevistas.

#### 4.2.1.1. La decisión de partir y pautas migratorias

Las primeras motivaciones para emigrar y la decisión de partir suelen proceder de los padres y consisten, generalmente, en mejorar sus posibilidades económicas y los estudios de sus hijos. Los muchachos y muchachas recogen estos intereses y como nos dice Hassan (G7), vienen *«para poder tener dinero. En Marruecos hemos podido comprar una casa y coche... trabajando allí nunca hubiéramos podido»*, o Dumitru (G6) *«vine para poder tener un futuro mejor económicamente»*. Aspiran a *«poder estudiar mejor»* (Beatriz, G6) o formarse laboralmente. Ayoub (G7) nos dice: *«mi padre me dijo que estudiar era muy caro, entonces me estoy para trabajar»*.

En algún caso la urgencia es tratar la enfermedad de un familiar y como aclara Amelia (G2): *«poder operar a mi hermano»*. O exiliarse como Silvia (G6) para huir de problemas en el propio país. La madre de Anderson (G5) consiguió distanciarse de su marido, y así verbaliza: *«mi madre vino por mi padre. Se vino para escapar de él, aparte de lo económico»*. Pero puede tratarse de lo contrario, reunirse con la pareja que ya está en España y a la cual se añora en demasía. Esta circunstancia será descrita en el relato de Xiaomei de la página 156.

En muchos casos, aunque no en todos, el padre o la madre vienen primero a fin de conseguir sus permisos de residencia y trabajo, quedando los hijos en el país de origen en espera de una reagrupación. Así dice Stefan, (G10): *«mis padres estaban aquí, y allí estaba solo con mis tíos y abuelos, necesitaba a mis padres»*. Quedan al cuidado de abuelos, tías, o personas de confianza, manteniendo el contacto con sus padres telefónicamente o por Internet.

Casi todos los jóvenes entrevistados, si bien no querían venir por tener que dejar a sus amigos y familiares, manifestaron un deseo de reencontrarse con sus padres. Predomina la tristeza por dejar a la familia de su país de origen, encargada de cuidarles. Como dice Damián (G4): *«no me apetecía irme de mi país, pero tenía ganas de ver a mi padre»*.

A algunos no se les preguntó si querían emigrar, como a Sandor (G4): *«mi padre me dijo que teníamos que venir»*, o se les transmitió la noticia sin casi dar tiempo para mentalizarse, *«mi madre me dijo que nos veníamos el mismo día»* (Luisa, G4). Casi siempre fue una decisión de sus padres, y aunque no les

gustase, tampoco hay reproches, valorando el esfuerzo de sus padres y las largas jornadas laborales que deben realizar.

Las opiniones respecto a su deseo de salir son diversas, para algunos era una oportunidad, «yo quería venir para conocer» (Miriam, G2), otros parecían indiferentes «me daba igual» (Ariel, G2) o claramente eran contrarios a la idea, «al principio yo no quería estar aquí» (Andrea, G2).

Según la estadística realizada a partir de la información de las 48 entrevistas, el 52% quería venir y un 37% no sabía o claramente no quería, del resto no sabemos (Anexo VI en las página 227). Las razones coinciden en el reencuentro o continuidad con su familia, conseguir trabajo y conocer un nuevo país. En los chicos y chicas que emigran solos (cuatro) hay diferencias y penosas experiencias familiares.

Realizan el viaje con sus padres, o familiares como un tío o un hermano un poco mayor. Es el caso de Adrián (G3): «vine con mis hermanos, mis padres ya estaban aquí». Pero algunos, como Hassan, del cual mostramos un relato en la página 131, deciden venir solos y sin avisar a su familia: «me fui sin despedirme de mis padres».

Las pautas migratorias, realizadas en una o más fases, varían en función de su procedencia. Si bien no podemos generalizar ni para todos los casos ni en todas las épocas, si se observaron tendencias diferenciadas. En las familias latinoamericanas, durante esos años (2006-2008) y en nuestra muestra, solía ser la madre la primera en salir del país, bien sola, bien con sus hijos. Posteriormente reagrupaba a su pareja pero no siempre, ya que la mayoría estaba separada o divorciada antes de iniciar el proyecto migratorio. Los niños se dejaban en el país de origen al cuidado de familiares en la segunda infancia (8-11 años) para reagruparlos en la adolescencia.

Entre las familias procedentes de África la pauta era diferente, pues emigra el padre cuando los hijos son muy pequeños, y transcurridos bastantes años reagrupa a su mujer e hijos. En la página 151, Thabo, joven gambiano, nos explica esta pauta migratoria.

En los países del Este es la pareja o el padre quienes emigran primero reuniendo al resto de la familia al poco tiempo (alrededor de un año), o parten todos juntos. El relato de Esther, muchacha rumana, observamos la salida de la familia al poco tiempo de emigrar su padre (página 147).

Las familias Chinas siguen un patrón similar al africano, emigrando el padre cuando sus hijos son muy pequeños y viajando tiempo después el resto de la familia.



#### 4.2.1.2. La despedida

Si bien la salida es una oportunidad, conlleva toda una serie de incertidumbres sobre el futuro y sobre cómo va a ser la adaptación y la vida en el nuevo lugar. También se piensa en las personas que se quedan allí. Llegado el momento, decidir qué ropa y cosas van a llevarse, ver el pasaporte y la maleta, serán recordatorios de una partida donde el retorno está sin cerrar.

Presentamos un pequeño extracto de una entrevista, donde Beatriz, muchacha ecuatoriana de 17 años, nos explica de manera muy descriptiva y emotiva las características de esos momentos.

*«En ese momento tú dices “hala, me voy a ir a otro país”. Te quedas como sorprendido diciendo ah... “¿y qué va a ser de mi vida?”, “¿qué voy a hacer aquí?”...Porque tú dices “¿y ahora tus amigas, tu padre?”, porque en mi caso yo llegué con mi madre y mi hermano, solo vinimos los tres y mi padre no vino. Se quedó allí, mi abuela tampoco iba a venir. Era una cosa extraña, yo pensaba: “lo único bueno que tenemos es que hablamos el mismo idioma”, porque si no ya sería.....vamos, sería demasiado. Y pensaba mucho en mi perro también, porque yo tenía un perro que lo quería muchísimo, hasta el día de hoy vive..., el día que vaya a mi país lo volveré a ver. Yo...yo recuerdo siempre eso: la alegría, el susto, el pensar, la emoción; todo se te mezcla en ese momento y es duro. Es bonito decirlo, “¡oye, ¿sabes qué que me voy a otro país, que dentro de tal me voy?!”. Y toda la gente te dice sí, y cómo así, te pregunta y tú respondes, pero es duro cuando llega ese día de que te vas. Eso sí que es muy duro. Sobre todo siendo pequeña, hacer las maletas. En cualquier viaje que tu hagas las maletas es lo más divertido, poner esto, montar lo otro y esto...pero cuando se acerca el día que te han dicho... ahí sí que empiezas a preocuparte, a decir: “¿y ahora qué?, esto no es un juego, es de verdad, te vas a ir. ¿Qué va a pasar? ¿Qué te espera?” Haces la maleta y es muy duro para...*

*Yo siempre recuerdo eso: cuando tienes que despedirte de tu familia, de tus amigos, poner el pasaporte sobre la mesa y ver cómo vas caminando hacia dentro, hacia el avión..., y tu familia se va quedando fuera. Y recuerdo a mi madre que siempre nos decía, “tranquila, que estaremos juntos, que no pasa nada”. Yo como la mayor, tenía que consolar a mi hermano; pero qué le iba a decir si yo estaba igual... Yo tendría 11 años, imagínate; él estaría más asustado o a lo mejor menos, porque ni siquiera se enteraría muy bien». Beatriz.*

Con incertidumbre sobre el futuro y dejando atrás parte de su familia, Beatriz se va a confrontar durante los primeros meses a experiencias seguramente similares a las que presentamos a continuación.

#### 4.2.1.3. Los primeros momentos

Desconociendo el lugar, la gente y muchas veces el idioma, la sensación para los adolescentes escuchados es de temor, *«al principio no salía a ningún lado, tenía miedo a perderme»* (Lidia, G1), y con dificultades para transitar por lugares desconocidos, *«es más fácil moverse en un sitio conocido»* (Diego, G4). También se sienten ignorados como (Xiao, G11): *«no hablaba con nadie, nadie me hacía caso»*.

Esto supone una experiencia de «falta de libertad» para desenvolverse por la ciudad, a lo que debe añadirse la precaución de sus familias, sobre todo en el caso de las hijas. Así lo expresa Lidia (G1): *«mis padres no me dejan salir por la noche en Zaragoza y me dicen: no es que no confíe en ti, es que no confío en los demás. En Rumanía, como ya conocen a mis primos, a mis amigos, me dejan salir hasta cuando quiero»*. Y así llegan a las siguientes conclusiones: *«tengo más libertades en mi país que aquí»* (Houssan, G9) o *«hay más confianza allí»* (Sofía, G9).

Su vivencia es de estar «encerrados». Khalil (G9) dice: *«yo me quedé encerrado durante tres meses, no sabía hablar español»* y Adriana (G6) todavía no se aventura a pasear: *«yo no salgo, me quedo en casa viendo la tele o haciendo los deberes»*.

En sus desplazamientos pueden ocurrir, como vimos en el subcapítulo 3.2.3. sobre el *self* y la identidad, ciertas confusiones temporales y espaciales: *«Al principio no asimilaba que estaba aquí, confundía alguna calle de allí por otra de aquí...»* (Carlos Alberto, G3).

También surgen sentimientos de inadecuación relacionados con no tener un lugar. Jalida (G8) nos lo explica de la siguiente manera: *«los primeros días, los primeros meses te sientes como que sobras y piensas: “por favor, yo me voy de aquí que no entiendo nada”... se pasa mal»*, y espera algo de los demás: *«primero no entendía español, y ellos no intentaban...»*.

Casi todos los chicos y chicas refieren un tiempo difícil al principio. La situación particular de cada uno/a está condicionada por su cultura, sexo, situación de acogida y características personales.

Las chicas expresaban sentimientos de tristeza; algunas de ellas, árabes y chinas, estuvieron mucho tiempo aisladas. Fátima (G8), de Marruecos, relata un tiempo largo de tristeza: *«al principio lloraba sin parar...no comía nada. Me llevaron al médico y me dijeron que me tenía que acostumbrar»*, y se muestra algo indignada por el tipo de solución que dan a estos problemas: *«te dan pastillas para no llorar, aquí se arregla así»*. Más duro todavía fue para Amina (G8): *«yo también lo pasé muy mal. Estuve tres años sin salir, ni relacionarme ni salir. El primer año lloraba mucho»*.

Determinadas circunstancias familiares incrementan esta situación, por ejemplo para Chong (G11), el negocio de sus padres: *«aquí solo estoy en la tienda, no salía nunca cuando llegué a España. Abrimos todos los días»*.

Algunos varones, manifiestan su tristeza y temor a lo desconocido de otra manera. Desconfían de los demás y piensan que «deben hacerse respetar». Por eso, algunos reaccionan como Marco (G2): *«nos pegábamos con todo el mundo»*.

Ésto puede durar tres meses, un año, tres años, o más; algunos todavía no se encuentran bien. Adela (G5) pasó por varias fases: *«necesité tres años para estar bien aquí. Para dejar de necesitar lo que necesitaba un año (entendemos dejar de añorar lo perdido), pero para sentirme bien, para integrarme, tres años»*.

Lo más añorado al principio son sus amigos. Así es para Florín (G6) *«los amigos los echas de menos, aquí no es tan fácil hacer amigos»*. Las amistades son especialmente importantes en esta edad y el bienestar está condicionado a la posibilidad de conseguirlas: *«estoy regular en España, principalmente por los amigos. Llevaba nueve años con los amigos por ahí, es difícil acostumbrarse a un sitio donde no están»* (Daniel, G3).

Con el tiempo los van consiguiendo, como Ion (G4): *«tengo amigos españoles, se me han acercado, y claro. Con gente de mi país apenas estaba, en el colegio sólo había españoles, y aunque al principio me costó, ahora mis mejores amigos son españoles»*. Las actividades deportivas han ayudado: *«hemos hecho pocos amigos españoles, conozco por el fútbol»*. Tengo amigos maños» (Idrissa, G7). Aunque a veces esas relaciones no cubren todas las necesidades: *«tengo amigas españolas pero no para pasear»* Lidia (G, 1).

También añoran a su familia. Nos dice Jaro (G6) *«muy difícil. Extrañas a los abuelos, amigos, hermanos...se hace muy difícil, no saber hablar...»*, o Malaw (G11) *«mi madre no está aquí, está en Senegal. La echo de menos»*. El paisaje, la comida del país, *«las fiestas más importantes...comer, bailar, y juntarnos toda la familia»* (Bianca, G1), todas esas cosas vuelven al recuerdo y se añoran.

A su llegada, los reencuentros con la familia y conocidos alivian estas primeras experiencias, y así dicen: *«yo como tenía bastante familia no me sentí tan mal en los primeros momentos»* (Antonia, G9) o *«volvía a ver a mi madre y eso me hacía estar bien»* (Lucía, G7).

No dejan de llamar la atención algunas de sus expectativas antes de llegar a España. Abdul (G7), de Argelia, esperaba *«recibir dinero estando en la cama»*. Con humor Ismael (G7) nos explica: *«cuando vivía en mi país y ves a la gente que viene de Europa con ropa elegante, piensas que viven muy bien allí, que tiran los coches y los aviones. (...) Mucha gente viene pensando que esto es el paraíso, y que esto es lo más grande, y cuando están aquí se dan cuenta de que esto es diferente»*.

#### 4.2.1.4. Acogida

Los escenarios donde son acogidos permitiéndoles su socialización e integración, pertenecen al ámbito educativo (escolarización obligatoria en escuelas e institutos, Centros Sociolaborales, talleres de formación laboral, etc.) y de ocio (parques, discotecas y bares, centros juveniles, etc.). Son lugares importantes, pues facilitan las relaciones con iguales y la posibilidad de tener amigos.

Encontramos gran variedad en los comentarios en relación a cómo han sido acogidos en estos lugares, procediendo de chicos y chicas en muy distintas circunstancias.

Observamos en los institutos donde realizan la educación reglada de la ESO, menos incidencia de verbalizaciones sobre aspectos racistas y un mayor número de participantes que dicen estar bien aquí, y con amigos/as (a veces españoles, a veces de su país o culturas similares), que en los Centros Sociolaborales. Procedían de medios socioeconómicos y a veces culturales más altos. También eran grupos más heterogéneos en cuanto a los países de procedencia.

Entre sus verbalizaciones acerca de cómo fueron acogidos encontramos experiencias positivas en la acogida, *«fui muy bien acogida, no me insultaron ni nada de eso»* (Miriam, G2). Esto puede deberse, según Silvia (G6), a integrarse en aulas con un menor número de compañeros extranjeros: *«a mí me trataron muy bien cuando llegué. Estaba en el colegio sólo con españoles»*. O a la curiosidad que provocaban los contrastes en el idioma o aspecto; según Wei (G10) *«se juntaban conmigo porque les hacía gracia cómo hablaba, fui haciendo amigas...»*. Era cuestión de tiempo, para Bianca (G1), poder encontrarse mejor en el centro: *«yo entré en el colegio y al principio estaba alejada, pero luego me empezaron a hablar, y ya bien»*.

Reconocen también la ayuda de sus compañeros: *«a mí me han ayudado a estar bien aquí»* (Lidia, G4), o de profesores, según relata Xiaomei en la página 156.

Sin embargo ésto no siempre se mantiene a lo largo del tiempo, y surgen malestares y dificultades en el camino: *«me acogieron bien durante un tiempo, pero luego se metían con nosotras»* (María Elena, G4) o, *«me recibieron bien, pero después vi cómo me miraban y hablaban...»* (Jéssica, G4), e igualmente para Tania (G5): *«estaban bien y luego por detrás hablaban mal., y así no se puede estar»*. Para Lucía (G7) los comentarios surgen por envidia: *«como íbamos bien en las notas, las envidias, empezaron a decir de nosotras...»*.

En función de grupos y centros, como dice Juan (G6), la experiencia puede ser diferente: *«depende del grupo. El año pasado me sentía muy bien, hablaba con todos...en cambio este año no, porque son grupos muy cerrados en clase»* o

Jose Antonio (G6): *«fuera no tuve problemas, fue en el colegio, en el instituto no».*

Verbalizan dificultades, bien porque los autóctonos forman grupos poco abiertos: *«aquí en este instituto la gente, los grupos, son cerrados, no son racistas pero los grupos son muy cerrados»* (Rafael, G2), o sin saber muy bien por qué, no consiguen integrarse en los grupos: *«yo lo he intentado varias veces y solo podía ir con dos chicas, pero intentaba integrarme en el grupo donde iban y como que no...No me sentía a gusto, hacían comentarios...»* Adriana (G4).

A veces las experiencias de acogida son claramente negativas, así fue para Valeria (G9): *«cuando yo llegué al colegio tanto los pequeños como los mayores me insultaban, no querían nada conmigo, no querían que jugara con ellos. Y estuve así durante tres años»* y para Ahmed (G3): *«los alumnos son muy malos, no quieren hablar contigo los españoles».*

Y algunos muchachos, eligen en secundaria relacionarse principalmente con sus paisanos: *«en el colegio tenía amigos españoles, en el instituto pude elegir los amigos y voy con latinos»* (Ariel, G6). En este tema ahondaremos en el apartado concerniente a la integración en la escuela y la calle del punto 4.3.

Los lugares de interacción no se limitan a los centros escolares, sus experiencias continúan en la calle. Cómo se sienten mirados por personas que apenas les conocen pero les identifican por su acento o aspecto, es otro tema discutido en los grupos, sobre todo en los Centros Sociolaborales.

Susceptible a estas miradas Brian (G2) nos dice: *«te miran mal, con eso no no puede quedarse quieto».* Perciben a veces *« un trato especial»* (Lidia, G4), y más cuando la indumentaria está muy definida como raperos o latinos. Según Jose Daniel (G2) *«notas que la gente cambia de acera. Se levantan y se van a otro sitio [...] y si vas al supermercado, el guardia de seguridad va detrás de nosotros».*

Las reacciones de los chicos que se sienten mirados pueden ser desde la confrontación: *«uno no puede quedarse quieto»* (Brian, G2), hasta una postura más racional: *«tampoco vas a matar por eso»* (Marco, G2); es cuestión de quitarle valor *«lo ves pero no le das importancia. No te va a dar de comer»* (Daniel, G3).

Existen opiniones contrarias respecto a cómo han sido acogidos. Algunas alumnas de bachiller muestran un reconocimiento por el apoyo que encontraron sus familiares: *«a mi padre le han ayudado mucho en el trabajo. Si eres buena persona y de confianza te atienden»* (Alina, G5), *«ayudan mucho a la gente, en lo que pueden, pero ayudan»* (Silvia, G6).

El idioma es un factor que interviene claramente en la integración en los primeros momentos. Es necesario en todos los ámbitos sociales: escolarización, relaciones de amistad y mundo laboral.

Casi la mitad de las personas entrevistadas ha tenido importantes dificultades con el idioma y todas señalan que esta dificultad es una dificultad central, que condiciona su vida.

Los chicos y chicas asiáticos entrevistados creen que, para poder sentirse menos diferentes y ser menos rechazados, deben aprender el castellano. Para todos ha sido fundamental el aprendizaje del idioma, remitiendo también a la dificultad de sus padres que, en su opinión, por sus largas jornadas laborales, no tienen tiempo de establecer relaciones con españoles y asistir a cursos que les permitan desenvolverse en castellano. Los insultos de «chinita, chino», que algunos refieren, creen que están en relación con esta dificultad, así nos lo explica Xiaomei en su relato, que aportamos en la página 156, quien se siente avergonzada cuando no habla bien el castellano y con menos posibilidades de defenderse cuando le insultan.

Por tanto, el aprendizaje del idioma castellano es un objetivo prioritario para todos los chinos, pero sobre todo lo recalcan las chicas.

La importancia que dan al aprendizaje del idioma para integrarse y prosperar en España ha condicionado, en parte, una modificación del patrón migratorio familiar, ya que en la actualidad se reagrupa a los niños y niñas a edades más tempranas para aminorar esta dificultad con el idioma, siendo esto posible porque las madres o alguna hermana mayor pueden ocuparse del cuidado de los/as pequeños.

Los árabes y subsaharianos también insisten en la necesidad de conocer bien el nuevo idioma para poder llevar a cabo sus estudios, y achacan a ello el no poder seguir el mismo ritmo académico que los españoles.

Para los chicos y chicas del Este también ha supuesto una dificultad, aunque quizás no durante tanto tiempo como les ocurre a chinos y árabes. En los relatos hay alusiones a bromas de compañeros que no les traducían bien y a malentendidos que podían desencadenar discusiones y peleas. No obstante, aunque al principio de su llegada a España pudo suponer un problema, en tres o seis meses (dependiendo de su escolarización) la dificultad se ha solventado.

Aunque los latinos y latinas comparten con nosotros el mismo idioma, también tienen dificultades por las diferencias existentes entre nuestras expresiones. Para estas personas, los españoles hablan muy rápido, y su forma de expresarse es más bien dura, imperativa y directa, de tal manera, nos dicen, que «*parece que estén insultando o enfadados*». También usamos diferentes giros lingüísticos e incluso significados distintos para las mismas palabras, lo que

puede provocar obstáculos en la comunicación y malentendidos, en los primeros encuentros con la población autóctona y en las relaciones escolares.

#### 4.2.1.5. Vivencias de rechazo

Relacionado con lo anterior están las experiencias de rechazo sufridas durante su estancia en España. Según los datos extraídos de las entrevistas, el 44% de las 48 personas entrevistadas habían experimentado claro rechazo por parte de los autóctonos, un 8% sí pero poco, un 31% no, y un 4% habla de actitudes de desconfianza, no de rechazo (Anexo VI en las páginas 228-229). Aclaran que estas vivencias suelen ser sobre todo en el primer tiempo de estancia en España, y proceden en mayor medida de personas mayores y jóvenes de su edad. Quienes testimonian haber sido rechazados, proceden principalmente de países asiáticos, latinos y africanos (de color). Los que menos de países del Este. Quizás esto último se deba a su similitud física con los autóctonos y una mayor rapidez para aprender el castellano.

Volviendo a las verbalizaciones en los grupos de discusión, son los varones de Centros Sociolaborales quienes denuncian problemas de racismo y prejuicios de la población autóctona, afirmando que *«la gente es racista»* (Juan Carlos, G3). *«Si hace algo malo un inmigrante se señala que es inmigrante. Las agresiones que sufren los inmigrantes no salen en los periódicos»*, dice Adrián (G3).

Las explicaciones que aportan para dar sentido a este rechazo son varias. Para Juan Carlos (G3) tiene que ver con su asociación a bandas, *«nos asocian con las bandas y la violencia y nos tratan con prejuicios»*, o con la desconfianza que puede provocar alguien que habla en otro idioma: *«cuando la gente nos oye hablar en nuestro idioma, desconfía [...] a un chico le pregunté dónde estaba un locutorio, ha dicho que no lo sé. Lo encontré en el locutorio, lo vi en la cabina llamando. Allí me enfadé y le dije: “tú eres un racista”»* (Abdou, G7).

El origen árabe puede ser otra explicación: *«si hay alguna cosa mala es el moro, el marroquí»*, (Kasib, G7), *«cuando ven marroquí no dan trabajo, a algunos no les gustan los marroquíes»* (Omar, G7). También rasgos o características que puedan relacionarse con la religión musulmana, como el pañuelo: *«la gente no nos trata igual si llevamos pañuelo o no, no nos dejan trabajar»* (Nadia, G8). La experiencia también indica que los autóctonos pueden cambiar: *«al principio de ponerme el pañuelo me miraban raro y me insistían en que me lo quitara, luego se acostumbraron»* (Fátima, G8). La barba es otro rasgo diferenciador: *«si llevas barba y eres musulmán no te dejan trabajar [...] y si cambias la barba, cambias la forma de lo que te ha dado Dios»* (Omar, G7). En todo caso esta religión no está bien vista: *«Si tienes otra religión te miran mal»* (Suhail, G3)

También el color es una causa de agravios: *«yo discutía con un compañero, me decían: negro, negro, vete a tu país. No le hice caso. Cuando fuimos al instituto nos dejaron en el recreo a jugar a fútbol, y de repente nos hicimos daño, le cogí de la cadera y lo eché al suelo, le hice daño. Desde este tiempo todos me respetaban [...] si me hubiera pegado él aún seguiría provocándome»* (Houssan, G9).

Las posibles formas de responder, como hemos visto, pueden ser la confrontación: *«el racismo lo arreglamos a la salida y ya está»* (Musa, G9) o considerando que *«pelear es malo»* (Mohamed, G9), e intentar otras salidas: *«yo no le doy importancia, lo ves pero no le das importancia»* (Adrián, G3).

Coincidimos con Daniel (G3) en que *«el racista puede estar en cualquier país»*.

Otros aspectos denunciados son la desigualdad en cuanto a oportunidades laborales y formativas. Inciden en la dificultad para conseguir permisos de residencia y trabajo, pues les afecta en su realidad formativa y laboral. Sin el permiso de trabajo no pueden realizar las prácticas en empresas y terminar su formación. Este asunto será tratado también en el punto 4.3.2 dedicado a la formación escolar de estos adolescentes.

#### 4.2.1.6. Contrastes aquí y allí

Algo que surge de manera espontánea en las intervenciones grupales, son las comparaciones entre el aquí y el allí. Comparar es una forma de situarse imaginariamente respecto al otro, en este caso, el otro país, costumbres, pero también en relación a los pares autóctonos. Terrén (2007a) destacó la importancia de las diferencias culturales y la tensión entre el aquí y allí, como elemento diferenciador en la construcción de la identidad de estos adolescentes, frente a los autóctonos.

Esta dicotomía no se refiere exactamente a un pasado y presente, sino a un cómo es o era allí, frente a cómo es aquí.

##### 4.2.1.6.1. Relaciones chicas y chicos

Las diferencias entre chicos y chicas de su país y los españoles/las son una de las cuestiones más estimulantes para la participación en los grupos. Suelen ser bastante críticos, destacando aspectos negativos en los jóvenes españoles.

A modo de ejemplo presentamos lo dicho por algunas chicas latinas acerca de los chicos españoles.

En general se refieren a cómo se relacionan con ellas, piensan que *«ligan mal [...] son menos cariñosos [...] poco románticos [...]y más fríos»*. Para Luisa (G4) *«no dicen cosas bonitas (piropos)»*.



Otras características adscritas en opinión de las muchachas latinas son: «*muy simples, quieren salir ya*» (Roxana, G4) y «*prepotentes*» (Luisa, G4). Pero «*no todos los españoles son malos e interesados*» Lidia (G4), además, según María Elena (G4), también se muestran «*más abiertos, tienen más libertad, y entran y salen cuando quieren*».

Naturalmente los comparan con chicos ecuatorianos, destacando de estos últimos las siguientes cualidades: «*más cariñosos y saben tratar a las chicas*» (Adela, G5), pero «*un poco posesivos*» (Alina, G5).

Respecto a las chicas españolas, para Adela (G5) son demasiado «*creídas*», mientras que Tania (G5) las considera «*tímidas, calladas y no se respetan, se dejan pegar e insultar*».

Los varones (de distintas procedencias) presentan otras perspectivas cuando se refieren a las chicas españolas. Suhail, de Ghana, dice: «*me da miedo que al decir piropos a una chica española me diga “negro de mierda”*». Para Adrián (G3) son «*más interesadas que las ecuatorianas, tienes que llevar dinero*». Y en cuanto a cómo se divierten, según Marco (G2) «*son más lanzadas*» o «*llegan a las discotecas y se vuelven locas*» (Chong, G10, chino). Además, no les gusta ver a «*chicas borrachas por la noche, queda mal*» (Brian, G4, de Ecuador).

Las comparan con muchachas de su propio país. Por ejemplo para Joao (G4) «*las chicas en Brasil son más guapas y fáciles*» o, «*en China las chicas son más calladas y no tienen tantas libertades como los chicos*» (Wei, G10). Un joven de Ghana afirma: «*las chicas en mi país no fuman*» (Mohamed, G9), y otro de Marruecos comenta que: «*las chicas no salen con chicos hasta que se casan*» (Hamza, G2).

Surgieron a lo largo de los encuentros discusiones y aportaciones sobre los roles del hombre y la mujer y las prácticas religiosas, entre los participantes de ambos sexos musulmanes.

En Marruecos «*los hombres tienen que mantener a la familia, y la mujer quedarse en casa, pero si su marido le abandona tiene que trabajar para mantener a sus hijos*» (Ayoub, G7).

Las muchachas marroquíes nos explican que «*si tienes 15 o 16 años es pecado tener novio sin decirlo a los padres. Se dice a la madre y la madre al padre*» (Jalida, G8) y «*sólo se presenta al novio si es en serio*» (Fátima, G8). A una conocida de Nadia (G8) «*este año la van a casar con un chico que no conoce [...] pero su familia lo conoce bien*». Dice Fátima (G8): «*a mí me gustaría casarme con un marroquí para tener la misma religión*» y Nadia (G8) se casaría «*con un musulmán o un hombre que se convierta al Islam*».

Amina (G8) desearía formarse y trabajar, aunque no cree que pueda: «*me gustaría quedarme aquí si mi padre me dejara hacer lo que quiero, pero aquí no*

*me deja, quiero estudiar peluquería».*

#### 4.2.1.6.2 Valoraciones del país de acogida

Considerando la información de los grupos de discusión y las entrevistas, se ha conseguido una revisión bastante amplia de aspectos que valoran positiva y negativamente relacionados con valores y costumbres en nuestro país, en contraste con los propios. Decidimos incluir un resumen de ello sin sus comentarios literales, dada su extensión.

En sus aportaciones hay opiniones encontradas. Si para unos existe demasiada libertad, otros valorarán dicha libertad. Si unos consideran nuestra sociedad racista, otros la calificarán abierta, plural y respetuosa con distintas razas y religiones. Estas contradicciones nos hablan de la diversidad de experiencias y de cómo son vividas e interpretadas, así como de los múltiples referentes culturales con las que comparan lo que encuentran aquí.

Para algunas chicas latinoamericanas hablamos feo y somos poco cariñosos, y para otras jóvenes chinas, somos cariñosos y les gusta como hablamos. Pero tampoco la procedencia puede considerarse determinante de estas opiniones, a veces predominan aspectos de otra índole. Un chico marroquí o una chica china pueden decir que no les gustan los derechos que tienen las mujeres aquí, y otro/a, con la misma procedencia, valorar nuestro sistema democrático y la igualdad entre hombres y mujeres. Hay aspectos que tienen su cara y su cruz; y si bien esta sociedad les parece consumista, por otro lado les atrae y desean acceder al consumo.

Por tanto, lo que aquí aparece no es generalizable, aunque hay opiniones más compartidas y otras menos frecuentes. Hacen referencia a los contrastes culturales respecto a la forma de relacionarnos, lo bueno y no tan bueno que encuentran en nuestro sistema socioeconómico, en la forma de educar, en las relaciones parento-filiales, y en las relaciones con otros jóvenes autóctonos.

A continuación exponemos lo que han especificado como negativo y los aspectos valorados positivamente.

##### A) Valoraciones negativas de la sociedad española.

Cuestionan el consumo excesivo y el poco ahorro de las familias, el fácil acceso a las drogas (legales e ilegales), la discriminación en el acceso al trabajo en función del aspecto (etnia y procedencia) y los trabajos de prostitución llevados a cabo por algunas mujeres inmigrantes (y españolas). También la explotación sufrida mediante contrataciones a través de las empresas de trabajo temporal, la precariedad laboral en determinados sectores, el estrés y la soledad por el exceso de trabajo y la falta de tiempo libre. Esto repercute en las relaciones entre familiares y amigos produciéndose una mayor disgregación e

individualismo, con menores redes de apoyo.

El clima extremo con calor y frío, y el cambio del modo de vida rural, con entornos naturales, al modo de vida y paisaje urbano zaragozano tampoco les gustan a muchos muchachos y muchachas.

Se señala también como aspecto negativo la pérdida de costumbres. Para algunos las mujeres tienen mayor poder y derechos que los hombres. Les llama la atención la violencia de género y el terrorismo, elemento muy presente en los medios de comunicación.

Sorprende la existencia de pobreza, suciedad, deterioro humano y urbano en alguna de las calles donde han vivido.

Señalan las actitudes de rechazo y racismo, la discriminación de trato por origen étnico, cultural o de religión y, concretamente, la desconfianza y desprecio sentido de manera significativa por parte de personas mayores.

Los prejuicios de sesgo racista-sexista que observan pasan por considerar que la población migrante viene de sus países peor preparada académicamente en todas las áreas curriculares. Existen prejuicios como: la identificación de jóvenes latinos con las bandas y la relación indiscriminada con la violencia, la desconfianza y asociación con delincuencia de determinados colectivos de migrantes varones y el mayor control policial sobre ellos.

Creen que estos estereotipos son reforzados por los medios de comunicación.

Algunos consideran poco afectuosas las interrelaciones entre padres e hijos/as. Otros creen que los hijos no valoran el esfuerzo de los padres y no se preocupan por ellos. O que hay poca unión familiar.

No les gusta la falta de respeto hacia los adultos y personas más mayores, al profesorado y a sus progenitores, escuchando a veces hacia ellos insultos y groserías. Hay quienes creen que hay demasiada confianza en las relaciones entre menores y adultos.

Describen a la juventud española con excesiva rebeldía, desobediencia, y falta de valores. Tienen demasiada libertad y fácil acceso a lo material, por lo que no valoran lo que tienen.

Destacan el consumismo y también la superficialidad en las relaciones. A veces perciben indiferencia, frialdad y egoísmo, junto a despreocupación por los demás. Las expresiones utilizadas son: «van a su bola» o «les da todo igual».

Denuncian de manera continua el uso excesivo de drogas para divertirse.

En las relaciones con ellos, son frecuentes las alusiones a burlas, insultos y bromas. Alguna persona percibe en jóvenes españoles prepotencia y actitudes de superioridad.

Chicos y chicas musulmanes destacan los cuestionamientos a su religión, el islam, y a los preceptos y posicionamientos que asumen como creyentes.

B) Valoraciones positivas de la sociedad española<sup>77</sup>

Para muchos es democrática, moderna y avanzada. También abierta, con altas cuotas de libertad, seguridad ciudadana y posibilidades laborales. Valoran también el mayor nivel de vida y la facilidad para hacer y conseguir cosas, incluyendo entre ellas la diversión y el acceso a discotecas y fiestas. Hay quien cree que aquí la vida es más fácil.

Se valora la sanidad pública y el mayor acceso a tratamientos médicos, la existencia de igualdad y derechos para las mujeres, y se aprecia positivamente la mayor libertad que estas disfrutaban, así como los apoyos con los que cuentan.

Consideran alto el nivel de estudios y los medios y ayudas para la formación.

En las ciudades, para algunos existe un menor hacinamiento en las viviendas, *«puedes estar solo en tu habitación»*. Para las personas entrevistadas, en especial de nacionalidad china, las viviendas son más limpias y luminosas. Observan las urbes y sus parques cuidados, limpios, con edificios, lugares y paisajes bonitos. Y hay a quien le gustan los contrastes climáticos de nuestro país, con clima estacional.

Aprecian la existencia de ayudas para conseguir su documentación y trabajo.

De la población española les gusta su respeto a las diferentes razas y religiones, la ayuda que ofrecen y el apoyo que dan a las personas migrantes. Se encuentra a la gente tranquila y respetuosa; hay quien la caracteriza como sincera y honesta, o quien define a los españoles como cariñosos, amables y comprensivos. Les gusta cómo hablan los españoles y su despreocupación.

Hay quien valora que los hombres son menos machistas y tratan mejor a las mujeres. Y las mujeres, para algunos, se distinguen por ser fuertes y más libres.

A sus iguales españoles los ven más abiertos en las relaciones con el otro sexo; y con mayor apertura y libertad para las chicas. Simpatizan con el interés de amigos y amigas por conocer aspectos de su cultura y país de origen.

En las relaciones parento-filiales destacan la mayor comunicación y confianza entre padres e hijos. Se da libertad a los hijos y para algunos, los padres (varones) son más tranquilos.

---

<sup>77</sup> Desgraciadamente, tras la crisis económica y las reformas presupuestarias y laborales actuales, algunas de las valoraciones positivas que encontramos en el texto no se mantienen en la actualidad. Nos sirven para contrastar los cambios habidos en estos últimos años respecto a la calidad de vida en nuestra sociedad.

#### 4.2.1.7. Bienestar e integración

Pero ellos ¿Cómo se encuentran aquí? ¿Desean continuar en Zaragoza, en España? ¿O quieren volver al país donde nacieron?

El deseo de continuar en España nos indicaría cierto grado de bienestar. En nuestras entrevistas tratamos de discernir ambas cuestiones, si estaban bien entre nosotros y si deseaban seguir viviendo aquí (Anexo VI en las páginas 228-231).

El grado de bienestar de estos/as adolescentes se ha valorado y clasificado en «bueno», «regular» y «malo» considerando su estado anímico, las relaciones con los demás, su proceso migratorio y otras variables psicosociales.

Atendiendo a estos criterios el 38% de las personas entrevistadas se encuentra «bien», un 48% «regular» y el 6% «mal». Un 8% de los adolescentes no pudo ser valorado. Prácticamente la mitad de las chicas parecen sentirse «bien» en España frente a un 25% de los chicos.

Entre 44 adolescentes entrevistados, el 57% no quieren volver, un 34% sí y el resto no sabe. Es mayoritario el deseo de quedarse en latinoamericanos y chicas (independientemente de su nacionalidad).

Un gran número no quieren volver a su país de origen, pues sería empezar de nuevo. Así lo expresa Amelia (G2): «*Luego vuelves allí y piensas ¿Qué hago aquí? A empezar otra vez.*». Irían «de paseo» o de vacaciones, pero no a vivir.

Otros desean volver a trabajar pero después de «*estudiar aquí*» o «*según estuviera la economía del mi país*» (Adrián, G3). Está condicionado a las posibilidades laborales y profesionales: «*¿Cómo voy a volver a mi país?, aquí puedo ser un profesional, allí no*» (Jose Daniel, G2)

Otra opción es elegir un país diferente «*a Guinea no me gustaría ir, me iría a otro país: Londres, EEUU...*» (Benjamín, G4).

Indagando en la posible relación entre querer volver o no a su país de origen y su deseo inicial de venir a España, parece no existir una relación entre ambas. Es decir, hay personas que no queriendo venir, ahora no volverían y viceversa.

El siguiente paso es investigar sus formas de integración, condicionada a la búsqueda de una identidad adulta en un contexto migratorio. Entre las preguntas relacionadas con su identidad está el sentimiento de pertenencia, y así se preguntan: ¿De dónde soy? ¿Qué soy?

Determinados chicos y chicas reivindican los propios valores y costumbres, relacionándose solo entre personas del propio país y catalogando de «españolitos» a compatriotas que han perdido el acento y se relacionan con españoles. «*Fingen. Yo veo que con españoles hablan de una manera y cuando están conmigo hablan ecuatoriano, mal ya [...] la mayoría de ecuatorianos que van con españoles hablan ya como el español*» Adrián (G3).

Los cambios, sobre todo de las chicas, chocan con las propias costumbres y producen el rechazo de compatriotas. A Mohamed (G9) no le gusta en absoluto la transformación que según él sufren las mujeres de Gambia al vivir aquí: *«Las chicas de Gambia que viven aquí creo no están bien, creo que son malas, antes no se les veían ni los pelos pero ahora...»*.

Así lo expresan algunas muchachas ecuatorianas: *«Las chicas latinas que van con nosotros, van con latinas y no pierden, en cambio las que se relacionan con españolas, ya pierden»* (Cecilia G4). *«No es desconfiar, pero siempre es mejor con tu gente, y más a gusto, te ríes más...En cambio con los españoles es diferente»* (Fernanda G4).

Para los que llevan poco tiempo aquí es mejor *«mantener lo de allá, es mejor tu gente»* (Ánderson G5).

No todos actúan de ésta manera, los que vinieron antes, con una edad de 9 ó 10 años, se integran mejor en grupos mixtos.

También depende del colegio al que fueron, con más o menos población emigrante y con una mejor o peor acogida al entrar.

Algunos prefieren mezclarse y no relacionarse con personas de la misma nacionalidad, aunque reconocen estar más a gusto con chicos y chicas cuyos padres son emigrantes. Hay pocos españoles en sus pandillas.

Si éstas han sido las apreciaciones en los grupos de discusión, en las entrevistas, se observa un 48% de jóvenes con identidad mixta, fruto de la incorporación de valores de la nueva cultura sin rechazo de la cultura de origen, integrando en su vida aspectos de las dos culturas.

Un 39% mantiene las costumbres del propio país, y las relaciones interpersonales se dan fundamentalmente con personas afines culturalmente, y un 7% integran los valores de la sociedad de acogida rechazando la cultura de origen.

También hemos identificado personas confusas (7%) respecto a su sentimiento de pertenencia, pues no se sienten identificadas con su cultura de origen pero tampoco con la de acogida (Anexo VI páginas 231-234). El relato de Zacarías presentado en la página 172 da cuenta de esta problemática.

#### 4.2.2. Crisis y trauma

La migración pone a prueba la estabilidad psíquica y emocional. Al cambiar el espacio, las relaciones sociales y husos horarios, se tambalea el sentimiento de identidad y mismidad. No son extraños en los primeros momentos cuadros confusionales, de despersonalización o de angustia.

Las personas en esta situación se pueden preguntar «¿Dónde estoy?» «¿Qué estoy haciendo aquí?». Son sensaciones semejantes al despertar en un estado de duermevela y alude a una confusión espacial. También es frecuente mezclar recuerdos con situaciones actuales, como lugares y personajes presentes con otros del pasado —confusión temporal y espacial—.

El vínculo de integración social es el más afectado en este proceso. Todo el entorno es nuevo y el inmigrante también es «un desconocido»; ha perdido muchos de los roles desempeñados en su comunidad, en la escuela o el trabajo, y con las amistades. Los sentimientos de «no pertenencia» fuerzan a todo un trabajo por volver a ser en el mundo.

Grinberg, G y Grinberg, R. (1996) en su libro *Migración y exilio*, relacionan esta experiencia con las vivencias traumáticas y de crisis.

Dichos autores definen el trauma como un acontecimiento o fenómeno agudo durante un período de tiempo corto. Su intensidad y cualidad provoca un desbordamiento y un colapso psíquico.

La crisis, sin embargo, es un fenómeno que se prolonga en el tiempo. Si de ella se derivan privaciones físicas y afectivas, como ocurre a menudo en un proceso migratorio, pueden desencadenarse alteraciones en la personalidad o en el cuerpo.

En esta línea, Achotegui (1971) describe el «Síndrome de Ulises», héroe que afrontó innumerables peligros en su largo viaje, como un síndrome psicopatológico de características ansioso-depresivas, frecuente en las personas que emigran.

Lo asocia a situaciones traumáticas y a un estrés crónico del inmigrante, producido por el largo proceso hasta conseguir estabilizarse económicamente y legalizar su ciudadanía. Confluyen también otros factores desencadenantes, como las complicaciones en la elaboración del duelo migratorio. Encuentra similitudes entre este síndrome y el trastorno por estrés agudo, el trastorno adaptativo o el trastorno por estrés postraumático.

Para Freud (1973) el trauma da lugar a trastornos duraderos en el funcionamiento del yo. El sujeto tiende a repetir el hecho traumático en sueños, imágenes diurnas, o en situaciones provocadas de manera inconsciente por el propio sujeto, donde este acontecimiento traumático vuelve a repetirse.

Su efecto patógeno se desencadenó porque en el momento del acontecimiento, por la cualidad del fenómeno y la falta de recursos psíquicos, o la situación en sí, el yo del sujeto quedó desbordado y no pudo afrontar la situación. El conflicto psíquico impide la integración de esa experiencia vivida en su personalidad consciente.

La técnica utilizada por este médico para su «cura» fue la catarsis y elaboración psíquica de dichas experiencias. Según este autor, la mejoría se produce al poder «revivirlas» desde el presente con mayores recursos y capacidades mentales. Ponerlo en palabras y elaborar lo acontecido con nuevas asociaciones y significaciones, permite integrar el hecho traumático y disminuir la «compulsión a la repetición».

Sin embargo, y a pesar del transcurso del tiempo, no siempre se dan unas buenas condiciones psíquicas para su elaboración, por lo que debemos ser cautelosos.

Volviendo al término de crisis introducido por el matrimonio Grinberg al describir la experiencia migratoria, nos parece interesante engarzar la perspectiva de Kaes (1979), quien relaciona la crisis con los conceptos de ruptura y de separación.

Para nosotros no es lo mismo la vivencia de ruptura o arrancamiento que la de separación. Ruptura conlleva el vacío entre dos instancias y la pérdida de continuidad a nivel psíquico, pero esto no es así en la separación.<sup>78</sup> En el primer caso el hilo que une está roto, en el segundo no y las consecuencias psíquicas serán diferentes.

#### 4.2.3. Separaciones y encuentros

La migración implica privaciones o pérdidas, y nuevas adquisiciones. Abarcan períodos de transición que representan para el sujeto una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento o, como explicamos anteriormente, una mayor vulnerabilidad a la alteración mental.

Winnicott (1971) estudió el proceso de separación de la figura primordial en la infancia (ver punto 3.1), deduciendo cómo es el proceso que permite al sujeto ir «enganchándose» a lo nuevo, al otro, al exterior, y dejando lo antiguo. El juego y el lenguaje operan como espacios y fenómenos «transicionales» permitiendo estar y no estar con el objeto o persona referente del niño.

Freud (1973) también, por medio de el «juego del carrito» o «Ford-Da», explica cómo el niño puede simbolizar la ausencia de la madre o persona a la que

---

<sup>78</sup> Por ello son tan importantes los contactos familiares transnacionales a través de redes sociales, cartas o teléfono.



está vinculado, lanzando el carrete mientras lo ase del hilo y le hace ir y volver diciendo: «va... vuelve».

Ambos explican la ausencia y presencia, por lo tanto el proceso de separación, encontrando que está representado o simbolizado. Existe una continuidad psíquica del propio sujeto con aquel o aquella que se fue, y con quien está íntimamente ligado.

En la migración las separaciones producen cierta ruptura en la continuidad del entorno con uno mismo, siendo necesaria la creación de vínculos confiables en el nuevo lugar. Si esta ruptura es demasiado grave para el individuo (por sus características personales, historia previa o condiciones de acogida en el país) y su yo queda dañado, es posible el desencadenamiento y padecimiento de distintas alteraciones físicas o psíquicas.

Si por el contrario cuenta con una capacidad de elaboración suficiente, podrá superar la crisis y experimentar un enriquecimiento, aprovechando las oportunidades que se le presenten.

L. Grinberg y R. Grinberg (1996) defienden la necesidad de un «espacio potencial» que le sirva de lugar y tiempo de transición, entre su propio país y el nuevo mundo externo. Ese espacio lo puede constituir la familia, conocidos del propio país, asociaciones, acontecimientos culturales o actividades compartidas.

La edad de las personas al emigrar es un factor a tener en cuenta en la vivencia de este proceso, aunque como veremos, no la determina.

Los niños suelen tener una gran capacidad de adaptación y plasticidad, pero dependen mucho de su entorno, en este caso la familia, para interpretar y elaborar su proceso migratorio.

El adolescente que migra a una edad avanzada, como en esta investigación, no suele querer salir, y la motivación suele ser el reencuentro con los padres que ya emigraron o la continuidad con ellos. Es en su país donde inician sus experiencias fuera del entorno familiar, con sus amigos, en una progresiva independización. Por esto muchos de ellos, cuando llegan aquí, se «aferran» a aspectos culturales perdidos de su vida cotidiana anterior, defendiéndolos a ultranza y como señas de identidad.

Otros sin embargo, van incorporando rasgos y costumbres propias del nuevo lugar y serán criticados por algunos paisanos, o por la propia familia.

Se han realizado pocos estudios del impacto psíquico del proceso migratorio en la infancia y la adolescencia, en comparación con los de los adultos (Sam y Berry, 1995; Guarnaccia y López, 1998). Los estudios existentes, según Carlson y Jané (2001:2) se centran en tres áreas principales:

a) El estrés psicosocial, donde intervienen variables demográficas como el lugar de nacimiento, la edad en el momento de la migración, las redes de apoyo que

encuentran, la educación y los ingresos económicos.

b) El estrés de aculturación, relacionado con los conflictos por el idioma, la percepción de discriminación y rechazo, etc.

c) Los trastornos psicológicos, entre los que se encuentran alteraciones de tipo depresivo, conductuales o de aprendizaje, y los trastornos de Identidad Social (Suárez- Orozco y Suarez-Orozco, 2003; Sam y Berry, 1995; Gil y Vega, 1996; Guarnaccia y López, 1998).

A lo largo de este capítulo hemos introducido variables que configuran factores de riesgo para el bienestar psíquico, así como factores protectores<sup>79</sup> (Carlson y Jané, 2002) pero, además, para una eficaz intervención psicosocial debe privilegiarse la humanización frente a la institucionalización y etiquetaje social. «Debemos dejar de camuflar con pastillas y etiquetar como problemas mentales y de conducta aquellas dificultades que enfrentan nuestro/as nuevos/as menores y jóvenes, y potenciar aquellos aspectos psicosociales que mejoren su salud y bienestar social» (Manzani, 2014: 43).

#### 4.2.4. Sentimiento de pertenencia

La construcción de la identidad en los adolescentes que migraron en una edad avanzada, se realiza en un contexto multicultural, donde la propia cultura es minoritaria, con recuerdos y referentes culturales del propio país, y padres que pujan a menudo por el mantenimiento de valores y tradiciones propios.

Algunos estudios consideran el sentimiento de pertenencia a determinado país, el propio, el de acogida o ambos, como un indicador de una mejor o peor integración al país receptor (Portes y Vickstrom, 2013).

El *sentimiento de pertenencia*, elemento clave en la construcción de la identidad cultural, se torna especialmente importante para el adolescente, quien necesita sentirse formando parte de un grupo que le acoge y le identifica, paliando vivencias de vacío existencial, abandono y soledad (Medina, 2006).

La manera en que esto se resuelve siempre es particular, pero sabemos de la influencia e importancia de la familia en el tránsito, así como el papel de la sociedad de acogida.<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Como ya hemos ido introduciendo, son factores protectores: la red de apoyo, los procesos de separación adecuados, encontrar un lugar en el nuevo país, desde lo legal, de formación, etc.

<sup>80</sup> Algunos de los determinantes de la identidad cultural según Portes y Vickstrom (2013) son: el tiempo transcurridos en el nuevo país, la clase social y la educación, las actitudes de la población nativa, la continuidad o interrupción de la migración del país de origen, la presencia de generaciones anteriores del propio país en el nativo.

Pensando en la progresiva separación de los padres de la infancia, necesaria para la maduración, nos preguntamos sobre la coyuntura para quienes la migración es un reencuentro con padres de los que se separaron tiempo atrás. O para los que comparten con ellos el proceso de adaptación, configurándose una crisis de identidad del grupo familiar.

Coincidimos con Pilar Medina (2006) en que su evolución no supone necesariamente una ruptura de las creencias, sentimientos y valores instaurados en los años previos y con los padres, sino en re-situarse ante las mismas, y cuestionarlas, matizarlas o desecharlas. Así se constata en los adolescentes de esta investigación, donde coexisten ideas de la propia cultura junto a nuevas maneras de entender el mundo y las relaciones. Serán frecuentes las vivencias de confusión, y también de culpabilidad por no mantener parte de sus costumbres y valores. La confusión aumenta en una sociedad como la nuestra, donde las identidades son múltiples, poco definidas y no provienen de un linaje o herencia generacional.

#### 4.2.4.1. Entre los padres y la nueva sociedad

El funcionamiento de las familias facilitará u obstaculizará el proceso de adaptación y de identidad del adolescente. Si es demasiado rígido, o por el contrario demasiado negligente y laxo, se complicará dicho proceso. A veces, la ausencia de figuras adultas y referentes consistentes que supervisen la evolución del adolescente, facilitan la elección del grupo de iguales para realizar esta función. A veces eligen grupos como las bandas, donde además de apoyarse y defenderse mutuamente, se definen valores, roles y maneras en que deben conducirse y actuar cada uno de sus miembros (Feixa, 2006).

Los padres, pueden vivir como un ataque y falta de lealtad la incorporación de valores de la sociedad de acogida (Siguán, 2003). Bajo la amenaza de ser un traidor y vivir el rechazo de los suyos, muchacho puede verse presionado a mantener la identidad tradicional, o por el contrario, responder con una oposición al grupo familiar. Lo más frecuente es promover la adaptación a nuevas costumbres, sobre todo el aprendizaje de la lengua, pero conservar las raíces culturales.

Jesús Labrador y María Rosa Blanco (2008) realizan un estudio comparativo a partir de las opiniones de jóvenes, sobre estilos educacionales de los padres. Proceden de distintos países: Marruecos, R. Dominicana, China, Ecuador y España y opinan sobre las relaciones con sus padres y madres en las dimensiones de control y afecto. En esta investigación encuentran patrones o tendencias culturales en la forma de relacionarse padres e hijos.

Así las familias chinas son descritas con estilos menos afectivos y comunicativos, en contraste con las dominicanas, con estilos más cercanos y apegados. Las madres marroquíes y ecuatorianas también comparten esta cualidad.

En cuanto al ambiente de crítica y rechazo (de puntuaciones significativamente más bajas que las de afecto), son los padres ecuatorianos y marroquíes los que son considerados por sus hijos más reprochadores. Destacan los padres dominicanos como los menos críticos, incluso menos que las madres.

Entre las formas de aplicar y hacer cumplir las normas, explicando y adaptándolas a las necesidades y posibilidades de los hijos, o por el contrario, de maneras menos democráticas y dialogantes, son los padres chinos y marroquíes los que lideran esta segunda forma de ejercer el cumplimiento de la normativa. Se amparan en los valores y leyes tradicionales, no sujetas a negociación y diálogo. En cuanto a un estilo más indulgente, en el que no se establecen normas y límites, son los padres dominicanos quienes tienen puntuaciones más altas (Labrador y Blanco, 2008).

Si bien las valoraciones de las relaciones entre padres e hijos, según el estudio anterior, son más positivas que negativas, nos parece importante señalar la relevancia en algunas culturas de la autoridad, la vergüenza y el honor, que determina a veces maneras de educar con prohibiciones y violencia, obviando el diálogo (Moreno, 2002).

Pedro Moreno Rodenas (2002) describe los primeros conflictos entre padres e hijos refiriéndose a muestras de muchachos musulmanes y latinoamericanos.

Estos problemas aparecen entre la *segunda generación*, es decir, entre los hijos de los que emigraron y sus padres (pertenecientes a la *primera generación*). Éstos últimos intentaron mantener la cultura de origen con dificultades como la adaptación cultural o el aprendizaje de un nuevo idioma. Sin embargo, sus hijos, están más integrados culturalmente pero en conflicto frecuente con unos padres aferrados a sus propias costumbres. Como dice Moreno (2002:17), «una constatación de ello son las continuas pérdidas de respeto hacia los mayores (tanto en familias musulmanas a pesar del principio de autoridad como en familias latinoamericanas). Se sienten más libres en una sociedad en la que tienen que dar menos explicaciones».

Según este autor, los adolescentes africanos de *segunda generación* se sienten pertenecientes a esta cultura, pues han sido educados aquí, pero no se consideran europeos y también chocan con sus familias.

Respecto a las chicas cuyos padres pertenecen a sociedades tradicionales, como la cultura árabe, africana o china, el conflicto puede agravarse. La confrontación existe al tener relaciones con españoles y no con muchachos de su

propio país o religión, o al llevar ropa ajustada y corta, pero también si se opone a una boda elegida por la familia o tiene interés por estudiar o trabajar, etc. Ello también fue corroborado en las intervenciones de las muchachas árabes y chinas de nuestro estudio.

La estrategia que suelen utilizar los jóvenes es la mentira, la omisión o la deformación de la realidad para esconder hechos que serían inaceptables en el medio de origen de sus padres, y así evitar las rupturas afectivas y sociales con sus antecesores. En consecuencia, es frecuente la disociación entre la calle y el hogar:

Estos jóvenes suelen adherirse a ciertos valores de la sociedad de acogida, al mismo tiempo que permanecen fieles a sus orígenes; con éste mecanismo aceptan los desajustes y tensiones que provoca el cambio cultural. A menudo se comportan de manera diferente en el exterior, que en casa (Moreno, 2002:17-18).

En Francia, sobre todo entre la población magrebí, el desencuentro entre los hijos de la inmigración y la identidad que los padres les proponen, descolgada de su vida cotidiana, es un elemento de inestabilidad cultural para estos jóvenes. Los hijos a menudo perciben a sus padres como personas no evolucionadas y con dificultades para comunicarse por desconocimiento de la lengua.

Esto se agrava cuando el conflicto es entre el padre y la hija. La occidentalización de chicas de origen magrebí puede terminar con el regreso forzoso al país de origen y una boda acordada por la familia. La vuelta al país de origen suele ser una amenaza para los que no funcionan adecuadamente en el nuevo país (Giró, 2007).

En nuestro encuentro con menores procedentes del Magreb también percibimos estos problemas, aunque la ley del silencio en cuanto a su intimidad, impuesta en sus hogares, hace difícil que lo podamos conocer (Cabrera, 2005; Veredas, 2008).

#### 2.4.2. La mirada de la sociedad de receptora

Nos constituimos a partir de un Otro. Como ya explicamos en el capítulo sobre la constitución del sujeto, y en concreto en el apartado sobre el establecimiento del vínculo, primero del Otro primordial o primera figura de apego responsable de los primeros cuidados del niño, y posteriormente, y por extensión, del Otro social. Cómo somos mirados, nombrados, calificados y deseados por este Otro, determina nuestra estructura psíquica y el grado de confianza, recursos y capacidades para desenvolvemos en el mundo. Sentirse

aceptados y respetados es una necesidad básica del ser humano.

Respecto a los efectos de la mirada de la sociedad receptora, y partiendo de esta concepción, es comprensible la relevancia de ser acogido por la sociedad y «bien mirado» por ella. Portes y Vickstrom (2013), en un estudio con jóvenes hijos de inmigrantes, encuentran relación entre la disminución de autoestima y experiencias de discriminación.

El desenvolvimiento y las habilidades del individuo no están condicionados sólo a la sociedad receptora, pero ésta desempeña un papel muy importante.

Por otro lado, Iñiqui García (2002) señala el lastre peyorativo del término «inmigrante» y la incomodidad que produce, por lo que el apelado lo evita en cuanto tiene cierto arraigo o nacionalidad española. De hecho, en nuestra investigación, tanto en los grupos de discusión, como en los encuentros individuales, molestó la pregunta sobre la procedencia o el país de origen, pues según decían, esa pregunta les colocaba fuera y les señalaba como diferentes. Sentirse de manera permanente «fuera de lugar» por razón de nacimiento, no deja de ser una situación humillante (Medina, 2006).

Debido al tratamiento mediático y a los numerosos estudios sobre la migración, existe una excesiva visibilidad de los inmigrantes. García (2002) plantea lo siguiente:

¿Cuánto tiempo ha de residirse en un país para dejar de ser visto como un inmigrante? No basta para ello la obtención de la nacionalidad [...] Seguir llamando «inmigrantes» a personas territorialmente asentadas resulta abusivo, pues supone definir su condición social a partir de una acción, la de emigrar, que puede haber sucedido hace años, lustros o décadas. Esta sustantivación de un participio activo presenta todos los rasgos de una atribución identitaria estigmatizante (García, 2002:29).

Como ya indicamos, esto no termina en las personas que han emigrado, su descendencia, y los hijos de sus hijos, también cargarán con el mismo apelativo: inmigrantes de segunda generación, de tercera y de cuarta.<sup>81</sup> Como si esta característica fuera transmitida de padres a hijos con el resto de los rasgos naturales y sociales (Sayad, 1994).

¿Cómo son vistos los hijos de inmigrantes? ¿Como un elemento distorsionador de la vida social? Los conflictos sociales protagonizados en otros países por las segundas generaciones (Hadj, N, 2003; Eserverri, 2007) han favorecido una hipervigilancia de éstos jóvenes, ante el temor de que puedan

---

<sup>81</sup> García (2003:28) cita los siguientes autores, críticos con la denominación *segundas generaciones* de inmigrantes: Bouzid (1984), Durmelat (1995), Noiriél (1989) Zehraoui (1981).

protagonizar revueltas o delitos.

La inmigración en España deja de considerarse un fenómeno pasajero a partir de la década del 2000; la presencia y asentamiento de personas extranjeras transforman y conforman una nueva sociedad. La juventud inmigrante se hace visible, en un vertiginoso crecimiento producido por los procesos de reagrupación familiar, el nacimiento de hijos de la primera generación de inmigrantes y la llegada de menores extranjeros no acompañados e indocumentados<sup>82</sup> (Giró, 2007).

A lo largo de estos años destacan, entre otros, los siguientes conflictos relacionados con nuestra población diana: 1.- algunos episodios violentos de grupos de extrema derecha o neonazis contra jóvenes extranjeros, 2.- el fenómeno de bandas juveniles, principalmente latinas, 3.- la concentración de población migrante en determinadas escuelas públicas y la preferencia creciente de las familias autóctonas de llevar a sus hijos a colegios concertados (Cachón, 2011). También es inquietante la desprotección de menores que vienen solos a España y su posible implicación en actos delictivos (Quiroga, 2005).

No es nuestro cometido en esta tesis profundizar en las diversas variantes de integración y conflictividad, dado que nuestro trabajo se centra en la perspectiva del sujeto; sin embargo, nos acercaremos a ello en el epígrafe 4.3, donde hablaremos sobre su integración en distintos escenarios, como la escuela o la calle, o de los menores que vienen solos a la península.

#### 4.2.4.3. Modelos de identidad cultural

En la controversia suscitada para el adolescente por el cruce de culturas de allí y de aquí, ¿De dónde se siente, qué es?

Antes de extendernos en este tema debemos diferenciar sus circunstancias en función de su edad y forma en que llegan a España. No es lo mismo venir a los 12 años, a los 6 o a los 2 años. Sus recuerdos y arraigo no son iguales, dependiendo también de sus experiencias en el país de origen.

El conocimiento de dos lugares va a determinar un aquí-allí en sus vínculos espaciales y temporales, y con ello, en la constitución de su identidad. La situación será diferente para los nacidos en España, aunque esta dicotomía la encontrarán a través de lo transmitido por sus padres.

Entre las abundantes publicaciones sobre la construcción de su identidad en la primera y segunda generación de inmigrantes (Barbosa, 2006; Bribones, 2010;

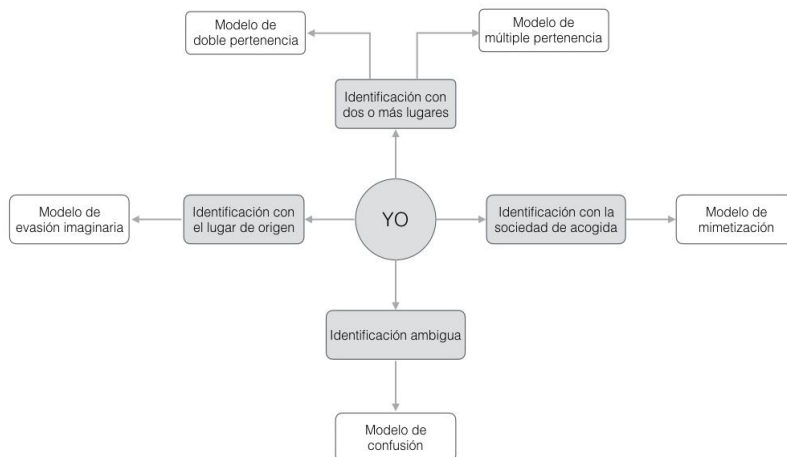
---

<sup>82</sup> Una muestra de las publicaciones sobre menores inmigrantes no acompañados son: Gimeno, 2010; 2011; 2012; ACNUR, 2010; Bravo, 2005; Quiroga, 2007; 2009; 2012; Manzani, 2014; Santonya y Konrad, 2002; Torrado, 2012. Tesis doctorales de Quiroga (2003) y Montoros (2007).

Massot, 2003; Medina, 2006; Moreno, 2002; Labrador, 2001; Labrador y Blanco, 2008; Portes y Vickstrom, 2013, Terrén 2007a), elegimos las aportaciones de M. Inés Massot (2003) de su libro *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*, para presentar varios modelos que explican y clasifican los modos en que los más jóvenes viven la pertenencia en la sociedad de acogida.

A partir de los testimonios de 20 muchachos y muchachas entre 17 y 22 años, en entrevistas y grupos de discusión, y bajo los presupuestos de la *grounded theory*, elaboró categorías que definen distintos modos de vivir la pertenencia. Los modelos emergentes resultaron ser los siguientes:

- 1.-Modelo asimilativo, en el que muestran un rechazo hacia su cultura de origen y se identifican con la sociedad de acogida, desarrollando una gran habilidad para mimetizarse.
- 2.-Modelo confusional, donde no aparece claramente un sentimiento de pertenencia, aunque vive la presión de identificarse a una sola cultura.
- 3.-Modelo separatista o de evasión imaginaria. La identificación es con la sociedad de origen por conflictos de integración en la escuela, en las relaciones, etc. Destaca un gran apego e idealización del lugar de origen.
- 4.-Modelo bicultural o de multicultural, o identificación con dos o más lugares. Pueden reconocer un claro sentimiento de apego a los dos lugares, o entender que su identidad cultural es fruto de «todos» los lugares donde ha vivido.



Modelos de pertenencia y competencia culturales

Fuente: Massot (2003: 175), *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*.



Las identidades presentadas no son estáticas y pueden sucederse unas u otras a lo largo de la vida.

En nuestra exploración a partir de entrevistas en profundidad, observamos relacionados el sentimiento de bienestar y la adscripción a determinados modelos. Los adolescentes con una fuerte identidad a la propia cultura y a la española (modelo bicultural), muestran un buen grado de bienestar, así como una mayor madurez psicológica y social.

No era así para los adscritos a una identidad confusional; sus dificultades iban más allá de carencias en el sentimiento de pertenencia, valorando por nuestra parte, cierta fragilidad psíquica. Los que manifiestan una identidad al nuevo país, rechazando el propio, relatan experiencias muy conflictivas y a veces traumáticas en su país de origen.

Estos resultados concuerdan con los encontrados por Elena Briones (2010) en un estudio longitudinal realizado con 294 estudiantes autóctonos e inmigrantes de primera y segunda generación, residentes en Madrid y Almería. Siguiendo el criterio de Berry y col. (2006), considera primera generación a los nacidos en el país de origen y llegando a España a partir de los 6 años, y define segunda generación a aquellos que vienen a España antes de los 6 años. Esta investigación se llevó a cabo a partir de la administración de encuestas en tres momentos diferentes.

Entre sus conclusiones cabe destacar la preponderancia de identidades biculturales o separatistas antes que de asimilación, y una fluctuación de las distintas identidades a lo largo del tiempo. «Presentan identificación con la cultura heredada intensa y ascendente, y una identificación con la cultura mayoritaria de intensidad variable en el tiempo» (Briones, 2010:173).

Y en sentido similar al que aquí proponemos concluye:

Los adolescentes inmigrantes muestran una mejor adaptación psicológica y sociocultural,<sup>83</sup> un mayor desarrollo de su identidad personal y colectiva, y una percepción más positiva del contacto con otras culturas, cuando desarrollan una fuerte y constante identidad con la cultura heredada y con la cultura mayoritaria (Briones, 2010:173-174).

En las narraciones biográficas se encuentra, como elemento diferenciador en la construcción de la identidad respecto a adolescentes nativos, el papel de las percepciones de las diferencias culturales y la tensión entre el aquí y el allí. Esta dicotomía no se refiere exactamente al pasado y al futuro, ya que forma parte de

---

<sup>83</sup> La adaptación psicológica y sociocultural es evaluada a partir de los siguientes indicadores: «apoyo social percibido, satisfacción vital, estrés de aculturación» (Briones: 2010:173).

un presente y como ya señalamos, suele provocar conflictos generacionales (Terrén, 2007a). Un ejemplo de ello son las verbalizaciones de los adolescentes (páginas 104-108), sobre las relaciones entre chicos y chicas allí y aquí, o cómo se divierten en los distintos lugares, los valores y respeto en su país de origen y en España, etc.

A nivel internacional, como señala Portes y Vikstrom (2013), se ha dado mucha importancia a las identidades étnicas de los hijos de inmigrantes; en EEUU se exploró con mexicanos, dominicanos y chinos (Jiménez, 2008, Macías 2004, Louie, 2006), en los Países Bajos con caribeños (Van Niekerk, 2007), en Francia con árabes (Keaton, 2006) y en Italia con africanos subsaharianos (Andall, 2002).

En España, los acercamientos han sido fundamentalmente desde una metodología cualitativa, y/o con muestras no muy grandes. No fue así en la investigación llevada a cabo por Portes y Vickstrom (2013) con una gran muestra de jóvenes hijos de inmigrantes de Madrid y Barcelona, pertenecientes a la generación 1,5 y a la segunda generación. Utilizaron para su diseño información de estudios sobre identidades y autoestima en esta población, proveniente de EEUU y países anglófonos.

Concluyeron en dicho trabajo que la mayoría de los jóvenes que vinieron a España durante su infancia —*generación 1,5*— no se sienten identificados con este país, ni desean vivir en él cuando sean adultos. Esto cambia con los nacidos en España, dándose una mayoría significativa que se siente española.

Más de la mitad no tienen pensado vivir en España, y sólo la tercera parte cree que España es el mejor país para vivir. Ello puede deberse a un pesimismo respecto a las perspectivas de futuro ante la crisis económica de nuestro país (Cachón, 2009).

Con un padre nativo de España es mayor la tendencia a una identificación con nuestro país y el deseo de quedarse en el futuro. No es así entre las mujeres, con los que tienen más edad, o si el origen es caribeño o andino, quienes se resisten más a identificarse como españoles.

El nivel de autoestima no parece estar relacionado con la autoidentificación nacional, pero sí con las experiencias previas de discriminación, que la disminuyen; por el contrario, las buenas relaciones con los padres y el dominio del idioma, la incrementan.

Estos resultados son parecidos a los encontrados en EEUU (Portes y Rumbout, 2001), excepto en el deseo de vivir en otro país.

#### 4.2.4.3.1. Identidades complejas

Otra manera de abordar la identidad es incluirla, como hace Eduardo Terrén (2007b) en su artículo *Inmigración, diversidad cultural y globalización*, en el actual escenario de globalización.

Entendido éste como un proceso multidimensional que «ha implicado cambios en el uso y percepción del espacio y del tiempo, de las distancias físicas y culturales, alterando elementos fundamentales en la configuración de la identidad,<sup>84</sup> como los sentimientos de cercanía, de semejanza y de pertenencia» (Terrén, 2007b:1). Es decir, se ha transformado el sentido de lo que es cercano o lejano, o lo que es propio o del otro.

Se plantea una globalización cultural de características de «flujos» diversos (de personas, capitales, imágenes) representada no por sumatorios de dicotomías estáticas y cerradas, como pudieran ser concepciones tribales o de un McMundo,<sup>85</sup> sino por redes dinámicas y abiertas. Se trata de una visión compleja y «fluida» de la diversidad, similar a la metáfora de la modernidad líquida de Zygmunt Bauman (2002).

Desde el comienzo hemos defendido una concepción de identidad como proceso complejo inacabado, siempre en construcción, pudiendo añadir la idea de «procesos constantes de hibridación y transmigración». Transmigración entendida no como el desplazamiento de un espacio a otro, sino como «la constitución de un nuevo espacio social, distinto pero a la vez unido al origen y al destino a través de frecuentes viajes y comunicaciones, redes de capital social, cadenas, simbologías, etc.» (Terrén, 2007b:14).

La identidad no está basada en la pertenencia a una cultura, sino en un «estilo de autoconciencia capaz de negociar constantemente nuevas formaciones de realidad», por eso no «es totalmente parte ni está totalmente aparte de su cultura; vive, más bien, en el borde» (Adler, 1982:391):

Nos parece importante redefinir el sentimiento de pertenencia integrando los vínculos transnacionales. De esta manera se remite a un sentimiento más profundo y vinculante, distinto al tradicional de ciudadanía apegado a un lugar. Para Smith (2003), es un sentido de comunidad que no se rompe con la consecución de la nacionalidad en el país de destino.

---

<sup>84</sup> La configuración de la identidad en relación a los vínculos espaciales y temporales fue tratada en el epígrafe sobre el *self* y la identidad en el punto 3.3.2.

<sup>85</sup> McMundo es una expresión utilizada como metáfora de la globalización, entendida como la «cultura de las culturas» o marco de referencia mundial para grupos y comunidades de todo el planeta (Terrén, 2007b).

Fátima Qacha,<sup>86</sup> en las Jornadas «Migración y diversidad: una realidad transnacional», celebradas en Zaragoza en marzo de 2015, afirmó que el universo de referencia va más allá de un sólo país, no hay una renuncia a un país o a otro, al de origen o al de acogida.

Entre las características actuales del proceso migratorio, encontramos que la migración puede durar años y realizarse por etapas en diversas ciudades o países. Además, los familiares suelen estar dispersos geográficamente, formando redes en continua interrelación y contacto, donde las mujeres ocupan un lugar central como promotoras y mediadoras.

Quisiéramos terminar este apartado con las siguientes conclusiones de Eduardo Terrén (2007b:16):

Téngase presente [...] que a medida que se hace más complejo el paisaje de la inmigración, las zonas de intersección y transmisión [...] el sentido y la intensidad de las crecientes combinaciones de identidad y pertenencia posibles, tiende a aumentar. Cada una de las combinaciones puede ser compartida con muy diversas personas, lo que no quita para que uno pueda albergar una combinación propia que nadie más comparte. *Una interculturalidad así entendida atiende más al sujeto que al grupo.*<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Investigadora en el LIST (Laboratoire Interdisciplinaire, Solidarités, Sociétés, Territoires). Université Toulouse-Jaurès.

<sup>87</sup> Cursiva nuestra por dar relevancia a la concepción de sujeto, destacando la propia combinatoria de la identidad.

### 4.3. En los distintos escenarios

Los escenarios donde actualiza las diversas formas de ser en el mundo y adquiere nuevos referentes y recursos para integrarse y conocer su medio, son la escuela y la calle, espacios de socialización donde convive y se relaciona con iguales.

Se suele observar que en Educación Primaria crecen vínculos y amistades entre alumnado de diferente origen, pero al llegar a la adolescencia, en los Centros de Secundaria, son escasas las pandillas formadas por chicas y chicos procedentes de distintos países, o por extranjeros y españoles.

Para M<sup>a</sup> A. Delpino (2007) ello se debe a que, como adolescentes inmigrantes involuntarios, no encuentran atractivos o acogedores los lugares que encuentran, y buscan espacios alternativos de socialización.

#### 4.3.1. La calle y el grupo

Entre los estudiantes latinoamericanos que asisten a la ESO, por ejemplo, aunque la mayoría no participan en los grupos callejeros juveniles identificados como bandas latinas,<sup>88</sup> sus prácticas y discursos son atractivos para quienes su integración no resulta plenamente satisfactoria. Interviene también la edad en la que llegan a España (si ya está en la adolescencia) y si previamente participaba en este tipo de grupos en su país. El relato de Francis de la página 167 ejemplifica estas circunstancias.

En el año 2005 se realizó en Barcelona un Seminario<sup>89</sup> en el que participaron jóvenes componentes de bandas latinas; un portavoz de la «Almighty Latin King and Queen Nation» dijo lo siguiente:

La integración del joven latino en España ha sido y será una lucha difícil mientras haya discriminación por parte de la sociedad española y medios de comunicación, y por la falta de colaboración de muchos jóvenes que se aíslan y se cierran a un cambio con ayuda y colaboración de todos en general. Nosotros los jóvenes latinos queremos y necesitamos que valoricen nuestras culturas y nos ayuden a integrarnos a la sociedad, teniendo en confianza y no tachando al joven latino como parte de una pandilla o banda delictiva (Feixa, 2006:4).

---

<sup>88</sup> Algunos ejemplos de publicaciones sobre bandas latinas son: Cerbino y Rodriguez, 2012; Delpino, 2007; Feixa, 2006; Irriagada, 2009; Israel, 2004; Scandroglio, López y San José, 2008. Y sobre jóvenes latinoamericanos: Cuberos, 2014; Iborra, 2012; Mera, Martínez y Costalaf, 2014.

<sup>89</sup> Seminario «Jóvenes Latinos: espacio público y cultura urbana» (Ayuntamiento de Barcelona-CIIMU). Barcelona, 21 noviembre 2005.

Otras son las circunstancias para aquellos que llegan por reagrupación familiar del Magreb y practican la religión musulmana. Las relaciones fuera de la escuela, sobre todo para las chicas, suele ser con otras de la propia familia o de la misma religión. Los chicos comparten espacios con muchachos autóctonos y de otras nacionales por medio del deporte, sobre todo el fútbol. Lo mismo podríamos decir de los muchachos asiáticos, a quienes les resulta difícil relacionarse con autóctonos por su dificultad con el idioma, las diferencias culturales, y las experiencias de rechazo que deben soportar. (Ramo y Meléndez, 2012).

Así explica Jaume Funes la importancia de los amigos y el grupo:

No hay adolescencia sin grupo, sin colectivo de pertenencia y relación, con el que pueda sentirse entre iguales y compartir estilos de vida y solidaridades emocionales...Su gran problema será si los únicos grupos adolescentes de su medio están dominados por la dificultad social o la marginación (Funes, 2000:131-32).

El grupo ayuda a elaborar la separación de la familia y la salida al mundo adulto. Provee de modelos identificatorios, normas y códigos compartidos. Permite también expresar, en un contexto válido, los celos, la competencia, etc. Cuanto más inseguro sea un adolescente, mejor se encontrará en instituciones o grupos más estructurados y jerarquizados. Ejemplo de ello es la elección del ejército como salida formativa y laboral por determinados muchachos de nuestro estudio, de personalidades más frágiles e inseguras.

Determinados factores les distancian de otros adolescentes, como su condición social o el poder adquisitivo de la familia, que restringirá el acceso a bienes de consumo cultural y de ocio (Giró, 2007). El hecho no habitual en sus países de pasar unos años «siendo adolescentes» les hace juzgar a los jóvenes autóctonos, según las verbalizaciones en nuestro estudio, como irresponsables, que «todo les da igual» y sólo piensan en pasarlo bien.

Tampoco el sentido y el valor del tiempo libre son iguales para cada una de las culturas.<sup>90</sup> La creación de centros abiertos y autogestionados para actividades de ocio, en los que puedan participar en condiciones de igualdad, independientemente de los diversos orígenes, paliaría este tipo de limitaciones (Essomba, 2008).

---

<sup>90</sup> En los grupos de discusión describen distintos lugares para su tiempo de ocio: los latinos realizan fiestas en las casas, y juegan en los parques y en las canchas de baloncesto o voleibol, los marroquíes musulmanes van a las mezquitas, juegan al fútbol y pasean, los japoneses hablan de grandes discotecas, etc.

La posibilidad de integración pasa además por el acceso a la formación y la incorporación al mercado de trabajo, y unas condiciones de vida dignas. De ello tratamos en el siguiente espacio.

#### 4.3.2. La escuela

La formación obligatoria hasta los 16 años, ha truncado las expectativas de muchachos procedentes del Norte de África, entre otros, con deseos de incorporarse al mercado laboral.<sup>91</sup> Sin una preparación previa que les permita seguir el ritmo académico de aquí y desconociendo el idioma, les resulta difícil conseguir salidas laborales que les permitan colaborar en la economía familiar. Actualmente se complica con la mala situación económica de nuestro país.

Esto justificaría los resultados encontrados en un estudio longitudinal con estudiantes inmigrantes<sup>92</sup> en el que se observan aspiraciones educativas y ocupacionales modestas, por lo que se prevén bajos resultados académicos y dificultades para la incorporación al mercado de trabajo (Portes, Aparicio y Haller, 2009).

Además de las expectativas, debemos analizar las posibilidades que ofrece la comunidad receptora. SOS Racismo Aragón (2005) realizó un informe, al conocer que un número importante de menores extranjeros no completaban su formación en los Centros Sociolaborales.<sup>93</sup>

La dificultad para conseguir un Permiso de Trabajo, no les permitía acceder a unas prácticas laborales y terminar la formación necesaria para su inserción laboral. Este problema sigue vigente en la actualidad, y las propuestas de solución que ésta organización sugiere son: mayor agilización de los trámites administrativos y burocráticos, mejor coordinación entre la Administración del Estado y la Administración Autonómica, subsanar la desinformación existente

---

<sup>91</sup> En el relato de Thabo titulado «Corazón Blanco» de la página 151 se visualiza la experiencia de un muchacho gambiano, cuya incorporación a la formación y al ámbito laboral es fundamental para su construcción identitaria e integración en España.

<sup>92</sup> Portes, Aparicio y Haller (2009). Resultados de la primera fase de la investigación «La segunda generación en Madrid y Barcelona». Estudio longitudinal realizado por un acuerdo entre el Instituto de Estudios Migratorios de la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Princeton en Estados Unidos, con el patrocinio de la Fundación Spencer Chicago (ARI 67/2009-22/04/2009).

<sup>93</sup> Los Centros Sociolaborales (CSL) tienen como finalidad, la integración social y laboral de jóvenes a través de la formación para el empleo, así como la orientación personal y profesional a través de diversos planes establecidos con las diferentes entidades sociales de la ciudad de Zaragoza. En ellos se reciben a jóvenes que no han encontrado respuesta en el sistema reglado de formación, y ofrecen actividades dirigidas a la compensación educativa y a la formación ocupacional, en aras de orientarles hacia una inserción laboral.

por parte del funcionariado, sobre el tipo de documentación que precisan los menores y los derechos que tienen, y diversificar la oferta de formación.

Volviendo a la escuela primaria y centros de formación de secundaria o institutos, debemos recordar que la «inmigración inesperada» en la década de los 90 (Izquierdo, 1996), y el rápido aumento de alumnado a partir del año 2000, obliga a un esfuerzo veloz por adaptarse a nuevas necesidades en el medio escolar (Giró, 2005).

La diversidad es su característica principal: de orígenes y lenguas, niveles académicos, motivaciones y actitudes respecto a lo académico, y situaciones económicas y familiares.

Los centros instrumentan diversas estrategias para acoger a los alumnos estableciendo horas complementarias de lengua y adaptando los currículos académicos al nivel de los recién llegados. Sin embargo esto no parece ser suficiente para algunos alumnos, pues para muchos de ellos, no se da una continuidad en el sistema educativo ni un mejor aprovechamiento (Mata, 2004).

La «constitución de la España inmigrante» (Cachón, 2003) sugiere una renovación de la estructura económica y cultural, con un nuevo modelo de integración social. La escuela es un lugar clave para el reaprendizaje de una nueva ciudadanía y cultura cívica más sensible a la diversidad cultural, y para la integración en un contexto intercultural (Terrén, 2007*b*).

Sin embargo, el sistema educativo ha estado muy centrado en las necesidades inmediatas de acogida e incorporación, a menudo con un profesorado escasamente preparado para ello. Estas circunstancias, según Eduardo Terrén, han entorpecido el progreso de la interculturalidad, desarrollando un discurso de tolerancia, pero no de multiplicidad de identidades. Identidades por otro lado complejas, cuyos mejores representantes son las segundas generaciones, pues «sus biografías muestran una variedad de experiencias y trayectorias de adaptación, que ilustran vivamente la complejidad de la dinámica cultural» (Terrén, 2007*b*:12).

Para Quiroga y Alonso (2012:79), se debería cambiar la pregunta de «¿qué puede hacer la escuela por la diversidad?» por la de «¿qué puede hacer la diversidad por la escuela?».

La escuela tiene pendiente la inclusión de cambios en su sistema, —no tanto cuantitativos, como cualitativos—, para adaptarse a las nuevas transformaciones sociales. Cambios respecto a sus planteamientos y metodología que expulsa a una buena parte de sus usuarios y tiende a hacer responsable del fracaso al propio alumnado.



Factores que constatan relacionados con las dificultades académicas son: la dificultad para la comprensión de la lengua, la ruptura con los itinerarios escolares al emigrar, y la falta de apoyo en el proceso escolar por parte de la familia, ya que la mayoría no puede hacerlo, decíamos, por sus largas jornadas laborales (Quiroga y Alonso, 2012).

Otro efecto de la masiva entrada de alumnado procedente de otros países, es la desigual proporción de alumnado autóctono en los colegios. Un estudio empírico realizado en diversas autonomías españolas concluyó, que cuando el porcentaje de alumnado de origen inmigrante escolarizado en un centro superaba el 30%, las opiniones de profesores y alumnos dejaban de ser positivas (Defensor del Pueblo, 2003).

Pese a las recomendaciones de distribuir proporcionalmente en los colegios públicos y concertados a los alumnos inmigrantes (Justicia de Aragón, 2004), la concentración territorial y la fuga de niños autóctonos a colegios concertados, ha supuesto en España, que un 82% de los niños y adolescentes inmigrantes están en centros públicos, y el resto en los concertados (Giró, 2005).

Siendo la interculturalidad un valor educativo, esta pierde su sentido cuando se crean guetos sólo para inmigrantes, reflejando para Giró (2005), una sociedad racista. Los españoles de clases medias y medias-bajas según este autor, evitan la convivencia y formación con las clases que consideran más desfavorecidas, entre las que se incluyen, no sólo población inmigrante con menos posibilidades económicas, sino también, por ejemplo, población de etnia gitana.

#### 4. 4. Menores migrantes no acompañados

Muchos vinieron con sus familias, otros fueron reagrupados por ellas cuando ya tenían los documentos necesarios en regla y solvencia económica, pero otros adolescentes, sobre todo varones, vinieron solos (Bravo, R. M<sup>a</sup> 2005; Moreno, 2002; Quiroga, V. 2009; S.O.S. Racismo, 2004; Santoya y Konrad, 2002; Torrado, 2012).

Entre los menores migrantes no acompañados (MMNAS), es frecuente el abandono temprano de la familia por conflictos en el hogar, perteneciendo en su país al colectivo de niños de la calle (Moreno, 2002); una vez aquí les resulta difícil someterse a un ritmo que les venga impuesto, por lo que quedan expuestos a cualquier tipo de utilización, como el tráfico de drogas o la prostitución (Santoya y Konrad, 2002). Al margen del sistema educativo y del mundo laboral, buscan medios económicos para su subsistencia, desarrollando

actividades cercanas a la delincuencia<sup>94</sup> (Moreno, 2002).

Otros, salen de sus hogares y familias con expectativas laborales y de solidaridad familiar. Proceden de zonas urbanas a las que llegaron del mundo rural, en una primera migración llevada a cabo por sus padres (Santonya y Konrad, 2002).

Aunque son pocos los adolescentes no acompañados que han participado en la investigación, quisiéramos hacer mención de la situación de algunos de estos menores, u otros, que aun viniendo con algún familiar o conocido, están en situación de desprotección.

Una vez en España, muchos pasan por varios Centros de Acogida. SOS Racismo Aragón (2005) denunció la situación de menores en los que no se suele asumir su Tutela y/o Guarda por parte de la institución pertinente. Una vez entran en los centros, compete a la Administración regularizar su situación, pero en la práctica no se está haciendo y los problemas en la tramitación de documentación persisten.

Cuando son mayores de edad o salen de los centros acaban en la calle sin documentación. Los pocos documentos que se han conseguido proceden más de la buena voluntad de algunos de los educadores y profesionales que trabajan con ellos.

Los internamientos son vividos por estos muchachos como una pérdida de tiempo y una reclusión que no les permite avanzar en su proceso migratorio, dentro del cual trabajar y ayudar a la familia es parte primordial. Ellos van de una comunidad autónoma a otra, sin encontrar una solución global, sin nombrar, la incidencia que todo esto tiene en su salud mental. Presentan rasgos de desarraigo, soledad y tensión, que junto a sus pocas posibilidades de mejorar su situación personal desembocan a veces en trastornos depresivos y desestabilizaciones mentales, o en consumo de drogas, actos violentos, delincuencia.

Los menores se sienten doblemente castigados, desconfiados, desesperados, y psíquicamente afectados (SOS Racismo, 2005). Es un deber moral y legal documentar a los menores si se pretende una verdadera integración del colectivo en nuestra sociedad. En su mayoría son jóvenes con deseos de buscar un futuro mejor.

En Cataluña se realizó un estudio de la situación de menores no acompañados (Violeta Quiroga, 2009), encontrando que de los 15.000 jóvenes, la

---

<sup>94</sup> Los menores internos en el CEIMJJ durante los años 2004-2010 cumplían estas características. A partir de esos años, disminuyó el número de llegadas de MMNAS al territorio español y de ingresos en el centro. Cuando estos menores cumplían su mayoría de edad, si no se encontraban en centros penitenciarios, volvían a realizar migraciones a lugares más prósperos económicamente como Suiza, Alemania, etc.

mayoría (75%) eran marroquíes, y un 25% procedían de Europa del Este (destacan los menores rumanos), y de países subsaharianos (principalmente Senegal, Mali y Ghana). Éstos últimos proceden de familias desestructuradas con algún acontecimiento traumático. Su situación económica pudo haber sido buena en otro tiempo, pero en el momento de la inmigración suele ser mala (Bel y Gómez, 2000).

El estudio desvela colectivos hasta entonces inadvertidos y que suelen estar fuera del sistema de protección. Uno de ellos es el de los menores marroquíes que no llegan completamente solos, sino acompañados por hermanos o compañeros, pero que están igualmente en situación marginal. También hay menores pakistaníes y bengalíes.

El segundo grupo detectado es el de las chicas, que llegan «insuficientemente acompañadas», lo que puede incluir a tíos, como sucede con las marroquíes. Entre las chicas rumanas de etnia gitana son suegros y maridos, que las utilizarán a veces para la mendicidad o el robo; o supuestos compañeros e intermediarios que las introducirán a las chicas en la prostitución. En este último caso, suele tratarse de «chulos» que se hacen pasar por novios.

Jaume Funes (2000), sensible a la situación y vivencia de los adolescentes migrantes, plantea las actitudes y mínimos deseables en el encuentro con estos muchachos:

La primera protección para estos menores pasa por asegurarles condiciones mínimas de subsistencia [...] y que alguien se interese por su historia sin prisas ni presiones, que los mire sin desconfianza, que le transmita certeza de que está de su parte, que los ayude a superar sus primeras desilusiones, que los oriente a la hora de resituar sus expectativas iniciales (a no abandonarlas, simplemente desplazarlas), que les exija no conformarse con cualquier trabajo miserable o con caminos rápidos (ilegales). Alguien que esté de su lado, en las duras y en las maduras (en el hospital, en el juzgado, en el colegio, en la llegada de una excursión...) (Funes, 2000: 143-144).

Continuaremos con un relato que describe bien lo descrito anteriormente.

#### 4.4.1. La historia migratoria de Hassan

Sin despedirse de su familia, Hassan vino a España con 10 años bajo un camión. Ahora, con casi 18, nos relata su itinerario donde abundan fugas y lugares diferentes en los que ha vivido. Su proyecto de vida está todavía por hacer.

Hassan es el tercero de seis hermanos. Su nombre está vinculado a un

hermano que no llegó a conocer. *«Tengo un hermano que murió ya antes de que voy a nacer yo, que se llamaba Hassan también ... Mi madre estaba preocupada... cuando nació una chica...Y estaba preocupada y quería un hijo, no quería una hija, nació otra hija y luego nací yo. Cuando me nací yo, le ha dicho mi hermana, «¿cómo lo vas a llamar?» Pues le dice, «lo voy a llamar Hassan, como el otro hijo que se ha ido de la vida»; y me llamaron Hassan y al final se puso bien, se puso contenta cuando me nací».*

Pero aquel niño tan deseado por la madre no tenía una vida fácil, con sólo 10 años se lanzó a la aventura de emigrar. *«Me fui directamente, no tenía un papel ni nada, me salí de mi casa, no me despedí de mis padres ni nada».* No fue planificado *«porque me sale de repente, me fui con unos colegas para poder entrar a aquella ciudad, y no me ha dado tiempo de despedirme de ellos».*

Tenía motivos que le impulsaron a marchar y no despedirse, el principal fue la violencia intrafamiliar que vivía: *«porque mi padre que me pegaba mucho y no quería, no soportaba de estar siempre con él, porque mi padre es un borracho y siempre venía borracho y me pegaba a mí, y a mis hermanos, y a mi madre. No me gustaba ver a mi madre sufrir porque estaba sufriendo mucho, no me gustaba verla ahí. Y dije, “yo me voy, porque yo no quería quedarme”, por eso yo no les dije nada que me iba, que me iba a venir a este país».*

El viaje tampoco fue fácil, de nuevo se encontró golpes: *«había aduana... y cuando me pillaban me pegaban y tal, y yo otra vez intentaba pa entrar, y al final, cuando lo conseguí por la noche, entré por las vallas (...) que me corté unas vallas y entré por ahí; desde ahí me fui a la comisaría de la policía local, y me llevaron a un Centro de Menores».*

Allí vivió unos meses hasta que decidió dar el salto a la península. El viaje era mucho más peligroso: *«fui en domingo al puerto y cuando vi un camión en la entrada, me subí al muro y me metí debajo del camión. El barco salía lunes a las 8h.».* Subido en él entró en el barco y cuando se dio cuenta ya estaba en una ciudad española. Fueron muchas horas de temor que parecen haber sido borradas: *«de repente, cuando me subo así arriba y veo que estoy en [...], y desde ahí me cogieron la policía, me llevaron a la comisaría, me llevaron a un Centro de Menores, tenía 10 años».*

Aguantó un tiempo en ese Centro, pero su viaje no había terminado.

Colegas de su país que había conocido en el camino le ayudaron a marchar a Valencia, donde vivía una hermana de su madre. En ese viaje también temió una detención y repatriación, pues se había escapado del Centro, pero llegó a destino.

Por fin, llamó a su casa para decir que estaba en España, habían pasado cuatro meses desde que desapareció. *«Le dije “mamá que estoy en España, no se qué, no se cuántas” y ya está; y se han quedado emocionados. Vamos, “que estoy*

*aquí”, y empezaban ahí a llorar y tal. Se han estado preocupaos y como estaba sólo, que me va a pillar la policía, me van a repatriar, estaban muy preocupados».*

Con su tía y primos vivió un año, pero no era lo que él esperaba: *«no me gustaba quedarme con ella, porque siempre “eso no lo hagas”... Como ella trabaja y tenía tres hijos más, me decía: “me tienes que fregar la casa, me tienes que hacer la comida”, así, que eso no es bueno [...] A mí no me gusta, yo vine a España pa buscarme la vida, poder trabajar y tal, no esas cosas».*

Cogió su ropa y se marchó de nuevo a otra ciudad; pasó por el Albergue, y dos Centros de Acogida para menores. Sobre el último dice: *«un centro donde te hacen los papeles, te buscan un curso o [...] Y ahí había también mucha gente y bueno, pasábamos el tiempo con los chavales de ahí».* Todos no eran iguales: *«En los centros primeros de acogida te quedas ahí todo el día, no te hacen nada, ahí haces lo que te da la gana y no te vas ni a escuela ni a aprender nada, te dejan hacer. Pero cuando me llevaron al otro centro ahí hacen talleres de aprender y esas cosas, te enseñan».*

Sin embargo no aprovechó bien su estancia. *«Estuve tres años en ese centro, y no me han hecho papeles ni nada, como yo iba escapando y empezaba a hacer tonterías...».*

Se fue de allí y marchó a vivir con otros chicos: *«pues empezaba a robar y...a robar a los ingleses, y les quitaba los bolsos, sí a los extranjeros, y desde ahí me comía con ese sueldo; cogía, encontraba los móviles y el dinero, los móviles los vendía y tal, pa poder comer, comprarme ropa...».*

Hace dos años eligió Zaragoza para intentarlo de nuevo, tenía 15 años. *«Me fui directamente a la Comisaría y me llevaron al COA (Centro de Observación y Acogida de Menores del Gobierno de Aragón)».* Desde entonces ha vivido en diferentes Centros de Zaragoza, actualmente está en el Reformatorio.

*«Desde el COA me quedé ahí, me empezaban a enseñar a escribir, me empezaban a enseñar a ahorrar, como yo no sabía nada de español y bueno, algunas palabras. Luego me llevaron a una residencia, me apuntaron a un curso de mecánico, pues ahí, como me enseñó mi padre un oficio de mecánico, y empezaba a seguir haciendo el oficio, estaba haciendo uno de 8 meses, y al final cuando trajeron a un chico, era también de mi país, que lo trajeron nuevo al centro, pues desde ahí empezamos a robar».*

Sucesivos robos le condujeron al Centro de Reforma, donde lleva unos meses en régimen cerrado y le quedan unos cuantos en régimen semiabierto. Entre tanto fueron tramitando sus papeles, pero su comportamiento, como él señala, no le ha ayudado demasiado: *«me iban a contratar, faltaba una semana para recoger mis papeles, el permiso de trabajo y el contrato, me iban a mandar*

*a un taller, pues me pillaron robando y ya me llevaron directo al reformatorio y me cortaron las prácticas y el permiso de trabajo».*

Dice que ahora se porta bien, y espera poder retomar pronto el curso y las prácticas: *«de momento estoy bien y estoy pagando por mi condena, porque me lo merezco».*

Para él han sido muy importantes los chicos con los que se ha ido juntando, ahora se lleva bien con sus compañeros, se respetan y no hay conflictos. Ve diferencias entre los chicos españoles y sus compatriotas que llegan a los centros: *«yo prefiero tener un amigo español, porque mis compatriotas na más cuando vienen aquí dicen: «vamos a robar, no se qué, no se cuántos», y hay algunos españoles que no te dicen eso. Luego están todos los días de juerga ..., les gusta sólo robar, meter drogas y esas cosas y a mí no me gustaría meterme eso, porque yo nunca me he metido rayas ni eso, sólo el alcohol y los porros, nada más, y tabaco, ni coca, ni rayas ni disolvente ni esas cosas».*

Sin embargo su mejor amigo, con quien tiene una relación fraternal, es un chico de su país *«Lo conocí en el COA, tiene sus papeles y está trabajando. Vive en un piso de la DGA, es mi mejor amigo. Siempre se preocupa por mí, siempre estoy con él; cuando estoy en el Reformatorio siempre me llama y me regala cosas, y siempre preocupao por mí».*

Le gustan los chicos españoles: *«yo tenía amigos aquí en Zaragoza y eran mu majos, siempre iba con ellos..., empezamos a hablar y tal, se preocupan por mí, si tengo algún problema les cuento, y ellos también me cuentan, bien, me parece bien» [...] «Con las chicas lo mismo también,... hay algunas que se quieren salir conmigo si le gustas, o te quedas con ella».*

Ha tenido novias españolas y dice que no le importaría casarse con una chica que no fuera de su país, pero que ahora no está para pensar en bodas: *«no sé, de momento no tengo idea de buscarme novia para casarme, estoy pensando de mis padres y esas cosas, porque como aun soy pequeño y no tengo la edad de buscarme la chica y casarme con ella...».* Sus padres no pondrían ningún problema, sobre todo porque no tienen ninguna autoridad sobre su vida: *«no, no, no tendría ningún problema, mis padres no me van a decir nada porque es mi vida, no se van a meter conmigo de lo que tengo que hacer o no tengo que hacer».*

Ve muy distintas las relaciones hombre-mujer entre España y su país. Cree en la igualdad de derechos entre ambos y respeta el acceso de las mujeres al empleo, la no dependencia del marido, y la colaboración en la economía familiar, pero para él esto pasa porque sea una relación de confianza.

Su tiempo libre casi siempre ha ido marcado por sus actividades de supervivencia cuando estaba fuera de los centros, o por las actividades que le

marcaban dentro de los mismos, muchas veces no exentas de conflictividad. *«Me gusta mucho el fútbol, antes no me gustaba pero cuando llegué al reformatorio, pues ya empezó a ser deporte obligatorio, pues ahora ya me gusta más el fútbol; pues por lo menos te diviertes y los compañeros son buena gente, no es como algunos que les haces una falta y te empiezan a gritar y esas cosas, aquí no, no sé cómo decirte...».*

Cuando piensa en su vida con un trabajo y un ritmo más corriente, cree que le gustaría *«salir con mis amigos a tomar algo y a pasarlo bien. De momento que solo los voy a ver los fines de semana, porque los días normales estaría trabajando. Pues a pasarlo bien con mis amigos, ir a bailar ir a tomar algo y a disfrutar de la vida, porque la vida es muy corta».*

Respecto al rechazo en España, dice *«los menores de 18 sí. Alguna vez me he tenido peleas con ellos y... pero eso no sirve para nada, el pelearme; lo que importa es hablar, si no te gusto como soy, tú vas por tu lado y yo por el mío».*

Y ha sentido otro tipo de rechazo: *«algunos de mi país sí que me rechazan, hay algunos que se creen que son guapos. Dicen, “venga, yo me voy, conmigo no te vienes ni desde aquí ni hasta allá”, porque era feo, no se qué, “que eres sucio”, y yo que sé, y se creen que son algo, yo que sé».*

Hay varias cosas que le producen dolor, no ver a aquellos que quería y dejó: a su madre a la que no ha podido ayudar por el momento, los hermanos que no ha visto crecer. *«Nunca, como no podía trabajar ni nada, no teniendo ni trabajo ni nada, y de momento aún no les mandé nada y aún me están esperando y tal».*

Le gusta estar en España: *«a mí me ha gustado estar en España porque he conocido muchos amigos aquí, tengo muchos colegas aquí en Zaragoza, en Valencia también y mis hermanos también están ahí».*

Una hermana y un hermano fueron recibidos por su tía y ya están trabajando: *«Un día fui a ver mi hermano, estaba jugando al parchís con mi tío, no me conoció; mi tío rió y le dijo “que es tu hermano”. Desde ahí me cogió, me abrazó y estaba llorando, y yo también estaba llorando. Como ya le caí de una sorpresa y sí, se quedó; vamos, no sé cómo explicarte, empezaba a llorar y tal, no sé, me fui con él a tomar algo por ahí, empezamos a hablar de nuestros padres y todo».*

Mantiene contacto con sus hermanos: *«sí, me hablo con ellos, me llaman ellos también, se preocupan por mí, yo me preocupo por ellos».*

Sus planes de un futuro próximo son: *«cuando salgo de libertad pa poder trabajar, pa poder coger una habitación pa alquilar, y ahorrarme un sueldo, y así pa poder ayudar a mis padres. Poder comprarles una casa, poder ayudarles, y también pa poder casarme pa tener hijos, y sacar mis cosas adelante».*

No quiere volver a vivir a su país *«Porque aquí yo me encuentro mejor, quiero ir a visitarles cada año, visitarles y volver otra vez. Porque yo siempre voy a estar aquí en España, pero ir a visitarles por lo menos un mes o dos y volver otra vez. Depende de las vacaciones que me den en el trabajo, podré ir a visitarlos y acompañarlos a ver como están, y preocupar por su salud, porque mi madre está enferma»*.

### Comentarios del relato.

Hassan relata cómo fue deseado y significado antes de su nacimiento, su madre le llamaría *«como al otro hijo que se ha ido de la vida»*. Y él también se irá, primero de su casa y después de sucesivos centros, la casa de un familiar, nuevos centros... hasta llegar a uno del que no se puede escapar.

No soportaba a su padre, quien le pegaba a él, a sus hermanos, y a su madre, pero sobre todo no soportaba ver sufrir a su madre. Otros chicos como él le animaron a salir.

Elegió estar fuera del entorno familiar, tanto allí como aquí. Prefirió buscarse la vida, bien con otros compañeros en la calle, bien en la convivencia con iguales y educadores, tutelado por las Administraciones Públicas.

En Zaragoza le trataron bien, no había tanta gente en los centros, se ocupaban de su formación y papeles, pero hizo *«tonterías»* que truncaron el camino programado. De manera repetida roba con sus compañeros y boicotea su proyecto, es una repetición que le resulta difícil evitar, —y es posible que también algunas confrontaciones y peleas—. Cuando las cosas parecen ir bien, actúa sin pensar *¿Qué son estos robos para Hasan? ¿Qué hay tras de estos actos sin pensar?*

Mantenerse durante un tiempo en un lugar cerrado del que no se puede ir, le confronta a pensamientos, recuerdos y escenas de su pasado. Esto, junto a la cercanía de su mayoría de edad, quizás permita una rectificación o reflexión de algunos aspectos de su vida.



## 5. DEL «ODOS» A LA META

El acceso a la subjetividad desde las entrevistas en profundidad viene dado por las historias y narraciones que construyen y nos transmiten los adolescentes. El enfoque es autobiográfico, pues nos hablan de su experiencia migratoria, o la de sus padres a lo largo del tiempo, y contiene una dimensión hermenéutica, siendo cada sujeto quien interpreta, esclarece y da sentido a esa experiencia de vida (De Villers, 1999).

Las historias relatadas nos definen y diferencian de otros, cumpliendo una función identitaria. Para Ricoeur (1985) se trata de una identidad narrativa que da sentido a las acciones, a los eventos vividos y a la existencia. Lejos de presentar una coherencia, muestran contradicciones y ambivalencias, cambiando a lo largo del tiempo en función de que aparezcan nuevos acontecimientos, vivencias o cambios subjetivos.

La historia al contarse se va transformando, y aunque no es posible cambiar los hechos del pasado, sí se puede modificar la mirada sobre ellos desde el presente. En consecuencia lo narrado no debemos considerarlo estático, ni dicho de una vez y para siempre, pues da cuenta de un sujeto que está en constante cambio y transformación (Cornejo; Mendoza; Rojas, 2008).

## 5.1. Un lugar para el sujeto de la palabra

Nuestro sujeto, en tanto enunciante de un discurso, surge en el campo del lenguaje dirigiendo su mensaje a otro, de quien espera ser escuchado. Una vez que el mensaje se emite, no vuelve en el mismo plano que la ida, aun en el absoluto silencio del receptor del mensaje (De Villers, 1999).

Daremos una especial relevancia a este acontecimiento, cuando la escucha permite al sujeto dirigirse a un Otro<sup>95</sup> con el fin de «ser reconocido y existir para

---

<sup>95</sup> Lacan en 1955, distingue los términos «otro» y «el gran Otro». El primer término hace alusión al semejante, pero no es realmente otro, sino un reflejo y proyección del yo. El otro es la imagen especular del yo, y está inscrito en un orden imaginario, pudiendo asimilarse mediante la identificación, explicada en el epígrafe referido a la identificación del niño en el espejo del punto 3.3.1. Sin embargo el Otro, es un lugar, una posición, que está inscrito en el orden simbólico — del lenguaje, la ley y la cultura —. Usualmente, es la madre quien primero ocupa este lugar de gran Otro, ella escuchará el llanto o inquietud del bebé y le pondrá palabras, significará así lo que para la madre son esas demandas del infante. Es pues ella quien pone palabras y permite la inscripción del sujeto en el lenguaje. También devuelve el mensaje enviado por el sujeto de forma invertida, es decir, el Otro recorta, sanciona, interpreta el mensaje del sujeto. Si en un principio es la madre quien ocupa este lugar, en el futuro podrá ser cualquier otro sujeto o prójimo, o el conjunto de sujetos que constituyen la cultura y la sociedad; toda una amalgama de discursos y significantes que cada sujeto recibe y atrapa de una manera singular.

él», dándole un *lugar*.

Los efectos identitarios y el surgimiento de la propia existencia a partir de esta práctica, están muy bien descritos por Jollien Alexandre (2012) desde su propia experiencia personal. Este escritor y filósofo, que padece secuelas en su modo de andar, gestos y elocución, a raíz de un accidente en su nacimiento, en su libro *El oficio de ser hombre*, explica cómo fue superando estas dificultades, reconvirtiéndolas en una fortaleza. Partiendo de su discapacidad, se arriesgó a asumir un *lugar* en el mundo. En el siguiente extracto de su libro describe bellamente los efectos de dirigir su decir a alguien especial para él:

Seguido por lecturas, un encuentro me enseñó el insospechado valor de un nuevo combate. Cerca de la pensión vivía entre libros un hombre de edad, el consiliario del internado. Oponía a su precaria salud una alegría soberana que ejerció en mí una curiosidad hecha primero de incompreensión, pero amasada muy pronto con admiración [...] le contaba los dieciséis años de institución, mi angustia, la extraña sensación de pertenecer a otro mundo, a un mundo rico, apasionante por supuesto, pero difícil para el ser privado de aquellos a los que amaba. El padre llenaba meticulosamente su pipa mientras el tullido seguía hablando,<sup>96</sup> del internado, de los compañeros. En plena noche, en el cuchitril, *yo aprendía a existir*<sup>97</sup> [...] El hombre de mejillas hundidas, de dientes amarillentos, que muy pronto iba a morir, trabajaba conscientemente en el nacimiento de un proyecto del que ignoraba todo. La construcción del espíritu, esa sería en adelante la tarea, la tierra prometida. Había que encontrar el camino. Me consagraría a ello con voracidad. (Alexandre, 2012:21-22)

Las palabras de Jollien Alexandre muestran cómo un sujeto se va construyendo a partir de su decir a un Otro, quien le dará un lugar, representado por alguien de apariencia enferma, próximo a la muerte, pero que ejerce admiración sobre Jollien.

La característica de persona admirable, o como dirá Lacan (1999), de «sujeto al que se supone un saber», es una función fomentada entre otras razones por su particular posición de escucha. Escucha paciente y paradójicamente desde un «no saber», similar a la descrita por Sócrates en su método mayéutico, que como refleja Alexandre (2012:22) en el texto, «trabajaba conscientemente en el nacimiento de un proyecto del que ignoraba todo».

También es una escucha comprometida (Nasio, 1995), pues se hace depositario de una experiencia importante que concierne al sujeto. Desde esta

---

<sup>96</sup> El tullido era Jollien Alexandre.

<sup>97</sup> Cursiva introducida por nosotros.

posición el alumno puede establecer una transferencia<sup>98</sup> con su mentor que facilitará su discurso y una construcción identitaria.

Con este talante se pensaron los encuentros con los adolescentes, en el deseo de darles un espacio como sujetos de la palabra; muchos de ellos comentaron no haber hablado nunca de su historia migratoria.

La escuela, el barrio, la sociedad son el gran Otro para estos adolescentes; podemos preguntarnos si les da un lugar y posibilidades para ser sujetos de palabra. Preocupados por su integración, en el temor de que puedan protagonizar revueltas o incidentes violentos, sería factible estudiar cómo está siendo la acogida de esta población de niños y jóvenes: ¿Existe un deseo de que estén aquí? ¿Tienen las mismas oportunidades o son ciudadanos de segunda?

En el capítulo sobre la constitución del sujeto, describimos la agresividad como un efecto de la amenaza para el sujeto de perder su lugar. El sentimiento de rechazo y la imposibilidad de ser reconocido en su singularidad les hace más proclives a la violencia.

Quisiéramos explicar lo anterior, mostrando cómo es tratado este tema de en instituciones como Antenne 110, donde trabajan con niños psicóticos y autistas. Concedores de la importancia de dar un lugar al sujeto-niño, realizan todo un trabajo denominado «la práctica entre varios» en el que como estrategia se da al sujeto una posición central. Le dan un lugar con un permanente «sí» a su enunciación, aunque no necesariamente al enunciado. Es decir, podremos decir «no» al enunciado «quiero romper un cristal», si previamente se ha establecido una relación de confianza fundamental en la que saben que existen para el Otro. Es cuando el sujeto-niño se siente anulado, no escuchado o echado, que surge la violencia (Peckel y De Halleux, 2003).

Si lo pensamos desde la perspectiva de los jóvenes migrantes, ellos han perdido un lugar, —acontecimiento por el que estarán afectados—, y van en busca de otro, ¿se lo proporcionaremos?

---

<sup>98</sup> Freud (1981*d*) introduce este término para referirse a la relación de afecto (amor-odio) del paciente con el analista, gracias a ella el analizado repite formas de relación anteriores con otras figuras, sobre todo parentales. Posteriormente Lacan (1981) incidirá menos en las emociones y destacará la estructura de una relación intersubjetiva, situando la esencia en lo simbólico y no en lo imaginario. Considera que la transferencia está implícita en el hábito del habla: «Cada vez que un hombre le habla a otro de un modo auténtico y pleno hay, en el verdadera sentido, transferencia simbólica «algo que tiene lugar y que cambia la naturaleza de dos seres humanos» (Evans, 2007:191).

### 5.1.1. La división subjetiva

Al hablar sobre uno mismo, somos conscientes del desajuste entre lo que decimos de nosotros y nosotros mismos. Es una experiencia de «división fundamental» o «división subjetiva», de distanciamiento entre eso que está dicho y aquel que lo dice.<sup>99</sup>

Esto ocurre porque los enunciados que el narrador propone como representación de sí mismo, aunque reconoce que hablan de él, verifica que no está del todo representado en ellos, no todo es reducible a una significación. Y esto no es efecto de no decirlo todo, sino efecto de lo imposible de decir (De Villers, 1999). El sujeto que dice no es exactamente lo que dice ser, cae fuera de lo que articuló. El simple hecho de hablar pone en evidencia una pérdida, que es una condición de la constitución misma de los seres hablantes (Larriera, 2012).

Discriminaremos por ello en los discursos el enunciado, o lo que se dice, y la enunciación,<sup>100</sup> referida a ese sujeto que construyó el enunciado pero imposible de asir y describir.

Este distanciamiento o división, aunque es portador de sufrimiento para el individuo, tiene la virtud de producir un seguir diciendo, insistiendo, en la búsqueda de su identidad por la vía indirecta del reconocimiento del Otro.

Si no fuera así, si lo que dijéramos equivaliera a lo que somos, las cosas se detendrían ahí, ya no habría deseo por buscar. Éste es el riesgo de la identificación con una etiqueta —«soy inmigrante»—: reproducir los discursos que proporcionan la ciencia o el entorno, y obstaculizar el proceso de búsqueda de la propia identidad. Identidad nunca concluida, en un proceso en el que uno puede inventarse un porvenir, sobre la base de aquello que ha podido elaborar de su propia historia.

El relato construido, como la toma de palabra dirigida al Otro, tiene una función de autoafirmación. En la elaboración de la propia experiencia se puede ir dando una transformación de la estructura, donde la división entre el yo que habla y eso que él dice, puede ir produciendo una «alquimia» de autoafirmación y de auto-constitución del sujeto (De Villers, 1999).

---

<sup>99</sup> La distancia entre lo que uno dice (o piensa) y lo que es, contrasta con la máxima cartesiana que eliminó esta distancia: «pienso, luego soy».

<sup>100</sup> En lingüística, «se entiende por enunciación el conjunto de condiciones de producción de un mensaje: quién lo emite, para quién, cuándo, dónde; estos elementos permiten interpretar el sentido último del enunciado, producto resultante de la actividad enunciativa» (CVC, 2015).

## 5.2. La obturación por el sentido

Los seres humanos tendemos a la búsqueda de una explicación de los fenómenos y experiencias que vivimos o percibimos. El sin sentido y las sensaciones de extrañeza son difíciles de soportar, por lo que buscamos paliar ese malestar con explicaciones adheridas a lo ya conocido, procedentes de un saber científico, de la experiencia cotidiana, o de diferentes referentes y saberes culturales y sociales. Estas explicaciones condicionan la manera en que interpretamos la realidad y lo que observamos, pudiendo obturar nuevos conocimientos.

También estamos afectados por los propios temores, ideas preconcebidas y prejuicios, que nos constituyen como sujetos y son difíciles de cambiar. No admitir nuestra división, donde se encuentran también pulsiones agresivas hacia el otro, aunque sea en un plano inconsciente, acrecienta las posibilidades de actos de odio y racismo en formas menos controladas (Freud, 1979).

Las experiencias que cuentan estos adolescentes son una oportunidad para conocer el fenómeno migratorio en estas edades desde sus propios referentes y subjetividades. Pero advertidos de lo anterior, intentamos no acudir rápidamente a explicaciones (sean sociológicas, antropológicas, psicológicas), revalorizando e integrando en lo posible la descripción y literalidad de sus discursos.

En esta línea Eduardo Terrén (2007b:11) defiende una «visión fluida» de la interculturalidad, de carácter netamente *descriptivo*, que permite una mayor sensibilidad a procesos de adaptación, producción e intercambio cultural. Piensa que éstos pasan desapercibidos o infravalorados en la perspectiva clásica, con una «visión sólida» de la cultura y de carácter *prescriptivo*, donde la interculturalidad es entendida como mosaico de culturas delimitadas por fronteras territoriales (ecuatorianos, rumanos, ingleses, etc.).

Para evitar ideas preconcebidas relacionadas con el país de origen, no se incluyeron en la presentación de los relatos el lugar de procedencia. Sabemos que la pregunta al emigrante «¿de dónde eres?», es molesta e incluso ofensiva, pues conocen la rápida adscripción de calificativos y estigmas (Giró, 2003).<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> En los grupos de discusión que realizamos en la primera fase de la investigación, dejamos de preguntar acerca de su procedencia, pues nos dimos cuenta de su reticencia a dar ésta información. En el transcurso del encuentro, cuando ya tenían una mayor confianza, de manera espontánea y libre nos aportaban este dato.

Aixa, una alumna de la Universidad Autónoma de Madrid, nos habla de ello:

A los ojos de la gente, y no digamos de los gobiernos, hay países y países, de primera, segunda, tercera y hasta cuarta división [...] Dime de dónde vienes y te diré quién eres, parece ser un lema clave, una auténtica consigna, para bastantes de las personas no inmigrantes que conozco aquí en España. Si lo piensas bien, esto es una barbaridad, pues una cosa es que tú seas de un determinado país, o que lo sean tus padres como es mi caso, y otra claro está, cómo seamos (Aixa, 2004).

Ella hizo el ejercicio de no descubrir su procedencia (o la de sus padres) hasta el final de su carta, y efectivamente la lectura puede verse afectada, al proceder de un país árabe.

Vemos la importancia de «escuchar» con las menores cortapisas posibles (Tosquelles, 1988) en cuanto a lo que pueda interferir en el entendimiento del receptor o lector de las narraciones. Habrá quien cuestione la estrategia de eliminar un dato como el contexto —la cultura— del narrador.

Pero si queremos saber de ese sujeto y de su subjetividad, lo importante no van a ser su nacionalidad, o si en su país los padres emigran cuando ellos son niños, sino cómo vivió esa persona la separación de su padre —o madre—, y la manera en que ello ha operado en su forma de afrontar experiencias posteriores.

El contexto y los acontecimientos externos al individuo, como hemos visto, están implicados en la constitución del sujeto, pero la manera en que resulta esta constitución es una combinatoria compleja y singular, de cada individuo, que no puede ser determinada a priori.

Por otro lado, y refiriéndonos a cómo el oyente o lector comprende lo que es dicho o el texto, estamos con Bauman (1978:218) en que «el significado solo es accesible a la experiencia [...], de ahí que a diferentes experiencias, el significado también es diferente».<sup>102</sup> No existen experiencias iguales, pues cada individuo las experimenta de una manera singular, y en consecuencia, tampoco comprensiones iguales.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Mensaje que Bauman extrae del cuento «La búsqueda de Averroes» de Borges.

<sup>103</sup> Para explicar la imposibilidad de comprender experiencias por distintos autores, Bauman alude a otro cuento de Borges: «Pierre Menard, autor del Quijote».

### 5.3. Relatos y comentarios

Antes de iniciar la lectura de los relatos quisiéramos introducir un pequeño extracto de Joaquín García (2004) sobre las *narraciones*, fieles compañeras a lo largo de nuestra vida:

Las narraciones acompañan a los seres humanos tan íntimamente como la sombra persigue al propio cuerpo; el poder del relato es universal: cuando somos niños leemos cuentos infantiles, ya adultos vemos series de televisión y en cualquier tiempo escuchamos absortos las narraciones de vidas ajenas y narramos la propia como forjadores de nuestra propia historia. Los recuerdos, sentimientos, acciones y circunstancias se concitan en los relatos, que tejen la vida como una secuencia de eventos ordenados y con sentido (García, 2004:9).

Narrar, continua Joaquín García (2004:10-11), «significa rehabilitar el sujeto y situarle en el interior de la verdad histórica: es un productor más que un consumidor, un intérprete más que un reproductor de archivos»

En este sentido, el acto de narrar puede ser un acontecimiento liberador de determinantes sociales, y portador de elementos poéticos y creativos. Frente al lenguaje abstracto y formalizado que intenta garantizar la distancia del sujeto con el objeto, produciendo un efecto de cosificación, la novela personal está repleta de vida y acercamiento a una realidad de experiencias singulares, que no tienen por qué someterse a lo que debe de ser (Arendt, 1993). Como afirma García (2004:14), «ponen en crisis cualquier esquema preconcebido de la realidad y alteran nuestra propia manera de relacionarnos».

Este efecto quisiéramos conseguir con la lectura de los relatos que vamos a presentar. Aunque se han elaborado a partir de una sola entrevista entre dos personas desconocidas, es posible reconocer muchos de los elementos de la historia migratoria y de la persona entrevistada.

Se ha respetado el relato completo. Aunque hubiéramos podido utilizar párrafos referidos a temas concretos, perdíamos el contexto y el hilo conductor de la narración, y también la impronta y construcción singular de su autor.

Asimismo, se ha intentado transcribir literalmente algunas de sus expresiones verbales, aunque éstas no fueran del todo correctas gramaticalmente y añadieran una dificultad a su comprensión. Consideramos que las trabas encontradas en su lectura se asemejan a las que ocurren en la comunicación verbal, y este efecto es importante mantenerlo.

Para cada lector lo sobresaliente, lo sugerente y la interpretación de cada relato puede ser diferente, pero normalmente hay un algo común que sobrecoge



al espectador. Algo aparece escapando a lo racional que conmueve, poniéndose en juego nuestras propias subjetividades.

Si bien sería un ejercicio saludable realizar la lectura sin dejarse mediatizar por aspectos teóricos y explicativos, incluimos referentes conceptuales que creemos pueden ayudar a captar lo propio de cada sujeto. Nos apoyamos en algunas aportaciones teóricas sobre la constitución psíquica del sujeto y de su identidad, pues determina su manera de relacionarse con su medio y semejantes, la importancia del lenguaje, los fenómenos y objetos transicionales que operan en la apertura al medio exterior, donde el sujeto simboliza la ausencia y la presencia (tan importante en los primeros momentos en la persona inmigrante), etc.

A cada relato le sigue un comentario o metarrelato, con los aspectos sugerentes e impresiones sobre la vivencia, dificultades y capacidades singulares de cada chico o chica. Es una interpretación parcial de un relato ficticio, orientada desde la práctica clínica (referente de la persona que interpreta).

Aporta, pues, un cierto sentido, que no debe tomarse como la verdad, pues en todo caso es el propio sujeto quien sabe de ella y la puede explicitar, mediante un trabajo de elaboración personal.

Algunos de los indicadores o aspectos-guía utilizados en la hermenéutica tienen que ver con: 1) la construcción del sujeto, por lo tanto, aspectos relacionados con sus vínculos, separaciones y encuentros con los otros, las confrontaciones imaginarias, sus ideales y deseos, las confusiones y desorientaciones espaciales o temporales, etc., tratados extensamente en el capítulo tres, 2) y características del lenguaje del adolescente como, primeras alusiones verbales en el texto, repeticiones de significantes o palabras, lapsus o equivocaciones, que dan cuenta de «algo» insistente en el sujeto y posiblemente inconsciente.

CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO	LENGUAJE
Vínculos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• separaciones / encuentros</li> <li>• familia / iguales / adultos</li> <li>• confrontaciones</li> </ul>	Contenido inicial espontáneo del entrevistado/a
Ideales	Repeticiones de palabras, expresiones o significantes
Deseos	Lapsus o equivocaciones
Confusiones identitarias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• espaciales</li> <li>• temporales</li> <li>• corporales</li> </ul>	

Aspectos-guía utilizados para analizar el relato  
Elaboración propia.

Lo anterior es un acercamiento desde una perspectiva del sujeto, destacando la singularidad, en contraste con interpretaciones más clasificatorias que borran esta dimensión.

Más acorde con una posición categorizadora es la propuesta por María Inés Massot (2003), ya introducida en el apartado 4.2.4.3 al abordar el sentimiento de pertenencia y la identidad cultural. Massot, como explicamos, a partir de un estudio realizado con hijos de inmigrantes nacidos en España o que vinieron en la primera infancia, describe los siguientes modelos: modelo asimilativo o de mimetización con país donde viven, modelo de confusión, donde no está claro su sentimiento de pertenencia, modelo de conflicto, cuya identificación es con el país donde nacieron sus padres, y modelo de doble pertenencia o múltiple pertenencia, donde construyen su identidad a partir de múltiples pertenencias.

Esta autora concluye que dichos modelos no son estáticos y los muchachos y muchachas reconocen haber utilizado e intercambiado a lo largo del tiempo varios de ellos, si no todos. Estamos ante procesos en los que intervienen múltiples factores internos y externos, y donde las categorías, con límites confusos, se solapan.

Los relatos que presentamos a continuación pertenecen a una de estas cuatro categorías. Los tres primeros, clasificados bajo una identidad multiculturalidad, muestran una buena integración, observándose también grandes diferencias entre ellos. En el cuarto relato se manifiesta el deseo de ser español y un rechazo del país de origen. En el quinto muchacho, con poco tiempo de estancia en España, predomina la identificación a su cultura, utilizando la banda como referente protector y familiar. Y por último, el sexto menor, se ubica en una identidad confusional, y a pasar de llevar muchos años en Zaragoza, importantes dificultades psíquicas le impiden construir una sólida identidad.

### 5.3.1. Identidades multiculturales

Las identidades biculturales o multiculturales suponen un sentimiento de pertenencia amplio con costumbres, ideales, maneras de relacionarse, etc. fruto de los distintos lugares donde se vive, pero también del lugar de nacimiento de los padres y los lazos afectivos con los seres cercanos e historia familiar constituida en ese lugar.

Identificarse con una cultura determinada no disminuye la capacidad de una persona para identificarse con otra, pues como fue señalado en la página 123, la identidad no está basada sólo en la pertenencia a una cultura, sino en un «estilo de autoconciencia capaz de negociar constantemente nuevas formaciones de la realidad», por eso no «es totalmente parte ni está totalmente aparte de su cultura»;

vive, más bien, en el borde» (Adler, 1982:391).

Las competencias y habilidades desarrolladas por personas con varios lugares de referencia permiten un funcionamiento adecuado en diferentes ambientes socioculturales, comprendiendo y compartiendo valores, símbolos e instituciones de distintas culturas. Sin embargo no todas las pertenencias tendrán la misma importancia, dependiendo del momento y las características de cada persona.

Los relatos escogidos dan clara muestra de las distintas fidelidades al país de origen y el desarrollo de nuevas competencias ligadas al lugar de acogida.

#### 5.3.1.1. Esther: «Unas largas vacaciones»

Tiene 18 años y está en España desde hace cinco con sus padres y hermano. Buena estudiante y trabajadora, está llevando a cabo múltiples proyectos. Se imagina volviendo a su país siendo joven, para trabajar como periodista y formar parte de un grupo de música.

Esther llegó con 14 años a Zaragoza con la idea de pasar el verano. Su papá había emigrado hacía un año a España y las animó para que vinieran a pasar las vacaciones. Vinieron juntos su mamá, su hermano de 10 años y ella. Sus padres no les habían contado gran cosa de España, pues eran pequeños y no compartían con ellos las dificultades; irían descubriéndolas por sí mismos.

Se despidió hasta septiembre de los amigos, de los familiares por parte de su padre y sus abuelos. La despedida de su mejor amigo fue más efusiva de lo habitual, más larga y cuidada de lo que se podía esperar para una separación vacacional.

Cuando vio buscar a su madre instituto en España tomó contacto con la realidad: no pensaban volver. *«A mí me dijeron que veníamos de vacaciones y hasta hoy ¡seguimos estando aquí de vacaciones!»*. No se lo dijeron directamente porque sabían que ella no quería quedarse, tenía demasiadas cosas en su país. *«Ellos sabían que yo no quería venir. Me costaba dejar todo, todo ahí»*. *«Mi madre a la semana ya sabía que no íbamos a volver, y a mí me lo dijeron cuando ya mi madre fue a buscar instituto y pues, no puedo hacer nada»*.

Con el tiempo se dio cuenta de que no lo estaba viviendo tan mal como había pensado: *«yo que sé, también estaban aquí mis primos, y aunque eran más pequeños, pero...tampoco al final me importaba mucho»*; aunque echaba de menos a sus amigos y tocar en la orquesta en la que ella estaba integrada.

Los tres primeros meses vivieron en el piso de sus tíos, allí compartían la casa dos familias, un total de diez personas; eran muchos y el piso era nuevo. Enseguida encontraron una vivienda para la familia nuclear en la misma zona.

El reencuentro con su padre no estuvo exento de problemas, se habían acostumbrado a vivir sin él y tuvieron que acostumbrarse a tenerle en cuenta de nuevo y respetar su autoridad: *«al estar un año sólo con mi madre, pues nos costaba un poco al principio hacerle caso a lo que decía mi padre. Pero al final se resolvió el problema»*. Para ella la relación con sus padres es buena.

Al principio esperaba de España otra cosa, no sabe muy bien qué, al poco le pareció que todo era normal: *«era normal, como en mi país más o menos, sólo que al principio me costó mucho entender a la gente, porque habla muy rápido, pero al final me acostumbré con eso»*.

Recuerda el primer día de clase en 1º de la ESO; su tutor, un hombre muy agradable que cursaba su último año antes de jubilarse, la sentó junto a un chico que a ella le pareció un tanto extraño. Una chica argelina le invitó después a sentarse a su lado, ambos serían posteriormente sus amigos.

Sus primeros amigos fueron del instituto, después también conocería a otros de su país que vivían en su barrio. Entre tanto la distancia con sus antiguos amigos se hacía mayor, unos amigos pasaban a ocupar el lugar de los otros, salvo en el caso de los más íntimos: *«escribía muchas cartas a mis amigos de allí, pero luego ya, al tener amigos aquí, me di cuenta que tampoco podía funcionar una amistad a distancia como si estuviera cerca. Pero los que fueron mis mejores amigos lo siguen siendo y seguimos en contacto, hablamos»*. También mantiene la relación por Internet con sus primos y primas.

Nunca se ha sentido rechazada en España, a pesar de considerarse atenta a la discriminación; la relación con los chicos/as de clase siempre fue buena, y cree que esto tiene que ver con que tampoco era la única chica extranjera. Que la muchacha extranjera sacara desde el principio unas notas estupendas no cuadraba a algunos de sus compañeros; *«cuando había exámenes pues estudiaba, porque no sabía al principio como eran los exámenes y todo eso, y sacaba de las mejores notas de clase y entonces claro, después de salir del examen me decían: «enchufada, enchufada» (lo cuenta riendo)»*.

Sus padres no quieren que se ponga a trabajar pronto, le animan a sacarse un buen nivel de estudios, pues para eso están aquí. Le gustaría estudiar periodismo y trabajar en radio, televisión o como traductora. No tiene muy claro si tiene más oportunidades aquí que en su país; para unas cosas sí y para otras no. Allí también hubiera seguido estudiando.

Echa de menos la orquesta, salir con sus amigos, pues hacía bastantes viajes a conciertos.

En clase se relaciona y encuentra bien con sus compañeros y el profesorado. Suele estudiar y hacer tareas entre semana, y los fines de semana se reencuentra con su gente. *«Los fines de semana somos los amigos de mi país, que nos*

*conocemos desde que hemos venido aquí y claro, después de cinco días de estar entre gente que no es de tu país...pues hay veces que, yo que sé, te viene bien salir los fines de semana con los de tu país y acordarte de cosas que hacías allí o lo que pasa últimamente allí, hablar de eso...». Algunas veces se juntan amigos de distintas nacionalidades con españoles y salen a sitios comunes.*

Tiene muchas inquietudes y aficiones, sigue tocando el violín en un grupo, colabora en una revista de jóvenes de su país aportando información de lo que ocurre en España y también con una radio de su país. Ha realizado un curso de fotografía, procura ir al gimnasio y está en el Grupo de Solidaridad del Instituto.

Todos los veranos vuelven a su país y siempre tiene ilusión de ir y reencontrarse con sus amigos con los que comparte aficiones. Allí aprovecha para ver conciertos y hacer excursiones a la montaña. La mayoría de sus amigos allí ni bebe ni fuma, pero sus amigos en España son más de salir de noche e ir de discotecas, de consumir más alcohol y más «fiesta».

No percibe grandes diferencias entre los chicos de allí y de aquí; los chicos y chicas españoles le parecen muy abiertos, gente sociable que se preocupa por echar una mano si lo necesitas. Opina que a su edad disfrutan más de la vida, se divierten y se preocupan menos por responsabilidades y eso que es algo que a ella le gusta también. « *¿Lo que no me gusta? pues que son un poco niños, algunos* », pero en general no encuentra muchas diferencias; de las chicas españolas destaca: *«la mayoría tiene buena relación con el sexo opuesto y son personas que también se preocupan por... sobre todo por las chicas que vienen de otro país».*

En su casa el reparto de tareas es bastante equitativo, todos hacen dependiendo del trabajo que tienen, y aunque hay diferencias en el tipo de trabajos asignados a su hermano y a ella, lo tienen integrado como algo natural: *«nos exigen para una chica lo que tiene que hacer y para un chico también, a él nunca le pedirán planchar, en cambio a mí sí; pero no, diferencias no hacen y bueno, es que eso, como es algo desde siempre, pues tampoco me parece raro, no soy la única que lo hace»*

En su casa cocinan comida de su país y española, según el día. Celebran las mismas fiestas aunque de un modo distinto. Para las celebraciones se reúnen en un local alquilado en su comunidad.

Se imagina volviendo joven a su país, tocando allí en un grupo de música y trabajando como periodista.

Sus consejos para otros chicos y chicas que vengan a vivir a España son: *«pues si vienen aquí, que intenten acomodarse a la situación de aquí y a la cultura de aquí y a la gente; y que no vengan a decir que sus ideas son buenas, que acepten también a los demás, pues los que irían a su país harían lo mismo».*

### Comentarios:

Esther desarrolla una buena adaptación e integración al nuevo país, sin perder por ello su propia identidad respecto al lugar de procedencia.

Aunque no deseaba venir para vivir, transcurrido un tiempo se dio cuenta de que no lo pasaba tan mal. Echaba de menos a sus amigos y algunas de las actividades, como la música. También era un inconveniente desconocer el idioma, pero su recuperación fue rápida. Esta rapidez habla de una buena capacidad en esta muchacha para recomponerse, a pesar de los contrastes y lo desconocido que pudo encontrar.

Iba disfrutando de lo que encontraba aquí, sin romper drásticamente con su país; apreciamos una continuidad entre el aquí y el allí.

Su facilidad para disfrutar con múltiples actividades, hobbies y también con distintas personas (ya existente en ella con anterioridad a la migración), muestran lo que Winnicott denominó «capacidad de juego creativo con los otros». Crea un espacio de interjuego que da continuidad a la relación entre el yo y su mundo.

Poder jugar es simbolizar y observamos en Esther buenas aptitudes para manejarse con el lenguaje y la comunicación. Desea ser periodista o transcritora, trayendo noticias de allí aquí, rellenando así en el tiempo y la distancia, lo que en principio podría ser para ella un escollo entre su país y éste. Destaca la sensación de continuidad en su relato y la riqueza cultural que desarrolla.

Podemos rescatar algunos significantes repetidos en su relato: es «normal», como allí, «no hay muchas diferencias». Es decir, minimiza los contrastes, encontrando en lo extraño algo familiar. Las fiestas son iguales aquí, aunque se celebran de distinta manera; en su casa a veces cocinan comidas de aquí y otras veces de su país; sus amigos españoles son iguales que los de allí, salvo que se divierten más y tienen menos responsabilidades, etc.

Sin embargo Esther ha hecho un esfuerzo, expresado en los consejos que da a otros muchachos y muchachas inmigrantes: «*que intenten acomodarse a la situación de aquí y a la cultura de aquí y a la gente, y que no vengan a decir que sus ideas son buenas, que acepten también a los demás, pues los que irían a su país harían lo mismo*». Ella ha sido tenaz incorporando a lo propio los nuevos juegos, costumbres y aportaciones de las personas que iba encontrando en el nuevo país.

Su agradecimiento por la ayuda recibida, y la valoración positiva que hace de sus conocidos, muestran una actitud abierta y poco susceptible, favorecedores de su gran sociabilidad.

Pero todo no es igual, hay matices y diferencias, por lo que espera estar los fines de semana con sus amigos compatriotas. Y en un futuro no muy lejano,

cuando todavía sea joven, desea vivir en su país; quizás cuando terminen esas «largas vacaciones».

#### 5.3.1.2. Thabo: «Corazón Blanco»

Thabo, de 16 años, salió de su casa a los 10 años, con el siguiente mensaje de su familia: *«cuídate mucho, que te vaya bien y nosotros cuando podamos vendremos también con vosotros, también iremos toda la familia juntos a España porque buscarnos más la vida, mejor allí que aquí»*. Traía la ilusión de conocer a su padre, quien vino a España el mismo año de su nacimiento. Fueron necesarios dos años desde que dejó su ciudad, para conseguir salir de su continente y llegar a España; entonces ya tenía 12 años.

Thabo vivía con su madre, hermanos y abuelos. La vida era dura, se dedicaban a los campos de cacahuete; seis meses trabajaban en el campo y otros seis descansaban; seis meses son de calor y seis de lluvias.

Salir de allí fue complicado, pues el visado se tramita con más facilidad desde otro país. Durante dos años tuvo que estar entre su país y otro, con el coste económico que implicaban las idas y venidas. Su padre se encargó de todos los trámites desde España.

La despedida del pueblo fue muy triste: *«pasamos por ahí e iremos donde mi abuela y abuelo, y todos hacen “que te vaya bien” y eso; todos llorando, la familia. Y tú vas jovencito, “cuídate mucho, que te vaya bien y nosotros cuando podamos vendremos también con vosotros, también iremos toda la familia juntos a España porque buscarnos más la vida, mejor en España que aquí”*. Allí hay poco dinero y muchos musulmanes»; aunque señala que conviven muchas otras religiones.

Hizo su viaje en avión, acompañado por su hermano y más gente de su pueblo; su madre quedó en el país de origen. Estaba muy emocionado con el viaje: *«casi estoy loco, “jodo, voy a España” y digo, “qué contento estoy”, contento voy a ver a mi ma... a mi padre y a la mujer de mi padre, y mis hermanos que también están aquí, y digo “jodo”, contentísimo, casi lloras»*. El avión hacía escala en Portugal, y aunque hubo dificultades y temía que lo repatriaran, gracias a su inglés no se perdieron y consiguieron llegar.

Llegó a un pueblo de Murcia, donde vive su padre con su otra mujer. Para él esto es normal, lo lleva bien: *«¿por qué no iba a llevarlo bien?» «todo lo mismo, si me cuida como mi madre, claro»*.

No conocía a su padre, pues éste emigró cuando su madre estaba embarazada de él. Thabo llegó a España con 12 años. *«Jo, qué fiesta cuando encontramos a mi padre, y abrazados y gente de mi pueblo, todo gente de mi pueblo y fiesta»*.

*Todos contentos, luego llamamos a mis abuelos y mi madre y digo “ya he llegado chavales, aquí estoy con los chavales”».*

En Murcia vivió durante más de dos años. Su padre trabajaba bien, su hermano también encontró pronto trabajo, y él jugaba al fútbol en la calle: *«Yo llegué aquí con muchas ilusiones. Porque tres años sin trabajar, sin ir a la escuela porque yo no entra a ninguna escuela; yo sólo aquí, me he pegado tres años nada, sólo jugar al fútbol, parque. Cuando venía la mujer de mi padre comía y luego al cuarto a escuchar música. No pensaba en nada más que en ir a jugar, como niño pequeño de cinco años, hasta que cumplo quince y digo “esto no puede ser”».*

Pensó ya la necesidad de trabajar para ayudar a su madre en su país; pues su padre trabajaba y enviaba dinero a la abuela; él tenía que trabajar para enviar dinero a su propia madre, así son las cosas. Cuando les visitaba un tío en Murcia, Thabo le planteó a su padre irse con él a Zaragoza y hacer algún curso de formación. Su padre no lo veía claro: *«¿qué vas a hacer en Zaragoza?» «¿qué conoces ahí?»(...)* Digo: *«hay cursillos ahí, ya encontraré, a ver que hay, a ver si es maja Zaragoza.»* *«¿Tienes dinero para el autobús?» le digo, «sí», «pues vale, cuídate».* Llamé a mi tío, *«que voy en unas horas» me explica dónde está la calle, digo «vale», llego ahí y a mi habitación».*

En Zaragoza se sintió muy bien recibido, el profesorado del Centro le ha ayudado mucho *«Me han tratado bien, la profesora, siempre que estoy cabreado, si me echan de clase de D. me dice: “Cálmate, tranquilízate, y búscate la vida”, y te relajas y después, la semana que viene, es como si estuviera aquí cuatro o cinco años. Vamos, todo bien. Me he encontrado aquí muchos morenos que no conocía antes, me encuentro muchos gitanos y payos».*

Se siente afortunado por haber podido hacer soldadura y trabajar. Está haciendo prácticas y aprecia a su jefe: *«tengo trabajo, tengo una buena empresa, buen jefe, se cuida bien, todo lo que falta y se hace todo».* Tiene amistad con españoles, compañeros de trabajo, mayores que él. Le suelen invitar a tomar algo al final de la jornada, pero él está cansado y les dice que tiene que descansar; trabaja nueve horas todos los días.

A su padre no le gusta demasiado sus salidas con españoles *«A veces no gusta con los payos porque no son hermanos, yo le digo: «Papá, yo no bebo cerveza, yo voy a pasear con ellos y no iremos a ningún sitio, solo pasear y no tomar algo que no pueda tomar con la religión»».* Su padre le centra en sus obligaciones y le recuerda que él es diferente y tiene otro origen, otra historia y otras responsabilidades. *««Pues vale», me dice, «Porque tú saber a lo que has venido, tu vienes aquí a trabajar y ganar dinero, pero ellos en su país y pueden hacer lo que quieran, pero tú tienes que hacer cuidado y no lo que quieras como*



*ellos, y hacer como viniste, y tienes a tu madre allí, tener que ayudarle también»».*

Sus amigos son del Centro donde estudia. Ha conocido una chica, y aunque es una amiga, siente algo más. Pero no lo puede contar *«si me pillan...»*. Su madre ya le ha dicho de buscarse una novia, pero para él es un poco pronto: *«hombre, para mí también, y voy a vivir como los demás, pero de momento a mí me gustaría seguir así, con mi chulería e ir por la calle»*. En su país ya estaría con novia formal, aquí se puede demorar un poco *«No sé cómo es, es muy fuerte esto, la diferencia que hay aquí a mí, aquí puedes tener novia y no te tienes que casar con ella; se está un año y pico, entendiéndose poco a poco, al final te vas a casar. En mi país la diferencia que hay es que te tienes que casar, mis padres te dicen «te vas a casar con ésta, te guste o no te guste, te vas a casar»»*.

Él se relaciona con chicas de diferentes nacionalidades, en Murcia tenía una novia de Rumanía. Ve cómo chicos compatriotas quieren casarse con mujeres de su mismo país, pero tienen amigas y novias de todas las nacionalidades. *«Los chicos cuando vienes de nuestro país... aquí te gusta chulería y la calle con las chicas, y se pillan una chica y le dices: “vamos a tomar copa”, y se compra una copa de champán, y se vienen y ya está»*. La familia la concibe como en su país: *«Bueno, a mí me gusta siempre nuestro, las chicas siempre cuidan la casa, y los chicos se buscan la vida, buscan comida, dinero»*.

Sin embargo, aunque en estos momentos no se hace cargo de las tareas de la casa, no todo son aspectos tradicionales: *«barrer, fregar, de momento ella lo hace (su madrastra), pero cuando fuera de ahí, yo tendré que hacer todo si no tengo una novia; y aunque sea como novia tendrá que repartir porque...»* Habrá que repartir tareas si vive con su novia o mujer: *«será raro, pero si te gusta tu mujer y ella también gusta, hay que repartir, aunque sea de mi país, se puede repartir»*

Para él los jóvenes españoles disfrutaban bien de la vida y también ha visto a alguno cómo falta al respeto a su madre, y eso no le gusta: *«Porque madres de españoles a sus hijos payos los cuidan bien, se dan dinero y van a discotecas y se portan bien, pero algunos no respetan a su madre, eso...»*

A los españoles adultos los ve a todos iguales: *«Veo a todos igual, buscan su interés»*, y considera que hay racismo: *«Algunos son racistas, ayer me peleé con uno en el autobús, es uno que conozco. Entramos en el autobús y dice: “¡negros me caguen la puta!” Y le digo: “¿tú qué dices?” Me dice: “¡A ti no, a él!” y le digo: “¿Por qué a él si somos iguales?” Y me dice: “Yo conocerte a ti hace mucho tiempo, perdón, perdón”. Casi todos los payos son racistas. Los viejos mucho y sin fuerza, no puedes hacer porque te metes en problemas»*.

En su país también hay racismo, él lo era con gente de fuera. Thabo les llama la atención a sus compatriotas cuando se quejan de que hay racismo: *«yo le*

*explico que no es así, que hay turnos. Igual que en tienda a comprar cuatro o cinco adelante, “yo tengo prisa, yo tengo prisa”, “que tú tienes más prisa que Zapatero o qué, hay que respetar eso”. Lo mismo con la parada de autobús, corren detrás y no les abre aunque seas blanco; él mira cien metros antes y si no hay nadie no para, y dicen “que como soy negro, es racista”. No, no, hay que ir antes a la parada».*

Lo que le preocupa hoy en día es encontrar piso para emanciparse y no seguir viviendo con su tío y su tía, *«Porque a veces mi tío se aburre en casa y dice: “Tú vienes tarde en la madrugada a casa y despertar yo también”, y le digo: “Bueno, hay que aguantar hasta que trabaje”»*. De las cosas de la casa se ocupa su tía, no tiene que hacer nada y nada falta en el día a día.

Cuando llama a su país por teléfono: *«hablo con todos, con mi abuelo, con mi tío y hermana de mi madre, o amiga de mi madre, con quien esté ahí, yo hablo con ellos»*. Procura llamar todas las semanas y ellos le preguntan por todos los que están aquí, y le piden ayuda: *«Nos falta un saco de arroz, azúcar, aceite, falta, a ver si puedes...»*.

Comparado con los tres primeros años, en los que estuvo un poco perdido, ahora, en Zaragoza, está más centrado: *«Sí, estaba todo rodeado de negros, ahora mismo con negros estoy como así (con la mano hace regular), los que no estudian solo quieren llegar aquí y trabajar, y yo estoy como yo, y totalmente no soy como blanco, pero mi corazón es blanco, porque yo como hacen las cosas a mí me gusta, y yo como hago las cosas no les gusta»*.

Espera poder seguir trabajando con la empresa en la que está haciendo las prácticas, con su jefe. Además, *«Si encuentro una novia buena, no querría volver donde mi madre»*. Si todo va bien, su idea es montar un negocio en su país y poder llevarlo desde aquí, *«Quiero ser jefe»*.

Si alguna vez le han preguntado cómo se encuentra...*«es muy fuerte, ¿sabes?, siempre me dijeron cuando estábamos haciendo una formación básica, “¿tú que sientes?”»* (y gesticula sin saber que decir, y hace silencio).

Su consejo a otros chicos: *«Es que como lo que he hecho es un poco fuerte, buscarse la vida; hay que tener buena cabeza para no pensar mucha cosa. Si piensas mucha cosa, tener que tener novia, tener que tener trabajo, tener que tener así, y no puede así todo el mundo. Hay que tener unas cosas serias...buscar trabajo, que se trabaja como un negro para cobrar como un blanco»*. Según él hay que exigirse más de lo que se puede a sí mismo.

### Comentarios:

Thabo se presenta como un muchacho alegre y entregado en la entrevista. Sobresale su sentido del humor. Su entrevistador se pregunta sobre el talante de ésta conversación: «es como si todo fuera demasiado bien».

Con bastantes precedentes de migración en su familia, estuvo mucho tiempo preparando su salida. Sus expectativas eran vivir mejor y ayudar a sus familiares desde un país próspero. Por lo tanto venía con mucha ilusión y estaba muy contento, tan contento que «casi llora». El mismo viaje y su preparación no estuvieron exentos de problemas que consiguieron capear.

Tras su llegada aparece un tiempo «necesario» de espera (tres años), en el que tiene sustento y va conociendo e incorporando a su nueva familia y a amigos, «negros» como él. Lo relata como un tiempo en el que «sólo pensaba en jugar, no pensaba en nada, como un niño de 5 años».

Rescatamos de ésta frase el significado pensar en su negativa, «*no pensaba en nada*». Éste término se repetirá cuando alude a la dureza de su experiencia y en los consejos a otros chicos inmigrantes: «*Hay que tener buena cabeza para no pensar mucha cosa*».

Su esfuerzo por no pensar nos indica precisamente lo contrario, y nos muestra por dónde iban algunos de sus pensamientos: hacen referencia a su deber respecto a los «imperativos» familiares y lo que «tiene que hacer»: tener novia, tener trabajo, mandar dinero a su madre... Son cosas serias, que cuando vino no pudo pensar, pues era muy joven para ello y, después, cuando ya decide iniciar su andadura como adulto, se convierten en exigencias difíciles de llevar para un muchacho de 16 años.

De su malestar sabemos por su expresión «es muy fuerte», con dificultad para ponerlo en palabras cuando se le pregunta cómo se siente; también por esos enfados en clase, donde acertadamente la profesora le dice, «tranquilízate, ve a relajarte y vuelve». Y luego, cuando vuelve, «es como si siempre hubiera estado allí» (no parece haber represalias).

Con contradicciones, compagina la tradición y los mensajes familiares con las nuevas normas y maneras de relacionarse en la sociedad occidental. En las relaciones con las chicas e iguales, se palpa esta vivencia encontrada.

Es agradecido y sabe utilizar tanto los apoyos familiares en España, como los de algunos de sus profesores y jefe. El jefe es un importante referente y figura ideal y de sostén, en su tránsito al mundo laboral. No en vano, en el futuro él quiere ser jefe.

Habla de lo interesada que es la gente blanca y los comentarios racistas, sobre todo, de personas mayores. Pero también señala actitudes racistas en su propio país respecto a los de afuera. A veces sus compatriotas, dicen ser tratados

con racismo para no aceptar determinadas normas que son para todos, blancos y negros. De hecho dice estar «regular» con los negros.

No aparecen en su discurso los duelos y alusiones a lo dejado y perdido, a pesar de haber experimentado desde niño, múltiples separaciones. Quizás es lo silenciado, lo que crea ese malestar, pero no lo sabemos.

Thabo tiene un proyecto de futuro y es un ejemplo de integración e incorporación de nuevos aspectos y afectos de la nueva cultura en la propia. Sobre su construcción identitaria dirá: «*totalmente no soy como blanco, pero mi corazón es blanco*».

### 5.3.1.3. Xiaomei. «¿Por qué no te enfadas?»

A pesar del desconocimiento del idioma y su poco tiempo libre, Xiaomei se ha esforzado con tesón para conseguir integrarse en este nuevo país.

La infancia de Xiaomei transcurrió en un pueblo donde vivía con sus abuelos, pues sus padres tenían lejos sus negocios. Tras los primeros cursos en la escuela, sus padres la enviaron a estudiar a una ciudad a dos horas en coche. En su país, cuando no hay parientes en la ciudad donde van a estudiar, se quedan a vivir en casas de profesores y así vigilan su aprendizaje y los deberes. Pero a ella la dejaron en casa de un pariente.

De vez en cuando la llevaban con ellos a la ciudad donde tenían una tienda, aunque la mayor parte del tiempo lo pasaba sola en la ciudad donde estudiaba. Sus padres estaban juntos y ella sola, decía.

Al emigrar su padre a España cuando Xiaomei tenía 12 años, su madre deja el trabajo y vuelve a la ciudad a cuidar de ella y de su hermano. No le dieron ninguna explicación, pero piensa que los negocios no iban muy bien, y sus amigos le animaban a salir, pues aquí se ganaba más dinero.

Veía a su madre mal. Su padre volvía una vez al año, para la fiesta de primavera, porque según ella «*no tenía excusa*», pero esos tres años separados fueron mucho para su madre. Cuando telefónicamente les informó de estar preparando los papeles para reagruparlas: «*No sé, no sé...no quería venir. Es que era una situación, me ponía en una situación muy difícil; por una parte tenía los amigos y luego los abuelos, tíos, primos, todos. Por otra parte mi padre. Es que pesan lo mismo [...] es que claro, mi infancia, pasé mucho tiempo con mis abuelos, que nos llevábamos muy bien*». «*Incluso pasé menos tiempo con mi padre, mi padre tenía negocios fuera, trabajaba fuera y yo...*» Esperar la resolución de los documentos le producía una mezcla de sentimientos.

Sus abuelos no estaban contentos, no les gustaba que se fueran tan lejos y ella lloraba muchísimo, no quería venir; la única razón para salir era su padre, y

pensaba: «*¿Para qué ir tan lejos?*». Aunque encontrar un buen trabajo en su país era difícil, ella no quería venir. Su madre sin embargo tenía muchas ganas de reunirse con su marido.

En clase de geografía hablaban de España, de su clima mediterráneo y de lo habladora que era la gente. Aun con una imagen positiva, desconocía todo del nuevo lugar y le preocupaba cómo les iría.

Si la partida fue difícil, continuó así durante un año más. Lo pasó muy mal, sobre todo por no hablar español, lloraba y lloraba. Al llegar tuvo problemas de salud durante una semana *«por el agua, me sabía muy distinta, me tuvieron que llevar al hospital»*. Fue la única en enfermar de su familia.

Durante seis meses compartieron piso con otra familia, para ella esto era muy difícil, inexplicable... No podía hacer comentarios, ni protestar por las faltas de respeto en la convivencia. Finalmente su padre decidió que vivirían solos aun pagando algo más, y la otra familia se mudó; esto le alivió mucho.

Como tenía 15 años, la admitieron en 4º de ESO. Se refugiaba en el despacho del Jefe de Estudios del Centro. Como no podía hablar, le decía: *«No entiendo nada»*. No quería entrar a las clases, los estudios le resultaban muy difíciles, lloraba y lloraba. El profesor según dice, *«Me tranquilizaba. Me acuerdo que una vez yo lloraba muchísimo y luego me trajo una tarta de..., me tranquilizó, me dijo que no me preocupe, que no pasa nada, que eso pasa a todo el mundo primer año, que no entendía español, que es lógico que los estudios me resultaran tan difícil»*

Este profesor le ayudó a sentirse mejor, le hablaba y le hablaba aunque ella no entendiese. Sus gestos le tranquilizaban; eso y aprender español le hacían sentirse más segura, también los amigos que aunque sabían que no entendía la llamaban.

En la calle, al igual que amigos compatriotas, han escuchado comentarios insultantes. *«A ver...la mayoría muy amables, de verdad es muy amable, la mayoría más que nosotros, digo de verdad. Si pasa por la calle los chicos entre 14 y 17, cuando pasan por la calle te dicen algo... Igual piensan que no hablas español, te dicen algo malo»* Pero ella no solía mostrarse ofendida, dice que le daba igual, pero sus amigos la interpelaban: *«¿Por qué no te enfadas?»*.

En un principio le llamaron la atención muchas cosas: en su país había más disciplina, aquí veía las clases más libres, las jóvenes no vestían igual, allí las chicas no se pintaban...*«Aquí cada uno se pone lo que le da la gana, eso me ha sorprendido bastante»*. No le gustó la falta de disciplina y encontrar chicas fumando en el instituto. Los horarios también le sorprendieron, la hora de desayunar, comer, acostarse, sigue sin acostumbrarse a estos horarios.

Cuando empezó a salir más, también comparaba el ocio de los jóvenes: el botellón allí inexistente, el gran número de discotecas y locales; allí hasta los 18 años los padres apenas dejan salir, ella nunca había salido hasta tan tarde como lo ha hecho aquí. No le gusta demasiado trasnochar y aunque a veces sus amigos le invitan y va a alguna discoteca, no bebe alcohol y eso le condiciona. En general las chicas compatriotas tampoco fuman. La que bebe y fuma es mala chica, no puede ser una buena estudiante *«Es una mentalidad muy de allí, pero ahora yo cambio un poco porque también veo gente que es... mucha gente lo hace y ya lo veo normal, antes no»*.

Las cosas que hablan chicos y chicas aquí y en su país son similares; los centros son mixtos y hay grupos de amigos y amigas mezclados. En los estudios allí se estimula mucho la competición y eso, aunque era una buena estudiante, no le gustaba.

También le sorprendió el contacto físico; allí los chicos y chicas no se tocan, la familia no se saluda besándose, ella nunca lo ha hecho con su familia. Aunque lo veía en el cine y sabía de esa costumbre, le chocaba mucho y le resultaba incómodo. *«Me resultó un poco incómodo al principio. Me acuerdo en el recreo de instituto, unos chicos...me resultó un poco curioso que una chica china ahí, se acercó ahí a saludarme, no le dejé»*.

En su país, si se encuentran por la calle con personas sólo conocidas no se saludan, y esto puede ser interpretado por los españoles de mala educación. *«Un español me dijo que tiene un vecino de mi país que cada vez que lo ve por la calle no le saluda, y no lo entiende...; con las olimpiadas el gobierno de mi país, como vienen muchos extranjeros, obligaba a la gente a saludar en las tiendas; “ja, ja”, en la tradición no había esa costumbre»*. Hoy en día saludarse entre la familia le gusta mucho, le parece una muestra de cariño.

Su padre tiene amigos en España, pero ella apenas se relaciona con los hijos de éstos, conoce pocos chicos/as compatriotas. Como él trabajaba en un negocio distinto a la hostelería, no frecuentaba los restaurantes, lugar donde se relacionan muchos de ellos. Además, dedicaba casi todo su tiempo a estudiar, sobre todo el idioma español. Quería aprenderlo cuanto antes, pues al no entenderlo los demás se reían de ella: *«pasaba como una tonta que no sabía por qué se reían»*.

Ahora sale un poco más: *«no me gusta mucho salir, por lo del idioma, pero también porque no tengo costumbre; pero ahora yo creo que me integro, yo creo que me integro un poco más, pero no suficiente, un poquito»*. *«A veces me siento un poco distinta, no sé»*. También se inhibe a la hora de participar en clase, no se atreve a hablar *«por el acento»*.

Su padre montó al poco de venir un negocio. Lo consiguió gracias a sus ahorros y al apoyo económico de amigos de su misma nacionalidad. Valora la

solidaridad que tienen entre ellos, pues conocen bien las dificultades al venir de fuera. Ella ayuda de vez en cuando y su madre apoya y se hace cargo de las cosas de la casa; la ve bien aquí.

*«Una cosa es que aquí, lo que no me gusta, como cada familia tenemos un negocio, tenemos que ayudar en casa, eso no me gusta, no, no. En mi país no hacía nada, solamente estudiar, luego salir con los amigos, pero aquí es que si no ayudo no me parece bien, porque mis padres trabajan mucho»*

Trabajar mucho dificulta a sus compatriotas la posibilidad de relacionarse. Es también un motivo por el que mandan a los mayores y pequeños a su país, al no poder atenderlos. Otra razón para viajar allí, es el temor de algunos de sus compatriotas a ir a médicos en España. Cuando es algo importante, temen las confusiones por el idioma y les preocupa no entender bien; además, confían en la medicina tradicional.

Ha elegido estudiar empresariales y a su padre le parece estupendo; es una carrera con futuro y puede ponerle en relación con su país. Sus padres esperan de ella que termine la Universidad y encuentre un buen trabajo. De su hermano esperan lo mismo, pero los chicos suelen estudiar menos y jugar más al ordenador. Esto le enfada mucho a su padre.

Su hermano tiene amigos en clase y fuera de clase, pero son de la misma nacionalidad. Ella mitad y mitad, mitad españoles, mitad compatriotas. Conforme va conociendo mejor a la gente de aquí, encuentra más cosas comunes entre los chicos y chicas de ambos países: *«Las cosas parecidas, los amigos también se preocupan por ti, si un día no vaya clase, me mandan mensajes porque estabas malita. Son iguales, no sé. Es que no veo mucha diferencia»*

En su tiempo libre va a la biblioteca, a la Casa de Juventud a bailar y le gusta mucho nadar, pasear.

Opina que aquí pasan mucho tiempo en los bares. Para ella hay muchos divorcios, y eso tiene que ver con que se sale más de casa, hay más libertad, se conoce a más gente y se va encontrando a alguien mejor.

Durante un tiempo mantuvo contacto por Messenger con sus amigos y amigas, pero con el paso del tiempo se han ido distanciando: *«ahora ya resulta difícil, hablan de los chicos que no conozco, hablan de cosas que yo no sé, es distinto, la distancia separa, no hay tema común»*. Le preguntan poco por su vida aquí, más bien cuándo va a volver, a lo que ella no puede responder. Tras un años de estar aquí, entre toda su clase prepararon una carta con fotos, interesándose sobre su vida en España; al poco dejó de contestar a las cartas.

Hablando de esto aflora la tristeza, echa de menos especialmente a sus amigos *«es que vine justo la edad, la gente empieza a salir, yo vine aquí, o sea no he podido salir bastante allí, eso me da mucha pena, si no, no sé cómo sería»*

Le hubiera gustado ir a la Universidad en su país, pues allí hay muchas actividades. Por otro lado se ha librado de una selectividad más dura que la de España. Posiblemente, comenta, idealiza lo que no pudo tener.

Se muestra abierta a encontrar pareja de distinta nacionalidad a la suya, pero encuentra pocas relaciones en las con orígenes mezclados, quizás porque las mujeres de allí casi no salen. Sus compatriotas viven un poco encerrados en su círculo; sus padres no tienen amigos españoles, a pesar de relacionarse en el negocio. La gente joven se va abriendo más.

Aunque la decisión de sus padres, dice, fue correcta, pues aquí se gana más dinero, le gustaría estar en unos años viviendo allí. Siente que ahí tiene su familia, y se imagina trabajando para empresas que le permitan viajar a España, o al revés. Estar entre un lugar y otro, porque también le gusta España.

Su recomendación a otros chicos/as inmigrantes es: *«yo creo que hay que esforzarse, integrarse, aunque al principio muy, muy difícil. También lo veo muy mal, pero esforzarse, aunque al final no da resultado pero al menos intentarlo, y la verdad muy bien, todo va a salir muy bien. Eso...yo creo que sí, yo intenté y yo considero que he conseguido lo que quería, hasta hora, pues eso»*

#### Comentarios:

Xiaomei expresa muy bien un deseo de integración que pasa por el aprendizaje del nuevo idioma. Con sólo dos años en España, ha dedicado mucho tiempo a su estudio, consiguiendo cursar bachiller e iniciar estudios universitarios, y también relacionarse con chicos y chicas españoles.

No esconde su dolor y tristeza por dejar su país, familiares y amigos y venir a un lugar donde *«no entendía nada»*. Insiste en su llanto allí, cuando iba a venir, y su llanto aquí, cuando inició el curso académico. Tuvo *un buen encuentro*, el jefe de estudios, el profesor, que acogió a esta muchacha en su despacho. Le permitió llorar y le hablaba y hablaba, aunque ella no le entendiera, intentando tranquilizarla; le tranquilizaban sus gestos, su voz, y el interés que mostraba hacia ella. No cabe duda de que este fue un buen espacio para Xiaomei, donde encontró una persona *confiable*.

Sus compañeros, aunque ella no entendiera, también la llamaban. Estos encuentros, junto al progresivo aprendizaje del castellano, le hicieron estar más segura.

A pesar de encontrar personas que quizás dicen algo malo, o se ríen de ella por no hablar español español (así lo interpreta), Xiaomei no entra en su juego, los ignora o sonrío, hasta tal punto que sus compatriotas le dicen: *«¿por qué no te enfadas?»* Su solución vuelve al dominio del idioma, intentando que su acento no le haga sentir diferente.



Describe muy bien costumbres de su país, y su diferencias con España. Puede opinar, cuestionar e incorporar algunos aspectos que encuentra valiosos aquí, como la expresión de afecto por medio de los saludos. Hay cosas que inicialmente vivía mal y ahora ve más normales o le gustan.

Progresivamente, dice, va encontrando más similitudes entre las personas de su país y las españolas, son más parecidas porque *«los amigos también se preocupan de ti»*.

Consciente de lo perdido al venir: relaciones, la posibilidad de vivir la adolescencia y salir con los amigos en su país, estudiar en la Universidad de allí, etc., mantiene una continuidad entre su anterior mundo y el actual, por lo que su proyecto será vivir allí o entre ambos.

### 5.3.2. Identidad asimilativa

La historia presentada a continuación da cuenta de una de las características propias de la identidad asimilativa: el rechazo a la sociedad de origen, a menudo fruto de experiencias negativas relacionadas con ese lugar. Otras veces se corresponde con un deseo de ser aceptado por el nuevo grupo de pertenencia.

Aun conociendo las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en las distintas culturas, éstas son utilizadas en función del contexto donde se encuentren. Su capacidad de mimetización permite que en la escuela o con los amigos actúen con los códigos de la nueva sociedad, y en casa con la familia utilicen las costumbres de la sociedad de origen (Massot, 2003).

#### 5.3.2.1. Alberto: «El abuelo, yo y la bicicleta»

Con 16 años y viviendo en España desde hace seis, este muchacho nos relata su complicada historia, enriquecida por numerosos recuerdos que, aunque penosos algunos, retiene en su memoria.

Cuando le pregunté a Alberto cómo vivía allí, lo primero que verbaliza es el abandono de sus padres, y su confusión por cómo se comportaban. *«La primera vez que me acuerdo vivía con mi abuela. Desde pequeño mi padre y mi madre me han dejado, se han separado cuando yo ya era muy pequeño. Me cuidaba mi abuela y luego, cuando me cuidaba mi abuela y mi abuelo, luego, me querían mis padres coger... Pero mi abuela y mi abuelo no dejaron y se pelearon por mí»* Por entonces Alberto tendría 5 años. *«Me acuerdo de eso..., de lo mal que lo pasaba ahí...Mi vida era una mierda, no me gustaba nada, pero aquí está mucho más mejor»*

Recuerda la vida en su país cargada de problemas, un niño saturado por las discusiones familiares, que lo llevaban de un lado a otro; la continua

preocupación por salir adelante, los problemas familiares y económicos... A él lo iban colocando continuamente en casa de unos y otros. Incluso el ambiente escolar le parecía conflictivo, lleno de peleas. *«No me gustaba, no me gusta. Vas al colegio ahí, peleas, vas a casa, discusiones por papeles, por trabajo, buah!, esas cosas. Vas ahí, “tienes que ir a trabajar”, mi abuelo, buah!, “voy”, vuelve, “tienes que comprar esto”, “hay dinero para esto, para esto” [...] lo que había más son problemas»* Sobre su pueblo dice: *«parecía un manicomio, no había luz, me aburría».*

Su viaje comenzó emigrando con sus abuelos a Italia. Allí las cosas no fueron bien, hubo problemas económicos y volvieron a su país. Sus abuelos vinieron después a España (él entonces tenía 7 años), al poco también vinieron unos tíos. Alberto se quedó con una tía en su país... *«yo no pensé nada, buah!, “me quedo aquí solo” y porque me dijo mi abuela “tú te vas a venir, pero más tarde, cuando salgan euros, los asuntos, porque ahora no tenemos ni dónde vivir”. Así pues yo digo, “vale, abuela” y me quedé con mi tía ahí»*

Para sus abuelos fue difícil salir adelante en España, no tenían donde vivir, dormían en la calle y tampoco tenían para comer; poco a poco encontraron algún trabajo. Su tío trabajó en el campo, y cuando tuvo sus papeles consiguió un trabajo mejor; ahora gana mucho dinero, más de lo que él hubiera imaginado, incluso ha podido comprar una casa en un pueblo.

Cuando sus abuelos le comunicaron que iba a venir a España sintió alivio, por fin iba a salir de ese país en el que lo pasaba tan mal, se aburría de esperar. Habían transcurrido tres años, ahora él ya tenía 10 años.

Habla sobre los trámites para poder salir y la cantidad de dinero que necesitaron. Viajó con sus primos y recuerda el viaje, largo y dificultoso. *«los niños lloraban y no podías dormir»...«ya me hartaba, yo digo buah, tengo ganas de llegar a mi país (España)».*

Cuando llegó, su abuela no le reconocía, *«como mis primos son más grandes pensaban que yo era uno de ellos. Pero cuando me vio dijo “¡ahí va!”*, porque mis primos son una cosa muy grande, y luego salgo yo, el enano, y dijo *“hostia, mira dónde está, ni te reconozco, ¿eh?” Y luego mis primos se fueron al pueblo y yo me quedé aquí en Zaragoza».*

Acompañó a su abuela a su trabajo, vio muchos ordenadores y dijo *«buah!, que bien se está en España».* El reencuentro con su abuelo fue más impactante: *«A las doce ha venido mi abuelo para verme y ni lo he reconocido, porque era muy flaco, porque ya estaba enfermo, de una enfermedad, que no sé cómo se llama. Y estaba muy mal mi abuelo. Y yo digo “¿Ese es mi abuelo, abuela?” y me dice que sí “¿que no lo reconoces?”, yo digo “ese no es mi abuelo”. Luego le he dado un abrazo con mi abuelo, porque sí que le reconocí».*

Su abuelo también le llevaba a su trabajo. Le compraban todo lo que quería, estaba feliz. *«Cuando me compraron la bicicleta, porque en mi país quería yo mucho una bicicleta, y cuando he visto una bicicleta que le costaba mi abuelo 200 €, le digo a mi abuelo: “en mi país eso no me lo compraban ni en plan coña, ni en broma me lo compraban”. Dice mi abuelo, “pues sí, que te lo compro y si quieres, dice, te compro una mini moto de gasolina”. Y entonces no entendía lo que significaba eso...»*

Era muy pequeño pero con su bicicleta comenzó a moverse con confianza por la calle, *«y yo no paraba de ir al parque, estaba todo el día con la bicicleta en el parque».*

Se relacionaba con chicos en el parque aunque prácticamente no sabía hablar; alguna vez se perdió. A diario se juntaba allí con otros chicos españoles que hacían «pirola» en el colegio. Se sentía feliz en España, sobre todo por el reencuentro con toda la familia, y por poder hacer cosas que allí eran imposibles por sus condiciones económicas. También relata cómo aquí, a pesar del reencuentro con la familia, en muchos momentos se sentía sólo; así, hasta que pudo hacer amigos. *«Yo antes, cualquier persona que veo, le digo: “hola, hola, hola”, me dicen algunos, “tienes que conocer a esa persona y decirle hola”; yo a cualquiera que pasa “hola, hola, hola”, a todo el mundo. Eso me decía mi abuela, “cuando conozcas a una persona le dices hola, o cómo estas, pero no les digas «hola, hola, hola»”. Estaba así todo el día».*

Su abuelo murió al año de llegar Alberto *«Vino aquí, aprendió el idioma, empezó a trabajar y se murió».* Entonces su abuelo tenía 40 años: *«Me quería mucho. Él hizo todas las cosas, él me cogió al venir a España, estuve un año de fiesta porque no sabía el idioma, me decía mi abuelo: «pues como no sabes el idioma prefiero que estés conmigo, no hagas nada, puedes ir al parque, si necesitas cualquier dinero ni nada, ni vas a trabajar ni nada».* No le obligaba a ir al colegio.

En su país Alberto ayudaba a su abuelo con los ladrillos y le pagaban, era muy pequeño, pero hacía lo que podía. Apenas sabía leer y escribir cuando vino aquí. *«Justamente empezaba a leer, a más o menos las letras así, me llaman y me cogen para mi país (España)».*

Su abuela trabaja mucho en limpieza de casas, colegios, donde la llaman, ganando suficiente dinero para ambos; él sabe que su abuela trabaja más por él y siempre procura darle todo lo que quiere. Siente vergüenza al pedirle dinero para salir y procura ayudarle en la casa. Con ella empezó a hablar español.

Viven en dos pisos, uno encima de otro; en el de abajo vive su madre con su padrastro y sus dos hermanos pequeños (hijos de otra pareja anterior de la madre), y arriba vive él con su abuela. Él sube y baja con libertad, tiene llave de

las dos casas y dice que su madre y su abuela ahora no discuten.

Su padre también vino a vivir a España, vive en un pueblo y trabajaba de albañil, pero ahora está de baja. Su padre tiene otra familia, tres chicos y una chica con otra mujer, pero él apenas les conoce.

Durante un tiempo tuvo unos amigos españoles que robaban en las tiendas, y al principio se burlaban de él por no conocer el castellano. Un día los llevaron a comisaría por algún robo y él, por ser menor, no tuvo problemas, pero sus amigos sí; a partir de ahí se separó de ellos.

Ha visto muchos chicos que consumen droga, él no ha probado ni quiere probar, no entiende por qué lo toman.

Ahora tiene dos amigos – *«son buenos, que ni roban ni nada»* –, con los que se compra cosas, van a pasear y a ver a las chicas en la calle Independencia, ven películas... Uno de sus amigos, al cual admira porque estudia mucho, le ayuda, el otro *«no hace nada, está todo el día en el parque, jugando, haciendo el tonto, haciendo peleas...», con ese me junto poco»*.

Y le siguen gustando las bicicletas: *«Estoy con los amigos siempre, con bicicletas y motos, pero nada más que eso. Ahora nos hemos comprado otra bici y la estamos arreglando. La semana que viene hemos quedado a hacer mi bicicleta, el sillín, unas cosas, también a comprar otras cosas, se me ha roto, y quedamos para hacerla»*.

Al año de llegar a España, se fue a vivir al pueblo con sus tíos *«Sí, porque no, mis tíos también me querían, entonces “no te lo voy a dejar” y dice “no, que se queda aquí”, “que no, que lo cogemos” y me han cogido y a mí no me gustaba nada ¿sabes? Porque en el pueblo son racistas. Me decían “vete a tu puto país, extranjero de mierda” y nos juntábamos muchos de mi país y les pegábamos»*. Aquello no funcionó, no le gustaba, habló con su tío y volvió a Zaragoza con la abuela.

En Zaragoza también le matricularon en el colegio e iba aprobando, pero faltaba mucho a clase; venía con un nivel muy bajo y tenía dificultad con el idioma.

En los centros de Zaragoza, encontró chicos no racistas, y una profesora de apoyo que le ayudó mucho. Aun así no llevaba bien las bromas que le hacían, no las entendía, se sentía extraño.

Dice no aguantar a los chicos racistas; si tiene amigos que son racistas con los negros, él se aparta, no quiere seguir con ellos. Considera a todas las personas iguales, le gusta relacionarse con todo el mundo, disfruta siendo abierto. Pero muchas veces está a la defensiva, se ha peleado a menudo por malentendidos. *«Una vez un amigo negro «cómo estás», y yo digo «de puta madre» y él entendió «tu puta madre». Y me saltaron cuatro o cinco negros»*

Del instituto le pasaron a un Centro Sociolaboral. Le está costando mucho hacerse a otra vida, pues no tiene demasiada disciplina en el estudio, ni hábito de levantarse a diario y se siente mal estando encerrado en un sitio durante tantas horas... En el centro no le permiten el absentismo y está haciéndose a la idea de que ha de acostumbrarse, porque al salir del centro tendrá que trabajar y sabe que al trabajo no se puede faltar.

En su familia sigue habiendo peleas y problemas. Últimamente ha faltado unos días a clase porque tenía que hacerse cargo de sus hermanos de tres y seis años que estaban enfermos; su madre trabaja muchas horas. Normalmente él los cuida a partir de las cinco y le dejan mucho dinero para que se compre lo que quiera. A veces también está la abuela, pero ahora han discutido de nuevo su madre y ella.

Su madre está pensando en mandar a los pequeños a su país con su padre, al menos en los períodos vacacionales, para él sería mejor, pues no tendría que cuidarlos, pero también le da tristeza. *«También quieren ver a su padre y a su otro hermano. Ayer han hablado con él, le quieren también mucho...; pero luego volverán, se van a ir cuando hay fiestas y hay vacaciones, y al año que viene vuelven...Pero mis hermanos no saben hablar el idioma de su país, saben, pero muy poco».*

Alberto dejó en su país a un hermanastro de otra pareja de su madre. Es bastantes años mayor que él y lo protegía. Cuando consiga algo de dinero, hace planes para ayudarle a venir a España, las cosas están muy mal allí y va pensando en todo: casa, idioma, papeles, trabajo, piensa en ayudarle.

Le gustaría volver unos días pero le ha caducado el pasaporte, pues su padre no le ha renovado el documento, no hizo unos trámites determinados. *«Que mi padre no quiere ir y ya está, y ahora le he dejado, a tomar por culo. Es que él...».*

Alberto teme a la enfermedad, teme ser mayor, le preocupa la salud. Ha visto mucho a su alrededor. Se imagina trabajando, teniendo solvencia económica y paseando por España con su hermanastro y con un tío al que quiere mucho.

Sus consejos a otros adolescentes inmigrantes son: que no sean violentos y respondan a la defensiva cuando no entiendan bien por un desconocimiento de la lengua, y que se inscriban pronto en el colegio para aprender el castellano y estudiar. *«Cuando entré en el colegio sabía más cosas que mi abuela, al segundo o tercer día, ya sabía más español que ella. Y donde se aprende más fácil, cuando están en el comedor, o algo así. Se aprende mucho más fácil cuando tienes amigos, aunque vas ahí, unos días cuando vienes y empiezas a hablar con ellos o a jugar al fútbol, si tienes amigos y puedes quedar con ellos, y aprender más fácil español.*

*Y otro consejo, cuando unas semanas que se queden en casa y luego que vayan al instituto que es lo mejor, es donde se aprende más el idioma, no en casa, ni saliendo por ahí, en el colegio».*

Termina comentando que conoce chicos que venden droga y faltan al respeto a sus padres, los cuales no tienen ninguna autoridad sobre ellos; son chicos con los que procura romper. Cuidarse y elegir las relaciones, sería otro de sus consejos.

### Comentarios.

Alberto adopta al nuevo país donde va a vivir como propio, antes de llegar a él («mi país», España).

De su pasado subjetiva con estas palabras: problemas, manicomio, mal, sin luz, peleas, solo, aburrido.

En el trajín de ser «cogido» y «dejado» por sus padres y familiares en distintos lugares y con distintas personas, son los abuelos quienes se hacen cargo de él, posibilitándole un sentimiento de pertenencia. Su abuela es un vínculo afectivo importante que perdura, marcando algunas normas y orientándole.

Y es su abuelo, quien le regala una bicicleta que le permitirá conocer la ciudad, perderse por ella y relacionarse con otros muchachos al llegar. Este objeto, anhelado cuando vivía en su país y primer regalo significativo en el encuentro con su abuelo, perdurará en el tiempo. En la actualidad dedica parte de su ocio a construir bicicletas con sus amigos.

La bicicleta es su objeto transicional, pues transita desde el pasado al futuro, está impregnado de algo familiar y posibilita un encuentro con lo nuevo.

Alberto, a lo largo de la narración alienta a otros chicos inmigrantes a una incorporación rápida al colegio, lugar donde aprenderán español y podrán hacer amigos. Esto no le ocurrió a él, pues su abuelo en su país lo llevaba a trabajar y aquí prefirió que estuviera a su lado.

La dificultad para él más importante fue desconocer el nuevo idioma y no tener desde el principio buenos amigos. Son abundantes las referencias a «malos entendidos» y a sus inicios escolares, cuando los compañeros y nuevos amigos se burlaban de él por su desconocimiento de la lengua. Poco sabemos de otras posibles dificultades añadidas en sus habilidades interpersonales, o de personalidad, a sabiendas de una historia de continuos abandonos, reencuentros y disputas, o como él dice «problemas».

### 5.3.3. Identidad de conflicto

La característica principal es una reivindicación y desarrollo de competencias de la propia cultura, con un rechazo de la sociedad donde viven.

Las razones que justifican dicha postura pueden ser la reciente llegada al país de destino, como le ocurre al siguiente muchacho, Francis, predominando referentes y formas de conducirse ya conocidos.

Pero en otros casos, ante dificultades personales temporales y en un intento de huir de ellas, se desarrolla una idealización de la cultura de origen, pensando, que si hubieran estado allí, los acontecimientos hubieran sido diferentes. (Massot, 2003).

Ésta también es una manera a veces de no defraudar o traicionar a los grupos de amigos o familiares de referencia, criticando a compatriotas que pierden determinados valores o características lingüísticas propias, como por ejemplo, el acento.

#### 5.3.3.1 Francis: «Es extraño»

Francis llegó a España hace solo 10 meses, tiene 17 años y en la actualidad vive con sus padres. Estudia en un Centro Sociolaboral. Dice sentirse extraño todavía, y el mundo de allí y el de aquí se mezclan en su relato.

Francis tenía 8 años cuando su padre emigró. Se reencontraron después de ocho años. Cuando vivían juntos en su país, estaba bien, entonces eran una familia. *«Yo vivía bien cuando vivía con mis padres».*

El primero en irse fue su padre, luego su hermano se casó y abandonó la casa familiar, y otro hermano también emigró. Se quedó él solo con su hermana y su madre, que como trabajaba fuera, iba y venía.

*«Mi padre y hermano vinieron acá y nos quedamos solos los tres. La falta de mi padre me hizo cambiar mucho, hice cosas que no...; creo que fue más por una falta de control».* Sin embargo no quiere culpar a su padre *«quizás sí, pero quizás no, porque todo era mi responsabilidad».*

Su padre le faltaba desde los 8 años, pero fue a los 12 cuando empezó a relacionarse con chicos que estaban en bandas y a formar parte de ellas. *«Pues ya conocía a amigos así...lo que son bandas aquí, conocía...Ya me hice de una, de otra...No es que hiciera muchas cosas malas, pero es que discutía con mi madre por las salidas que tenía».* Su forma de conducirse le generó conflictos con la madre y con el hermano, perdiendo la comunicación con la primera.

Con los chicos de su barrio no congeniaba y encontró amigos en otros barrios. *«Encontraba más amigos, más libertad, me acostumbré a estar así. Me gustó más estar así».* *«Íbamos a jugar, se hacían concursos de baile o fiestas, nos*

*reuníamos bastantes personas, a veces la familia, o a veces sólo jóvenes». Pero las actividades no siempre eran buenas: «tomar y pelear con otras personas». Siempre mantuvo amistad entre miembros de bandas rivales y cuenta que no eran grupos especialmente delictivos ni violentos. Ningún amigo suyo entró en la cárcel.*

«Dos años antes de partir, comenzaron a hablar de reunirse con su padre en España. *«Pues cuando hablaban de eso, pues estaba de acuerdo al principio, pero luego ya como empecé a andar... como tuve más amigos, empecé a salir, ya me acostumbré a estar allá. Pero bueno, ya vine, qué le vamos a hacer»*

Le hubiera gustado escaparse, quedarse con su hermano, pero también quería estar con su familia, y su familia estaba en España. Por otra parte, no era posible quedarse en su país con su hermano porque la relación con él se había estropeado, se habían distanciado.

Siente pena por haber dejado a sus amigos. Añora también a sus sobrinos. *«Tuve peleas con mi hermano y me distancié de él, y como tenía discusiones con la familia, también mis sobrinos se alejaron un poco de mí. Yo no quiero ser así más, ya me comportaba bien, entonces ahora ya otra vez se acercaron mis sobrinos».*

Sus amigos eran su otra familia y le costó mucho despedirse de ellos. *«Me hicieron una despedida, me regalaban sus chaquetas, cadenas, collares, [...] Es que yo con ellos congeniaba mucho, me dijeron que me iban a echar en falta, que nada iba a ser igual. Luego, cuando vine aquí, me enteré de que algunos se habían separado, no sé por qué». Cree que él era nexo de unión entre los chicos, algunos eran muy serios y él aportaba humor. Sus amigos le aconsejaron «pórtate bien, saluda a nuestros familiares que andan por acá, y regresa pronto».*

Al venir se sentía extraño. Nos habla del reencuentro con su padre tras ocho años sin verle: *«No me acordaba mucho de él. Pues sí, como todavía era niño cuando vino, no me acordaba mucho de él». «Sí, el primer día les veía extraños, tanto a mi hermano como a mi padre... Pues ya..., el segundo día ya no, fue igual como estar allá, en otra ciudad pero...».*

Al llegar a España no salió prácticamente de casa en ocho meses. Por otro lado dice que Zaragoza no le extrañó, pues venía de vivir en una capital y aquí todo es igual. Le gusta la ciudad: sus casas, calles, pisos, centros comerciales. Sin embargo había imaginado España diferente, no sabe explicarlo, encontraba extraña a la gente. Se sentía diferente. Francis oscila entre considerar que todo es muy similar y mostrar su extrañeza ante el mundo que descubre al llegar aquí.

Llegaron iniciado el curso escolar, por lo que tuvieron que pasar unos meses para matricularse. No quiso inscribirse en la ESO, pues no le gustaban las materias. En su país se había iniciado en una carrera técnica y estudió algo de



soldadura. Aquí se decantó por ir a un Centro Sociolaboral , *«Quise un curso rápido y busqué en varios centros, y me enteré de este curso, y vine acá»*. Le daba seguridad que las materias fueran parecidas: *«son cosas que estudié allá en Primaria»* A pesar de esta seguridad también fue extraño para él su incorporación al Centro. A sus padres les pareció bien su elección, les importaba que él se sintiera cómodo y estuviera bien en los estudios.

Desde hace sólo 2 meses ha comenzado a salir con amigos; va acostumbrándose poco a poco al barrio en el que vive, a la vida cotidiana, a salir al parque. Según Francis: *«el salir solo, el no salir con alguien, eso me hacía sentir extraño»*... *«ya voy solo a casa y vuelvo solo»*. Al principio estaba triste, pero ahora ya no lo está: *«Ahora no, sé que estoy bien y tengo que seguir adelante, no se puede hacer más»*.

La diversidad de procedencias de sus compañeros en el Centro Sociolaboral no le sorprendió, pues en su ciudad de origen también había bastante diversidad cultural. Entrar allí le ayudó a hacer amigos.

Los fines de semana le gusta ir a pasear y salir al parque, donde juega al vóley, hacen apuestas entre ellos y gana dinero.

Cuando visita a su hermano sale a bailar con él y su mujer. Le gusta ir a bailar con amigos y amigas. *«Allí estaba acostumbrado a salir, desde las ocho de la mañana y llegaba a la una de la madrugada»*.

Sus padres aquí están más tranquilos cuando sale, pues en España hay más seguridad y él no se mueve por sitios conflictivos. Pero dice que aquí les llaman extranjeros, y en su país no había discriminación.

Ha encontrado un espacio de relación en una banda en Zaragoza, reconoce que hay bandas pero no como allá; ellos juntan dinero para ayudar a compatriotas que están en el hospital, por alguna enfermedad o por accidentes laborales y no tienen seguro. Se organizan para colaborar en las casas. También van a bailar y de vez en cuando tienen alguna pelea con otras bandas que les molestan. En estos grupos hay chicos y chicas de diferentes nacionalidades, pero él con quienes mejor congenia son con los de su país.

Son muy pocas las veces que tienen enfrentamientos, no les gusta buscar problemas, pero casi todos los grupos, relata, tienen algún arma: *«Cada uno saca su arma, pero de disparar nada, a nosotros no nos gusta mucho usarla. Puedes comprar una 38, una 49, una T 16. Hay balas detonadoras, otras son reales, no nos gusta buscar problemas, sólo es para dar un susto, para que así se alejen»*. A sus padres no les cuenta nada sobre esto. *«No me gusta decirles nada sobre eso... no lo entenderían, lo verían mal. Bueno, mi madre ya me conoce un poco y sabe con las personas que convivía allá. Mi padre, no mucho»*.

Se relaciona con pocos españoles, con los del Centro Sociolaboral y con algún chico de su barrio. Dice haber pocas diferencias entre unos y otros; hay diferencias en el lenguaje, culturales, pero en el fondo hay más en común.

Las chicas españolas se plantean estudiar más que las de su país; éstas dejan los estudios y buscan empleo antes. Le gusta salir con chicas y divertirse; se entiende mejor con las chicas latinas, de Bolivia o Venezuela.

Señala que las parejas de su país tienen hijos antes *«Incluso yo también estuve así, cuando estuve allá, antes de venir... Hubiera sido diferente, no estaría aquí, estaría allá, todo hubiese cambiado»*. Se separó de su novia al venir a España *«no, no, me separé al venir a acá. Pues me da igual, ya me da igual»*.

Dice haberse tranquilizando: *«Voy aprendiendo, pues sí, me he tranquilizado más, ya no salgo mucho de casa, a veces me voy a un pueblo, donde mi hermano vive y no sé... »*

De su vida allá le gustaba especialmente tener mayor libertad *«Hay más libertad que aquí, puedes jugar, divertirte, salir, bueno, aquí también pero no es lo mismo, aquí hay mucho control, mucha seguridad. Esto es bueno, pero no me acostumbro a estar así»*.

A la pregunta de si se siente «encerrado» en España responde que *«un poco, no mucho, como ahí empecé a salir un poco y así, no sé, quizás termine acostumbrándome a estar aquí»*. Francis conoce a muchos chicos de su edad, entre 14 y 17 años que no se acostumbran a estar aquí. Él, sí y no, dice muchas veces que «no sabe», que quizás, que sí y que no. Es diferente cuando se llega siendo más niño, los que vinieron a los 7 u 8 años están más habituados a vivir en Zaragoza

En casa colabora muy poco y le incomoda hacer cosas de la casa con personas presentes, en general cuando hay gente en casa se queda en su cuarto.

Ve a sus padres contentos. Él quería regresar a su país cuando trabaje y cumpla la mayoría de edad. Le gustaría trabajar un par de años para ir, y volver a España, pues las cosas allá tampoco van a ser lo mismo. Algunos de sus amigos ya se han casado, tienen entre 19 y 23 años. Casarse tan joven le parece un poco locura, aunque a los de 23 años ya los considera mayores *«Me gusta mi libertad, de casados ya es otra cosa, más responsabilidad, no sé»*. *« Me gusta joder (divertirse) con mis amigos, mis amigas, con otras personas»*. Se sigue comunicando con los amigos de su país por Messenger y el teléfono.

Su idea es terminar el curso de soldadura e intentar trabajar, compatibilizar otros cursos con trabajo o... *«si no trabajo aquí, igual me voy a mi país, quizá me quede, quizá no, porque también conozco gente allá que estudiaron lo mismo y tienen buen trabajo allí, en una empresa grande»*. Tiene prisa por acceder a un empleo, sobre todo por ser económicamente más independiente de sus padres.

Dice que en su ciudad era independiente, porque había varias formas de sacarse dinero en la economía informal, aquí está más limitado.

Emigrar le hizo ir cambiando y comenzar a comportarse mejor con su madre, pero no entiende por qué sucedió ese cambio en él. *«No sé, fue extraño, no sé por qué»*.

Sus padres le apoyan, pero su relación con ellos es muy distante: *«ahora ya no es como era antes, ya no es igual, ya no converso con ellos, soy distante de ellos, me estoy acostumbrado a estar así»*

### Comentario:

Entre los antecedentes es importante delimitar las separaciones vividas por Francis antes de la migración. Para éste muchacho el corte se sitúa a los 8 años, señalando un antes y un después marcado por las diversas salidas del hogar del padre y varios hermanos.

¿Cómo subjetiva éstas separaciones? El primer significativo que nos refiere es «solos», «nos quedamos solos los tres», y a él nos remitirá de nuevo cuando al venir a España dice *«el salir solo, el no salir con alguien, eso me hacía sentir extraño»*.

En esta expresión aparecen relacionados los términos de soledad y extrañeza, ésta última tan repetida en el relato y que utiliza en el encuentro con lo nuevo y/o sorprendente: nuevos lugares, un padre al que no ve desde hace muchos años o personas desconocidas.

Poco sabemos de lo que ocurrió y sus avatares de los 8 a los 12 años; no tenía amigos en su barrio, y esto nos sugiere de nuevo el sentimiento de soledad. También nombra un cambio en él, a su entender originado por la «falta de padre» que pone en relación con «la falta de control»; menos tranquilo, falta de control en las salidas y entradas, comenzando a hacer cosas que no... Sin especificar cuales, le llevan a tener dificultades con su familia y a un distanciamiento de la misma, lo cual parece vivir con dolor.

Lo que va a buscar y encuentra son relaciones en grupos de iguales con los que se divierte, se apoya y protege. De la misma manera describe al grupo que encuentra en Zaragoza. La manera de protegerse del exterior, de los demás, es seria; conlleva una sensación de peligro importante, como muestra el tipo de instrumentos que utilizan para defenderse, aunque solo sean para «asustar». Parece muy asustado.

El grupo ha operado para Francis como un espacio transicional, que le sirve en su separación de la familia, de lo conocido y en el encuentro con el mundo exterior, lo nuevo, lo extraño.

Cuando comienza a hablarse en su casa de emigrar a España y reencontrarse con su padre y hermano, él va rectificando su comportamiento. Al final de la entrevista sugiere dicho cambio, sin saber muy bien por qué ocurrió en él. Esta vuelta a la unidad familiar con la presencia de su padre le tranquiliza («me he tranquilizado más»), también encuentra un país donde hay más control. Sin embargo todavía no se ha acostumbrado y, en el encuentro con su familia, se da cuenta de que «ya no es como antes». Falta tiempo para que vaya encontrando su lugar y pueda estar con sus allegados de una manera más confiada.

### 5.3.4. Identidad confusional

Según esta categoría el sentido de pertenencia no está claro. Escuchando a las personas ubicadas en ella se percibe una confusión y dudas respecto a cómo conducirse y si se es de una cultura u otra, o de los dos lugares, cambiando en función del lugar donde se está.

Pudiendo significar un tiempo de transición en la constitución de una identidad bicultural o multicultural, también suele ser concomitante a dificultades de otra índole que afectan a la propia identidad.

El siguiente muchacho describe en su relato estas dificultades.

#### 5.3.3.1. Zacarías: «Más miedo y más pensamientos»

Vino hace casi 6 años con su madre, hermanas, tíos y primos, y ahora, con 16 años, va a dejar de estudiar la ESO. Vive en un mundo cerrado, poblado de miedos y pensamientos que no pueden transformarse en palabras; sólo en Internet se encuentra tranquilo.

Zacarías nació en un pueblo pequeño, bonito, que fue poco a poco degradándose; aumentó la contaminación y el río casi desapareció. Su padre emigró a España cuando él tenía cuatro años. Vivía con su madre, hermanas, abuelos y tíos, pero toda la familia abandonó su pueblo y marchó a una ciudad cercana, no muy grande. Allí su vida era fácil, aunque casi no tiene recuerdos. Del viaje de su padre sólo se acuerda de que se iba a trabajar y luego volvería.

Vino a España a los nueve años y fue bien. Los primeros años no pensaba tanto, ahora piensa. Piensa y no encuentra modo de explicarse ni de comprender lo que siente y, a veces, se encuentra cansado. *«Cuando llegué a España, era bien, no había muchos extranjeros. Los españoles miran con unos ojos muy raros, antes más mejor que ahora».* *«Ahora pienso todas las cosas, tengo más pensamientos... pues cosas pequeñas, que no pasa nada, pero pienso mucho, es que no sé cómo explicarlo...»*

Cuando llegó notaba a la gente diferente y, el idioma, era desconocido para él. Todo era extraño, incluso su padre; cuando se reencontró con él no podía

considerarlo como tal: *«Cuando he visto por primera vez a mi padre, no era nada, es que no es mi padre, era como el padre de mi amigo»*. Todo fue transcurriendo poco a poco... *«bien ya estamos mis padres, yo y mis hermanas, poco a poco y ya tenemos una familia y eso»*.

Su mirada es triste... nos dice: *«Es que mi abuela acaba de morir»*. A los dos años de estar en España murió su abuelo. Pudo viajar tres años después y ver a su abuela, que se encontraba enferma; mejoró, pero a los meses de volver él a España murió, de esto hace ahora un año. Su abuela le había dicho al despedirse que lo pasara bien, que estudiara y ayudara a sus padres, que fuera un buen chico. Sus abuelos fueron un poco sus padres, vivían todos juntos, su madre, ellos, y el resto de la familia.

A sus padres los ve bien en España, pero señala que casi no saben hablar castellano. *«Es que mi padre cuando llegó a España estuvo ayudando un año en la cocina de mi tío en el restaurante; ha cambiado a albañil, ha estado en una fábrica de españoles, pero los trabajadores son todos de nuestro país y otros extranjeros y por eso no hablan nada. Es que hay poca oportunidad para hablar con españoles, se habla pero no mucho ¿sabes? Y también quiere aprender, pero no tienen tiempo y no entienden mucho»*. Tienen pocas oportunidades de hablar y relacionarse con españoles por el exceso de trabajo. Le entristece esta situación y procura no pensar en ella *«Ya no quiero pensar más»*.

Su madre llora de vez en cuando, sobre todo por la noche. *«Los padres cogemos a sus hijos o hijas que habla cosas malas de su padre, y su madre va mucho enfadada, pero no va a llorar directamente, va a llorar cuando estaba sola, por la noche va a llorar, y por eso pasa, yo...»*.

*«No sé, es que no quiero pensar. Mis hermanas lo están llevando mucho mejor que yo. Llegamos juntos a España, pero ellas aprenden más»*. Sus padres le comparan con ellas y discuten sobre quién ayuda en las gestiones de la familia; cree que sus hermanas todo lo hacen mejor.

Cuando entró por primera vez en el colegio, hace cinco años, sólo se relacionaba con su hermana mayor, no hablaba con nadie. Ahora, en el Centro en el que está ha ido conociendo a algún chico compatriota, aunque relata que antes le daba vergüenza relacionarse con los chicos de su país. *«Antes casi me daba vergüenza conocer otros chicos de mi país, es que tengo miedo y no sé, no sé por qué tengo miedo, pero el año pasado un poco mejor... no he hablado nunca de eso»*.

No obstante, en el primer colegio al que fue hizo amigos españoles *«Es que hablábamos y eso, es que no van a decir: tú eres... Estaban muy buenos, muy amigos. Es que hacemos...es que cuando iba al otro colegio quedó cuatro años con ellos y está muy bien, también estamos más pequeños que ahora...»*. Pero

perdió el contacto con ellos al cambiar de colegio. Tenía un amigo al que echa de menos especialmente.

El año pasado empezó a faltar mucho al instituto, no quería ir a clase, casi no conocía a los profesores, se aburría en el aula; el profesorado, dice, le prestaba poca atención. Los chicos que iba conociendo le invitaban a hacer «pirola». Faltando a muchas clases, enviaron del instituto cartas a sus padres, y tuvo con ellos muchas discusiones con ellos. Conoció chicos extranjeros, también algún compatriota; quería entrar con ellos en la clase de apoyo escolar, pues al haber más extranjeros podía hablar más. No pudo ser, porque él habla bien español y no le dejaron entrar. Los amigos que tiene ahora son sólo para el momento, para jugar.

Cuando hacían «pirola» iban al ciber, pero ahora hay más vigilancia policial y se van al parque, o a bares y restaurantes. Cuando sus padres se enteran, le gritan que si no quiere estudiar, ha de trabajar, pero al día siguiente le siguen obligando a ir al instituto. Él antes pensaba en estudiar bachillerato, pero ahora sólo piensa en acabar el curso y trabajar. No sabe en qué, le gustaba la hostelería, pero ya no quiere porque ha tenido muy malas experiencias: *«Es que lo que ha pasado... es que sábado, cuando me quedo en bar, que había unos chavales españoles que son muy malos, que fuman marihuana y eso, y me da un poco... insultaban, hablaban mal, son malos, y ahora es que no me gusta ser camarero. Antes pienso que camarero es un trabajo muy fácil, sólo hay que echar copas y cerveza y ya está, pero poco a poco es que para mí camarero es muy difícil, cuando los clientes son malos es cuando... no sé cómo explicar, las cosas duelen. Ahora ve dificultades en todos los trabajos.»*

Cuando sale de clase va a casa, se mete al ordenador, se centra en juegos y en el Messenger en su idioma. En Internet está *«más tranquilo»*. Come en el bar de la familia, donde está su madre, y trabaja allí unas horas. Su padre ya no trabaja. Su madre tiene 42 años y para él ya está mayor y hay que ayudarle. Los fines de semana trabajan muchas horas porque se hacen cargo del bar él y su hermana mayor, aunque también ayudan el resto del tiempo, pues sus padres tienen que descansar. Ha encontrado buenos clientes con los que se encuentra a gusto hablando.

Trabaja pero no es la razón por la que no estudia, pues aunque se quedase en casa, tampoco lo haría. *«Es que quiero estudiar pero no puedo.»*

La clientela de su país le molesta en el bar, van muchos y ocupan muchas plazas, son muy ruidosos, gritan mucho. Él se enfada pero, a pesar de eso, estos clientes no respetan y eso no le gusta. Él está más cómodo con clientela española, y sólo habla con clientes compatriotas fijos, es su hermana la que habla con todos.

Cuando volvió a su país de vacaciones también sintió miedo, le daba miedo salir a la calle. El tráfico en la ciudad había aumentado: coches, bicis, mucha gente,... no se atrevía a cruzar las calles por falta de semáforos. Estuvo tres meses, y en ese tiempo, poco a poco fue consiguiendo confianza para salir a la calle: *«Es que mi ciudad es pequeña, no hay semáforos; sí, hay dos, hay dos o tres, pero que no valen nada, que no sirven, y cuando me fui a la ciudad, casi tengo miedo de salir a la calle. Es que hay muchas personas, muchos coches y bicicletas y eso, es que no puedo pasar el semáforo, me da miedo, es que el coche no para. He esperado cuando es semáforo, he esperado tres minutos para parar a los coches que me pasen y la gente pasaba así, y los niños muy pequeños pasan de correr. Y luego es que no puedo pasar y vuelvo a casa a buscar a mi abuelo. Es que los coches no me dejan pasar y me dijo “tú eres tonto o qué, es que los coches no van a parar, tú pasa y hasta que no va a chocar y eso”. Es que me dijo que los coches van a parar, te van dejar a pasar y eso, poco a poco... me quedé en allí tres meses y poco a poco ya salí y eso».*

Ahora Zacarías quiere vivir en España e ir a allí de vacaciones, pero cuando llegue el momento de decidir no sabe que elegirá. No sabe decirme cuánto tiempo le costó encontrarse bien en España, porque actualmente no se encuentra bien; tal vez cuando era más pequeño estaba algo mejor, pero ahora... Ve muchas dificultades en su vida, por ejemplo el bar, no puede pensar en trabajar poco, el bar es también de su padre y tienen que trabajar lo que haga falta.

No sabe muy bien que consejos daría a chicos que vivan esta situación *«Es que no sé, es que no he probado, es que no he pensado en esto, es que creo que voy a preguntar, “hola”, “¿de dónde vienes?”, “¿cómo te llamas?”, “¿cuántos años tienes?” y eso, “¿cuánto tiempo llevas en España?”... y poco a poco...».*

### Comentario:

Éste muchacho se presenta con ánimo decaído pero relajado. En la entrevista pesa su tristeza, hermetismo y confusión.

Sabiendo importantes las primeras frases de la entrevista, pues a menudo nos pueden transmitir algo relevante de su subjetividad, Zacarías dice con claridad que antes no tenía muchos pensamientos, era pequeño y olvidaba, pero ahora no. Sus pensamientos son recurrentes, a veces de cosas pequeñas, y no puede evitar pensar, le provocan sufrimiento. También tiene miedos y no sabe por qué. El temor a conocer personas de su país, a la mirada con ojos raros de algunos españoles, a circular en su pueblo con pocos semáforos y muchos coches, al trabajo en el bar donde puede haber gente «mala».

El desencadenamiento de este estado parece comenzar a los 12 años, coincidiendo con la muerte de su abuelo, el cambio de colegio y de casa y con la

consecuente separación de sus amigos. Relata a partir de entonces su aburrimiento en clase y el sentimiento de desatención por parte de los profesores... A partir de los 13 años comienza a faltar a clase e ir con otros muchachos. Aunque le gustaría estudiar dice que «no puede», por lo que detectamos no una falta de voluntad, sino una seria dificultad. Con 14 años, morirá su abuela, a quien de manera espontánea hace referencia por su importancia para él, e iniciará su trabajo en el negocio familiar.

Dice de su familia que está bien, pero casi no saben hablar español y su madre, sin que podamos saber muy bien por qué, llora. Para él sus hermanas están mejor, saben español, y sus padres confían más en ellas.

Zacarías nos hace partícipes de su malestar y es evidente que, tras 5 años en España, y aun teniendo en cuenta su edad, el muchacho presenta serias dificultades y sufrimiento en el momento actual. Más nos aclara cuando al pedirle consejos para otros que vendrán, nos sugiere un primer acogimiento: «*Voy a preguntar: “hola, de dónde vienes, cómo te llamas, cuántos años tienes” y eso, “cuánto tiempo llevas en España” y poco a poco...*». No plantea volver a su país, casi parece estar mejor aquí, sin embargo está en espera de un acogimiento y lugar en este su nuevo mundo.

Estos 6 relatos son una selección entre otros, con los que hemos intentado mostrar algo de la experiencia personal sabiendo de las limitaciones, pues se trabaja a partir de una sola entrevista, y de múltiples interpretaciones (del entrevistador, de quienes construyen el relato y lo interpretan en forma de comentario).

Es un testimonio singular y va más allá de sus condicionantes particulares. Así lo hemos comprobado al entrevistar a personas que vienen del mismo país y parecidas dificultades (con el nuevo idioma o la escolarización), un modelo similar de reagrupación o coincidencia en su sexo.

Su verdad, su vivencia del semejante, compatriota, extranjero o autóctono, del otro familiar o extraño, de lo que pueden incorporar o no respecto a lo que encuentran, de su sensación de bienestar y enriquecimiento, o de empobrecimiento y añoranza, de los mecanismos o maneras que utilizan para estar aquí y lidiar las sucesivas separaciones, de sus expectativas de futuro, son diferentes.

Cada uno hace elecciones que no se pueden prever, de manera consciente e inconsciente y se va construyendo en función de distintos factores: las características de personalidad, su historia y el entorno familiar y cultural. Qué incorpora del mundo simbólico que le rodea y cómo lo vehicula hacia un destino aparece en las «singularidades» y se materializan en los distintos relatos.



## 6. CONCLUSIONES

Partimos de una investigación empírica sobre la experiencia migratoria de adolescentes que vinieron a España a partir de los 10 años y, en el momento de nuestro estudio, tenían entre 14 y 18 años.

La realidad tratada es compleja y con límites difusos, por lo que ha sido abordada desde una perspectiva interdisciplinar, recurriendo a múltiples autores y saberes. Hemos seguido en su presentación un contínuum, que parte de una mirada filosófica y social, para llegar a otra más singular, relativa a la verdad del sujeto.

Sin embargo, esta tesis, no se organiza alrededor del contenido de sus experiencias volcadas en los grupos de discusión y entrevistas presentadas, sino en los interrogantes que surgen al interpretar dichas vivencias en el caso por caso.

Al analizar los relatos elaborados a partir de cada una de las entrevistas nos preguntamos: *cómo identificar la subjetividad y al sujeto* en cada uno de ellos.

## 6.1. Las preguntas sobre el sujeto y la subjetividad

Iniciamos un recorrido a lo largo de la historia del conocimiento para vislumbrar nociones de sujeto y sus características, así como formas de acercamiento a la subjetividad.

Hemos podido comprobar que nuestra idea de sujeto actual es producto de una evolución a lo largo del tiempo y circunscrito al pensamiento occidental. En la antigüedad clásica no se concebía la interioridad del yo, ni un sujeto independiente y separado de los objetos.

La filosofía griega consideraba un *espíritu*, alma o *psyche*, subordinada al cultivo y cuidado de sí mediante una búsqueda de la virtud, la sabiduría y después con el cristianismo, la salvación. En este sentido nos encontramos en el ámbito de la ética y de la moral. Los griegos denominaron *psicagogia*<sup>104</sup> al arte de conducir y educar el alma (DRAE). No es difícil relacionar este término con el de *psicología* y, en concreto, con su función psicoterapéutica. La *doxa* se ocupará de este saber esencial, correspondiente al campo de la opinión y de la subjetividad, difícilmente transmisible mediante la enseñanza, pero alcanzable con la experiencia.

Sin existir todavía el «dentro» y «fuera» de uno mismo, la razón para Platón deberá ejercer un dominio sobre los deseos y las sensaciones del ser humano, y hará intervenir al *espíritu* como tercera instancia para mediar entre ambas. Es

---

<sup>104</sup> Según la DRAE, el término psicagogia también se refiere a la «evocación de las almas de los muertos, atracción o seducción».

sorprendente identificar tan tempranamente tres entidades semejantes a las definidas por Freud muchos siglos después (superyó, ello y yo), para explicar el funcionamiento psíquico.

San Agustín inaugurará en su confesión íntima y vuelta hacia el interior, el universo de la subjetividad. Es una primera localización del sujeto y de su experiencia subjetiva «dentro» del individuo.

La razón, ligada a capacidades cognitivas que facilitan el entendimiento como el pensamiento, la memoria, la voluntad o inteligencia será especialmente valorada, equiparándose estas facultades —salvo por su finitud— a las capacidades divinas.

A partir de un yo diferenciado y claro, un yo racional y cognoscente, Descartes describirá su método científico. Es éste un procedimiento semejante a la *episteme* de los clásicos, que busca metódicamente la verdad por medio de demostraciones, argumentos racionales y procedimientos lógicos.

Pero ¿qué es de ese otro sujeto relacionado con las sensaciones y emociones, los deseos, lo no pensado e inconsciente?

Se inaugura una división entre el *sujeto del saber*, ligado a la *episteme* y a la acumulación de conocimientos y el *sujeto de la verdad*, del que no podemos tener un saber previo formal, pues cada persona lo va construyendo de manera singular. Nuestra perspectiva persigue conocer «algo» de este segundo sujeto.

El predominio de la razón y el auge del método científico, fruto de los grandes avances y descubrimientos en las ciencias físicas y biológicas, se impondrán a otras corrientes más acordes con la inclusión de esas características o formas de sujeto. Éstas últimas son corrientes ocupadas de un saber subjetivo con fenómenos alejados de la Naturaleza y lo terrenal, como las emociones, experiencias subjetivas, lo intra-psíquico e intersubjetivo o por ejemplo, lo relativo al arte.<sup>105</sup> Se acompañará también de un desplazamiento a lugares subordinados, de metodologías y herramientas adecuadas a un material de características cualitativas.

Si bien esta preferencia prevalece hoy en día, extendiéndose el tratamiento epistémico y científico, y en este sentido racional y conceptual, a aspectos subjetivos, también es cierta una evolución y profundización en la vertiente más existencial y en sus propias metodologías.

Además, las posiciones dialécticas que permiten una coexistencia de concepciones contrarias, y los enfoques que contemplan perspectivas complejas,

---

<sup>105</sup> Es preocupante en la actualidad la exclusión de asignaturas artísticas y la filosofía, que muestra de nuevo un predominio de la ciencia positivista y el capitalismo, interesado en la producción y el remanente económico.

con una visión multidisciplinar de los problemas, han facilitado la integración de perspectivas objetivas y subjetivas.

El sujeto que hemos ido delimitando no es el defendido por la Ilustración o el *existencialismo*, con una identidad e independencia clara, portador de ideales de dignidad y libertad autorresponsable y con un compromiso personal.

Más bien es un sujeto dividido entre sus ideales y lo que es, entre sus deseos y las repeticiones y síntomas a los que se encuentra sujeto de manera inconsciente. Dicho inconsciente, para autores como Freud o Lacan, se estructura como el lenguaje, por lo que es a través de él que podremos buscar a ese *sujeto de la verdad*.

Esta sujeción es fundacional si pensamos en cómo el individuo se constituye y humaniza por medio de la comunicación y el lenguaje. A partir de la relación con un Otro primordial responsable de sus cuidados, y a la interrelación con otros, el sujeto ingresa y se aliena a un mundo simbólico, portador a su vez de cultura, historia, y expectativas sobre el sujeto.

La filosofía y la ciencia ocupada en el estudio de las humanidades, encontraron en la *hermenéutica* una perspectiva apropiada para fundamentar y entender la subjetividad y el espíritu humano. El hombre, como haz de experiencias transmitidas por medio del lenguaje, donde cada nueva experiencia surge a partir de la reinterpretación de experiencias anteriores, puede ser desvelado, según Heidegger, a través de él. Y como bien dice, no del lenguaje científico propio de los entes, ni de la habladería, sino del auténtico lenguaje, como la poesía, donde encontramos eso que no puede ser delimitado formalmente y es difícil de aprehender.

Otra aportación, recogida de la *fenomenología*, nos permite un ajuste a lo expresado, al discurso literal construido por los adolescentes, en un interés por datos en lo posible libres de imaginarios, prejuicios e ideas preconcebidas. Ajuste a lo expresado no en cuanto al sentido otorgado, sino a los significantes repetidos, a los lapsus, a lo dicho y lo no dicho.

Concedores de que la verdad es una invención, una construcción no inmutable, pues cambia en función del observador, del tiempo histórico y de quien la construye, partimos de esas invenciones para saber del adolescente concreto al que escuchamos. Respetamos su discurso, siempre cambiante y portador de una identidad inacabada y permanentemente reconstruida en el sentido heideggeriano.

Para completar nuestra visión de sujeto a la luz de los grandes pensadores, deberíamos añadir su «descentramiento» a partir de las aportaciones del *estructuralismo*. Se plantea la existencia de estructuras profundas e inconscientes que determinan al individuo, donde lo fundamental no es el «ser», sino su

*relación* con otros elementos de la estructura. Así podremos referirnos a una estructura interna si atendemos al funcionamiento psíquico, o externas, como la estructura del lenguaje o la estructura social —aunque como vimos, éstas forman parte del sujeto al ser fuentes de su constitución—. En todo caso, el sujeto ya no sería causa de sí mismo, sino efecto de un lugar y relación con otros elementos de las estructuras a las que pertenece y de las que a menudo es desconocedor.

El interés por la *relación* o la *interrelación* con los otros está representado por los filósofos de la intersubjetividad y el diálogo, para quienes dichas interrelaciones fundamentan la existencia del sujeto. Aunque con diferencias respecto a los autores anteriores, Lacan destaca la primacía del Otro<sup>106</sup> sobre el sujeto, pues se constituye a partir de su deseo.

Siguiendo esta línea podemos enlazar con dos caminos posibles: incorporándonos al campo de la sociología y explorando cómo ha sido tratada la subjetividad y la articulación del sujeto con la sociedad, o desde una visión más interna, indagando en cómo es la construcción psíquica a partir de las primeras relaciones.

Atendiendo a la primera vía, podemos constatar una división en la sociología respecto al uso de los discursos —como las *historias de vida*— y opiniones de los individuos (microsociología) o, por el contrario, centrados en estructuras y formalizaciones alejadas de la experiencia cotidiana (macrosociología). La tendencia actual es integrar ambas perspectivas o el contínuum entre ambas, en posiciones que abogan por un enfoque multidimensional de los fenómenos sociales.

Por otro lado, no es casualidad la utilización de estudios centrados en la vida cotidiana e interrelaciones de los protagonistas, en problemas como los efectos de las migraciones en las ciudades, o la vida en instituciones penitenciarias o centros psiquiátricos. Las sutilezas y finura en los detalles que nos proporcionan este tipo de investigaciones, ayudan a explicar fenómenos individuales y grupales que, de otra manera, serían difíciles de entender.

Las aportaciones desde un ámbito más individual y subjetivo, han supuesto aperturas a los enfoques y herramientas metodológicas de la sociología. La implicación de la subjetividad del investigador, las pulsiones inconscientes de vida y muerte que trascienden del individuo a la sociedad, o la observación, como decíamos, de la interacción de los individuos en la vida cotidiana, son incorporaciones importantes al estudio de la sociedad.

---

<sup>106</sup> Recordemos que este Otro con mayúscula no se refiere al otro semejante del orden imaginario, sino a un Otro del orden simbólico, que permite la inscripción del sujeto en el lenguaje.

Volviendo a la segunda vía que enlaza con la importancia de las interrelaciones para el sujeto, incluimos el análisis de la construcción de la subjetividad a partir de las primeras relaciones. Este camino nos ha permitido localizar componentes relevantes en la constitución subjetiva, y utilizarlos para la elaboración de los comentarios de cada uno de los relatos. De ello trataremos en el siguiente punto cuando abordemos las primeras experiencias infantiles.

## 6.2. La subjetividad y el sujeto en el relato

¿Cómo identificar lo más fielmente posible al sujeto entrevistado? ¿Cómo encontrar lo importante para ese sujeto, aquello que le concierne?

Éstas serían las preguntas previas al análisis de sus relatos, pues si bien queríamos saber de su vivencia migratoria, no deseábamos confundirnos con la palabrería o lo meramente descriptivo (sin afectación) de su experiencia.

Nuestra actitud con estos jóvenes se ha identificado con la mayéutica, procedimiento utilizado por Sócrates ante la imposibilidad de conocer la verdad última de las cosas. Conversar con actitud de no saber, de permanente aprendiz, a pesar de conocer cómo preguntar y conseguir ideas, permitía encontrar «algo nuevo», pues el conocimiento siempre es incompleto. Además, su propio ejercicio puede proporcionar, como ya expresamos anteriormente, un beneficio en el sujeto de índole terapéutico, o como denominaban los clásicos, de tratamiento del «alma».

Pero también es ésta la actitud utilizada para analizar los relatos. Preguntamos al texto con un talante de desconocimiento, buscando una línea conductora, pequeños detalles, que nos den cuenta de esa persona.

Encontramos una similitud en esta forma de proceder con el método venatorio, usado por los antiguos cazadores para reconstruir el aspecto y los movimientos de una presa invisible, a partir de indicios como las huellas, restos de excrementos, etc. Desde este paradigma, la atención se dirige a detalles menores y poco significativos, que sin embargo, dan pistas de aspectos importantes. Esta técnica, descrita por Carlo Ginzburg, también será utilizada con el nombre de método indiciario en los siglos XVII Y XVIII por la medicina y en el S. XIX hasta la actualidad, por el psicoanálisis.

Las dos técnicas mencionadas, la mayéutica y la indiciaria, constituirán acercamientos característicos de la clínica y de metodologías cualitativas como los grupos de discusión, entrevistas abiertas o historias de vida.

Su eficacia dependerá del conocimiento de la persona que lo utiliza, pero no sólo respecto a un *corpus* teórico, sino a un saber hacer y observar adquirido a través de la experiencia. Resaltamos este cariz pues si bien hemos incorporado un contenido teórico relacionado con las selecciones en el texto, interpretar el relato es fruto de la experiencia profesional, en este caso clínica, a veces difícilmente formalizable.

### 6.2.1. Contenido teórico y empírico previo

«Dejarnos sorprender», como insistentemente reflejamos en este texto, es para nosotros una herramienta de observación. Sin embargo ésto no significa ser ignorantes respecto al tema que nos convoca. No sabemos del sujeto que tenemos enfrente, pero sí de determinados fenómenos y situaciones vitales cuyo conocimiento nos va a permitir identificarlos.

#### 6.2.1.1. Construcción del sujeto, adolescencia y proceso migratorio

Entrando ya en las *aportaciones teóricas* previas al análisis, hemos incluido tres experiencias o momentos vitales cuyo factor común es la formación o reorganización de la identidad.

Comenzando con la primera infancia, resaltamos la existencia de un discurso social y cultural transmitido simbólicamente, así como determinadas expectativas, antes del nacimiento. Es decir, nacemos en una determinada familia y cultura y con unos deseos sobre nosotros a los que en principio, si todo va bien, nos alienaremos, para progresivamente ir distanciándonos.

Tras el nacimiento se va configurando una primera relación de apego y vinculación que permitirá la humanización del bebé y la construcción de su subjetividad y una estructura con unas determinadas funciones psíquicas. A partir de ellas serán posibles las interrelaciones con los demás. La persona a la que el infante está vinculado, denominada por su función Otro primordial, además de cubrir las necesidades, pondrá palabras a sus demandas y deseos.

Los desajustes y primeras separaciones de esta figura, con sentimientos naturales de frustración y agresividad, el surgimiento del deseo, la instauración de fenómenos, objetos y espacios transicionales, son algunas de las vivencias y adquisiciones. Paulatinamente será posible la formación de una primera unidad e identidad y de instancias psíquicas como el yo y superyó. Las habilidades en el juego con los demás marcarán la incursión del niño en un orden simbólico, forjando sus primeros pasos hacia una vida social.

Nos hemos apoyado en éstos elementos para pensar lo relatos. Por ejemplo, deteniéndonos en las personas a las que está vinculado y cómo ha vivido esas separaciones, o la facilidad de hacer nuevos encuentros. Otro aspecto importante

es la existencia de objetos o espacios transicionales que le permiten al adolescente hacer un mejor tránsito.

También nos hemos detenido en los vínculos de integración que constituyen el sentimiento de identidad: el temporal, espacial y social, pues son afectados durante la adolescencia y en toda experiencia migratoria.

La adolescencia, característica de nuestros sujetos investigados, implica una reorganización de la identidad. Los duelos que deben atravesar se relacionan con la pérdida de un cuerpo infantil, de los padres de la infancia, y de una identidad a transformar en su proyección de adulto.

Por otro lado, la experiencia migratoria de nuestros jóvenes significan choques y reajustes identitarios en el encuentro con una nueva cultura, en especial si no deseaban venir, o ya tienen una edad en la que sus referentes grupales eran del propio país.

Ambas experiencias originan duelos y nuevas adquisiciones y también sentimientos de inestabilidad y confusión. Cambia el cuerpo, el espacio, y las relaciones. El tiempo infantil transcurrido allí se confronta con el presente, el lugar como sujeto en la familia o en el país de origen es diferente aquí. Está por conocer como desarrollará su cuerpo, la nueva identidad como adulto y el lugar que ocupará en este país.

#### 6.2.1.2. Contexto a la luz de otros estudios y sus testimonios

En el apartado 4.2 dedicado al proceso migratorio, nos hemos extendido mostrando su rica y variada experiencia sobre los siguientes temas: sus primeros momentos en España, las dificultades y apoyos encontrados, diferencias que encuentran en las relaciones y en las costumbres aquí y en su país de origen, etc.

Otros estudios incluidos en este mismo apartado han ayudado a completar y contextualizar el fenómeno migratorio en España. Aportaron información y perspectivas sobre las dificultades entre padres e hijos migrantes, la mirada de nuestra sociedad a las personas que llegan de otro país, o cómo la escuela se ha ido adaptando a su llegada.

Respecto a los *testimonios* aportados, sin pretender generalizar las experiencias de estos muchachos (pues bien sabemos de la particularidad de cada una de ellas), ni extendernos aquí en los muchos factores implicados, sí podemos constatar un sufrimiento por lo dejado y dificultades iniciales con el idioma y los contrastes culturales.

Nos hablan de sus primeros momentos aquí refiriéndose a sentimientos de soledad y sensaciones de estar perdidos y «encerrados». También de tristeza por el alejamiento de seres queridos. Las largas jornadas laborales de sus padres, a menudo incrementan esta soledad, quedando solos en casa o con sus hermanos y



hermanas.

Algunos reencuentran madres y padres de los que se separaron tiempo atrás y recuerdan diferentes. Tampoco son infrecuentes las sorpresas de nuevas parejas del padre o la madre y un reciente hermano.

Por ello recalcamos la necesidad de una buena acogida realizada sobre todo por personas significativas para la persona recién llegada y en los diferentes espacios que transita. La escuela, por ejemplo, es un lugar privilegiado para establecer relaciones de amistad y encontrar una buena recepción y hospitalidad por parte de sus profesores y compañeros.

Los apoyos que dicen haber encontrado al llegar aquí se diversifican entre los pares, la familia y el profesorado.

Los iguales son los apoyos más frecuentemente nombrados y también con los que más se confrontan. Se agruparán a veces por origen cultural, y esto debe entenderse como algo lógico, pues se acercan a personas más afines y con las que comparten referentes y también dificultades. Ante lo inhóspito que encuentran, lo «familiar» y lo «conocido» alivia las sensaciones de inseguridad y peligro.

Encontramos una gran heterogeneidad de vivencias y situaciones en relación con sus compañeros (autóctonos, compatriotas o extranjeros), a veces buenas, manifestando su agradecimiento por la ayuda y apoyo que les han proporcionado, a veces malas, aludiendo a insultos, desprecios o peleas.

Respecto a la familia, muestran gran diversidad en cuándo, quiénes y cómo se marchan antes de que ellos y ellas emigren. También en el significado que tienen estas separaciones. El reencuentro, a menudo anhelado, necesitará de un proceso y tiempo de adaptación, de mutuo conocimiento y, a menudo, también conllevará conflictos. Del lado del joven, conflictos por su edad adolescente, por el contraste de su vida allí y aquí o por problemas previos.

Sus familias les recuerdan que deben mantener los valores y costumbres de su país de origen, y en este sentido son verdaderos agentes de cambio. Traen consigo toda una serie de referentes culturales que contrastan de manera continua con los que encuentran en el nuevo país. Viven contradicciones y conflictos internos entre lo de allí y lo de aquí, la presión familiar de mantener las propias costumbres y la presión social cotidiana de incorporar nuevos valores y formas de relacionarse.

Como apoyos importantes a su llegada, además de los amigos y familiares, aluden a la escuela, recordando, como hemos visto en algún relato, a profesores que les acogieron con especial interés. Les ayudaron frente a sus dificultades al no poder «entender» por el idioma, con las opiniones de rechazo hacia los inmigrantes que surgían en debates en las aulas o en sus primeros momentos de incorporación a la clase.

Las maneras en que estos docentes y tutores se hacen valiosos están bien detalladas por ellos: les escuchaban, atendían, animaban y hablaban aunque no entendieran lo que les decían, o reaccionaban de manera comprensiva ante determinadas reacciones o conductas de enfado de ellos. Preparaban a sus compañeros antes de la llegada de un nuevo alumno o alumna y hacían su presentación en el aula. También incidían en el aprendizaje del nuevo idioma y en materias para las que estaban peor preparados con clases de apoyo, y organizando actividades y grupos interculturales para todos los alumnos.

Sin embargo no siempre encuentran esto, algunos hablan de experiencias de segregación o de indiferencia.

### 6.2.2. Un lugar para el sujeto

Expuestos los previos a nuestra meta, y para dar coherencia a contenidos y disciplinas tan diversas, vamos a enumerar los puntos que han guiado este trabajo. El objetivo está definido en este subcapítulo y en la denominación de la tesis: *facilitar un lugar para el sujeto adolescente, en un Otro (u otros) que puedan escucharle y acogerle.*

Estos puntos se resumen en cuatro:

1. *Qué escuchar.* Partiendo de un interés por la escucha del sujeto, realizamos una revisión de las nociones del mismo.
2. *Dónde escucharle/leerle.* Si bien presentamos testimonios grupales y estadísticos, apostamos por la lectura y acercamiento a lo singular a través de los relatos.
3. *Cómo escucharle.* Es decir, actitudes y formas que aseguran la escucha sin interponer y taponar con saberes preconcebidos y permiten al adolescente vivir la experiencia de «ser escuchado». Saberse atendido, sobre todo si es por un otro importante para él, le proporciona un «lugar» en el Otro y la posibilidad de evocar lo más singular y verdadero de sí mismo. Partimos para ello de una metodología ampliamente expuesta en la introducción, y que identificamos con rasgos comunes a la mayéutica y al método indiciario.
4. *Qué interpretar.* Este término se relaciona con el primer punto. En realidad no queremos dar sentidos, deseamos *recoger* del sujeto que nos habla, pero sabemos de la dificultad de este cometido. Construimos un relato que ya posee una determinada significación, para después realizar una hermenéutica del mismo, en forma de comentarios. Sabemos que sólo el narrador sabe de su verdad, a su vez, también por construir.

Darle un lugar por medio de la escucha es permitir que pueda dirigirse a Otro con el fin de poder «ser reconocido» y existir para él. El acto mismo de hablar puede evocar lo más profundo de uno mismo, algo de lo real bordeado simbólicamente, que da cuenta de la propia verdad.

En esta tesis mostramos los relatos construidos a partir de la escucha a Hassan, Esther, Thabo, Xiaomei, Alberto, Zacarias y Francis. Los comentarios que siguen a cada uno de ellos resaltan, entre otros, algún elemento lingüístico o significante repetido, una actividad transicional, un ideal, deseos, etc. A partir de estas nociones intentamos dar cuenta de algo que les singulariza.

En Hassan, menor que llega a la península desde Marruecos bajo un camión, destacamos un significante<sup>107</sup> que le nombra y define ya antes de su nacimiento: «*Hassan... como al otro hijo que se ha ido de la vida*». Irse va a constituir una repetición y particularidad de Hassan, primero de su casa y después de sucesivos lugares como la casa de una tía, instituciones... hasta llegar a un centro de reforma del que no puede salir.

Esther, persona muy hábil en el interjuego con los demás en el sentido winnicottiano, utiliza la función de reportera en una revista y radio de su país, como actividad transicional que le proporciona una continuidad entre Rumanía y España. La frase: «*a mí me dijeron que veníamos de vacaciones y hasta hoy ¡seguimos estando de vacaciones!*» se corresponde con un estilo jovial y una actitud que le permite disfrutar y aprovechar lo que tiene aquí. Sin embargo, su perspectiva futura es volver a su país, después de sus *largas vacaciones*.

Xiaomei es una joven china que «*no entendía nada*». A partir de esa dificultad establece puentes con su medio, pero también susceptibilidades. Su profesor y compañeros se preocupan por ella pues le escuchan y llaman aunque no la entiendan. Otros, sin embargo, se ríen porque no sabe hablar español. Hablar un castellano sin acento va a constituir, para Xiaomei, uno de sus objetivos prioritarios.

Recogemos de Thabo la expresión repetida «*no pensar*», que nos servirá para conocer una fuente de sus preocupaciones. Si durante tres años dedicó el tiempo a jugar al fútbol y estar con sus amigos y «*no pensaba en nada*», después alude a que «*hay que tener buena cabeza para no pensar mucha cosa*». Los pensamientos molestos se relacionan con sus obligaciones: tener novia, trabajo, mandar dinero a su familia; temas para él muy serios y que a veces le atormentan. No en vano, su ideal de *ser jefe*, influido seguramente por la buena vinculación con su capataz, conlleva grandes exigencias y expectativas.

---

<sup>107</sup> En tanto extracto sin sentido del discurso que producirá un significado en el texto.

Estas son algunas de las posibles lecturas que nos aproximan a la subjetividad de los adolescentes nombrados y, nos permiten, conocer mejor sus deseos y motivaciones, así como sus contradicciones y dificultades.

La escucha es una herramienta básica tanto para la investigación como para la intervención. Facilita al adolescente el sentimiento de ser importante para el otro y la posibilidad de crear un vínculo con quien interacciona y tiene un interés por él. Es a partir de nuestra atención, con una «mirada no prevenida», como podremos introducir, si nuestro propósito es la intervención, elementos que puedan serle valiosos.

Incluimos al sujeto como agente de su propio proceso de cambio, pues no es pasivo y de él depende la aceptación o no de lo que le podamos aportar. La lectura que hagamos de aquello que nos transmiten obstaculizará o facilitará los encuentros y la calidad de nuestras intervenciones.

La apuesta por incidir en la singularidad supone una posición ética, relacionada con el «cuidado de sí» de los clásicos y con conocerse a uno mismo. Pero también participa de un movimiento que intenta evitar el *borramiento* del sujeto producido por las generalizaciones, clasificaciones y saber epistémico. Este saber desconoce los deseos, sufrimientos y subjetividades particulares, brújulas imprescindibles para ahondar en aspectos velados para la ciencia positivista, y para el desarrollo de *buenas prácticas* por parte de los profesionales.

La sociedad y las instituciones son estructuras con diferentes niveles y sus propias lógicas e intereses. Entre ellos también está la dimensión singular y subjetiva del individuo, por otro lado, en continua interrelación y dependencia con su medio. Es nuestra responsabilidad preservarlo haciéndolo surgir en los diferentes lugares y, desde una lógica interdisciplinar, encontrar un consenso que lo incluya.

Esperamos haber construido una malla de saberes donde cada uno pueda encontrar su propio lugar, pero sobre todo, perspectivas que orienten a nuevas formas de escuchar y entender a los adolescentes migrantes.

## REFERENCIAS

ABERASTURY, A. (1959), El mundo del adolescente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, V. 3, n°1, 3-25.

— y M. KNOBEL. (1991), *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico* (18ª ed.) Buenos Aires: Paidós.

ACHOTEGUI, J. (1971), Trastornos depresivos en inmigrantes: influencia de los factores culturales. *Jano*. Suplemento: Temas candentes. Barcelona: Elsevier

— (2000), Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En PERDIGUERO E. Y J.M.COMELLES, (comp) Barcelona. Bellaterra: *Medicina y cultura*. 88-100

ACNUR (2010), *Aproximación a la Protección Internacional de los Menores no Acompañados*. Madrid: La Merced Migraciones.

ADLER, P.S. (1982), Beyond cultural identity. En SAMOVAR, L.A. Belmont: *Wadsworth*.

AIXA (2004), Carta de una hija de inmigrantes, a quien corresponda. En GIMENO, C. Madrid: *Revista Estudios de Juventud* N° 66.

ALEXANDER, J.C. (1997) *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.

ALEXANDRE, J. (2012), *El oficio de ser hombre*. Barcelona: Octaedro. Colección convivencias.

ALONSO, L.E. (1998), *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación cualitativa*. Madrid: Fundamentos.

ALLPORT, G. (1965), *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires. Paidós.

ÁLVARO, J.L y col. (2007), *Introducción a la psicología social sociológica*. Barcelona: UOC.

—. (2003), *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona: UOC.

AMADEO, D. (2015), La desorientación en los adolescentes: uno de los nombres de la subjetividad contemporánea. *Lacan digital*, N° 9  
<http://lacandigital.com/la-desorientacion-en-los-adolescentes-uno-de-los-nombres-de-la-subjetividad-contemporanea/>

- ANDALL, J. (2002), Second-generation attitude?: African-Italians in Milan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28, 389-407.
- ARCHIVES DE PSYCHOLOGIE, XVIII (1923), En PIAGET, J. *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- ARENDT, H. (1993), *La condición humana*. Paidós. Barcelona.
- ARNAU, J. (1979), *Psicología Experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- ARISTOTELES (1988), *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- BANDURA, A. (1987), *Teoría del aprendizaje social*. SLU Espasa Libros.
- BARBOSA, F. (2007), *Jóvenes e inmigración en Madrid*. Madrid: OBSERVATORIO de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Serie de Estudios Antropológicos nº 3.
- BAUMAN, Z. (2002), *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- (2007), *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BECERRA, F. (2014), De la estructura del lenguaje en Jacques Lacan. *Achegonta* 28. <http://www.acheronta.org/acheronta28/becerra.htm>
- BEL, C., J. OMEZ. (2000), *Nueva inmigración africana en la Región de Murcia: Inmigrantes subsaharianos*. Murcia: Consejo económico y social de la Región de Murcia. Colección estudios. Nº 9.
- BELTRAMINO, R. (2006), Los Sistemas Complejos. Las posiciones de Rolando García y de Friedrich A. Hayek. *UNR- UCEL*. [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Episte/Beltramino\\_trabajo.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Episte/Beltramino_trabajo.pdf)
- BERGER, J., D. EYRE, Y M. ZELDIJCH. (1989), Theoretical Structures and the Micro/Macro Problem. En BERGER, J., M. ZELDIJCH, Y B. ANDERSON. (eds.): *Sociological Theories in Progress: New formulations*, Sage, Newbury Park, California, 11-32.
- BERTAUX, D. (1980), Laproche biographique. Sa Validité méthodologique, ses potentialités. Presses Universitaires de France, Paris: *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, Vol. LXIX. Traducción: <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>

— (1989), Los relatos de vida en el análisis social. Barcelona: *Historia y Fuente Oral*, N° 1, 87-86.

<http://metodo3.sociales.uba.ar/files/2014/10/Bertaux-Los-relatos-de-vida-en-el-an%C3%A1lisis-social1.pdf>

— (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

BLUMER, H. (1981), *El interaccionismo simbólico*. Madrid: Hora.

BOURDIEU, P. (1986), L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62 (62-63), 69-72.

— (1991), *El sentido práctico*. Madrid:Taurus.

BOUZID, K. (1984), *La marche*. París: Sinbad.

BOWLBY, J. (1998), *El apego y la pérdida I. El apego*. Barcelona: Paidós.

BRAVO, R. Mª (2005), *La situación de Menores No Acompañados en España*. Comunicación en la Conferencia regional sobre «Las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor». Málaga. Torremolinos.

BREHIER, E. (1958), *Los temas actuales de filosofía*. Madrid: Taurus.

BRIONES, E. (2010), *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España. Aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

BRIOLE, G. (2005), ¿Por qué me miras...? Educación Social: *Intervención socioeducativa*. N° 29, 15-22.

BUNGE, M. (2014), *Memorias: entre dos mundos*. Barcelona: Gedisa.

BUTLER, J. (2004), *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

CABRERA, C. (2005), *Acercamiento al menor inmigrante marroquí*. Junta de Andalucía. Consejería de Gobernación.

CACHÓN, L. (2011), Inmigración y conflictos en Europa. Aprender para una mejor convivencia. Barcelona: *Hacer*.  
<file:///F:/imprimir%2010615/cachon2-2.pdf>



— (2009), *La España inmigrante*. Barcelona: Anthropos.

CANALES, M. Y A. PEINADO. (2007), Grupos de discusión. En GUTIÉRREZ, J. Y J.M. DELGADO. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.

CARLSON-ABURTO, J. Y M. C. JANÉ. (2002), Salud Mental Infantojuvenil en inmigrantes. *Psiquiatría.com*, 5(4)  
<http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psiquiatriacom/article/viewFile/415/397/>

CASTRILLO, D. (1999), Del sujeto cartesiano al sujeto del psicoanálisis de Jacques Lacan. *Cuadernos de filología francesa*. Nº 11, 51-64  
[http://nucep.com/wp-content/uploads/2012/09/ref\\_Dolores-Castrillo-\\_SUJETO-CARTESIANO.pdf](http://nucep.com/wp-content/uploads/2012/09/ref_Dolores-Castrillo-_SUJETO-CARTESIANO.pdf)

CATALA, C. Y R. URIZ. (1991), *Qué es un niño en psicoanálisis*. Pamplona: Centro Psicosocial de Navarra.

CHERNI, N. (2002), La EOL: Una Escuela con Pase. Web EOL.  
[http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=e1\\_pase&SubSec=presentacion&File=presentacion.html](http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=e1_pase&SubSec=presentacion&File=presentacion.html)

CERBINO, M. Y A. RODRIGUEZ. (2012), Otras migraciones: los Latin Kings en España en el relato de F. *Andaluz de Antropología*, Nº 3. Migraciones en la globalización, (148-182).

CLAPARÈDE, E. (1983), Prefacio. En PIAGET, J. *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Guadalupe.

COLECTIVO IOE. (2005), ¿Invencción de la adolescencia migrante?, en el Congreso *Ser adolescente hoy*.  
<http://www.monografias.com/trabajos32/invencion-adolescencia-migrante/invencion-adolescencia-migrante.shtml>

— (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Ministerio de Educación y ciencia. Colección estudios Create. Madrid. Barómetro social de España Análisis del periodo 1994-2006 a partir de un sistema de indicadores COLECTIVO IOÉ [CARLOS PEREDA, WALTER ACTIS Y MIGUEL ÁNGEL DE PRADA] con la colaboración de EMMA MATEO. 2008, de la edición editorial Traficantes de Sueños y CIP-Ecosocial  
[www.cip-ecosocial.fuhem.es/temas](http://www.cip-ecosocial.fuhem.es/temas) y [www.colectivoioe.org](http://www.colectivoioe.org)

COLILLES, M (2008:3), Referencia a Winnicott en el Seminario X de Jacques Lacan (lecciones XIII y XIV), *NODVS XXV*.

COLLINS, R. (2009), *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos.

CONDE, F. (2007), Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En DELGADO, J.M. Y J. GUTIÉRREZ. *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis psicología.

CORNEJO, M. (2006), El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhe*, 15, 95-106.

—; F. MEDOZA.; R. ROJAS. (2008), La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del diseño Metodológico. *Psykhe*, 17, 29-39.

CUBEROS, F.J. (2014), Ser latinos en Sevilla. La articulación de una identidad. *Revista interdisciplinaria sobre imagos sociales*. Imagonautas 4 (1). <http://imagonautas.gceis.net/sites/imagonautas.gceis.net/files/imagenes/cuberos.pdf>

DE GAULEJAC, V. (1999), Historias de vida. Sociología Clínica. *Proposiciones*, 29, 89-102.

DE VILLERS, G. (1999), La historia clínica como método clínico. *Proposiciones*, 29, 103-114.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003), La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico. Volumen II. Madrid. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Escolarizacion2.pdf>

DELGADO, J.M. Y J.GUTIERREZ (Coord.). (2007), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

DELPINO GOICOCHEA, M.ª A. (2007), *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección de Información Administrativa y Publicaciones. Disponible en: <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf>

DENZIN, N. (1970), *The Research Act*. Chicago: Aldine.

— (1989), *Interpretive biography*. London: Sage.

DESCARTES, R. (1974), *El discurso del método*. Barcelona: Bruquera.

DÍAZ, F. (2002), Introducción: la ubicua relevancia de los contextos presenciales. *Sociologías de la situación*, ed. Félix Díaz. Madrid: la Piqueta. 9-38.

DILTHEY, W. (1966) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Revista de Occidente.

- DOLTO, F. (1992), *Palabras para adolescentes o complejo de langosta*. Buenos Aires. Atlántida.
- DROIT, R.T. (2011), *Una breve historia de la filosofía*. Madrid: Paidós.
- DUARTE, K. (2005) *Ética y técnica en el acompañamiento terapéutico. Andanzas con Don Quijote y Sancho Panza*. Brasil: Unimarco.
- DURKHEIM, E. (1964), *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Dédalo.
- DURMELAT, S. (1995), *L'invention de la culture «beur»*. Michigan (EEUU): University of Michigan (tesis doctoral inédita).
- EIGUER, A. (2009), Relectura del narcisismo desde el vértex de la intersubjetividad. *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*. N° 13. <http://www.area3.org.es/Uploads/a3-13-Relectura-AEiguer.pdf>
- ELIAS, N. (1990), *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península, historia/ciencia/sociedad.
- EINSTEIN, A. (1996), *Sobre la teoría de la relatividad especial y general*. Madrid: Alianza.
- ERIKSON, H. (1992), *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus
- ESEVERRI, C. (2007), La «revuelta urbana» de los hijos de los inmigrantes en Francia. *Migraciones Internacionales*, 4, N° 2. <http://www.scielo.org.mx/pdf/migra/v4n2/v4n2a7.pdf>
- ESSOMBA, M.A. (2008), Procesos y dinámicas de construcción identitaria entre adolescentes inmigrados. Hacia una política educativa y cultural del reconocimiento. *Revista de Educación*, N° 346, 217-243.
- EVANS, D. (2007), *Diccionario introductorio al psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- FEDIDA, P. (1989), «Clinique (psycha)». Encyclopédi universelle; Les notions Philosophiques: Dictionnaire, Tome I: Philosophi occidentale: A-L, p. 338 Paris: Presses Universitaires de France.
- FEIXA, C (Dir.). (2006), *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.

FERNANDEZ DE SANMAMED, M.J. (1995), Introducción a la investigación cualitativa. *FMC* 2 (1): 23-28.

FINK, B. (1979), *Introducción clínica al psicoanálisis lacaniano. Técnica y teoría*. Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, M. (1999), *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

— (2000), La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Nombres, Revista de filosofía* (Córdoba), 10(15), 257-280.

— (2001), *La hermenéutica del sujeto*. México. Fondo de Cultura Económica.

— (2007), *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. (2º ed. c.) Madrid: Siglo XXI.

FREUD, S. (1973), Más allá del principio del principio del placer. *Obras completas*. Tomo III. CIIX. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1979), *El yo y el ello y otras obras (1923-1925)*. Madrid: Amorrortu.

— (1981a), Los dos principios del funcionamiento mental. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1981b), Introducción al narcisismo. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1981c), Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1981d), La teoría de la libido y el narcisismo. Lección XXVI. En: *Lecciones introductorias al psicoanálisis. Obras completas*. Madrid: Biblioteca.

— (1981e), Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. *Obras completas*. Vol. II. Madrid. Biblioteca Nueva.

— (2006), *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

— (2011), *Psicopatología de la vida cotidiana*. Madrid: Alianza Editorial .

FUNNES, J. (2000), Inmigración y adolescencia. En AJÁ, E. ;F. CARBONELL; COLECTIVO IOE Y COL. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, Nº 1.

GARCÍA, I. (2003), Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la psicología. *Anduli*, N°3. 27-46.  
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973157.pdf

GARCÍA, J. (2004), La condición humana y los relatos de vida. *Revista de pensamiento cristiano*. N° 220, 9-24.

GARCÍA, R. (2000), *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

— (2006), *Sistemas complejos. Conceptos método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

GARRIDO, A. Y J.L. ÁLVARO (2003), Teoría sociológica y vínculos psicosociales. En ÁLVARO Y COL. *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. Barcelona: UOC.

GEORGE, S. Y M. WOLF (2002), *La globalización liberal. A favor y en contra*. Barcelona: Editorial Anagrama.

GIDDENS, A. (2000), *Sociología*. Madrid. Alianza.

GIL, A. Y W. VEGA (1996), The different worlds: Acculturation stress and adaptation among Cuban and Nicaraguan families. *Jornal of Social and personal Relationships*, 13 (3), 435-456.

GIMENO, CH. (2010), Menores extranjeros no acompañados: una cuestión compleja para las políticas públicas y sociales. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, N° 25.

— (2011), El orden y la gente: los menores migrantes no acompañados. En GIMÉNEZ, S. Y A. GARCÍA, (coord.) *Innovaciones en la sociedad del riesgo. Asociación Castellano Manchega de Sociología*, N° 28.

— (2012), Menores que migran solos e infracción en Aragón. *Revista de Derecho Migratorio y Extranjería*, N° 29.

GINZBURG, C. (1989), Morelli, Freud y Sherlock Holmes: Indicios y método científico. En ECO, U. Y T. SEBEOK (comp.), *El signo de los tres*. Barcelona: Lumen.

GIRÓ, J. (2005), Anotaciones varias sobre la experiencia escolar de los adolescentes procedentes de familias inmigrantes. XI Conferencia de Sociología de la Educación. Santander, septiembre de 2005.

— (2007), Adolescencia, inmigración e identidad. La escuela del siglo XXI. *La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*, 97-98.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376184>

— (2011), Las amistades y el ocio de los adolescentes, hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1). 77-95.

GOBIERNO DE ARAGÓN: *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón 2008/2011*. Zaragoza. Gobierno de Aragón. Departamento de Servicios Sociales y Familia. Dirección General de Inmigración y Cooperación para el Desarrollo.

GOFFMAN, E. (2001), *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Amorrortu.

— (2006), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu.

GONZÁLEZ, J. (1996), Las historias de vida, aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. Universidad de Sevilla: *Revista de Ciencias de la Educación*. N° 2, 223-242.

GONZÁLEZ, M. (2002), Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-103.

[www.rieoei.org/rie29a04.PDF](http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF). Archivo PDF

GONZALEZ-RABAGO, Y. (2014), Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital*-14(1): 195-220.

[www.ehu.es/es/web/sociologia2/gonzalez-rabago-yolanda](http://www.ehu.es/es/web/sociologia2/gonzalez-rabago-yolanda)

GUARNACCIA, P. Y S. LOPEZ (1998), The mental health and adjustment of immigrant and refugee children, *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North American*, 7(3), 537-553.

GRANGER, P. (1960), *Pensée formelle et sciences de l'home*. París: Montaigne.

GRAVES, R. (1968), *The Greek myths*. Londres: Cassell.

GRINBERG, L. Y R. GRINBERG (1980), *Identidad y cambio*. Barcelona: Paidós.

— (1996). *Migración y Exilio. Estudio psicoanalítico*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GUATTARI, F. De la production de subjetivité. *Chimere*, nº 4.  
[http://www.revue-chimeres.fr/drupal\\_chimeres/files/04chi03.pdf](http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/04chi03.pdf)

GUTIÉRREZ, J. (1999), Consignas para el «despegue» de un grupo de discusión: un modelo de presentación. *Empiria*. Nº 2, 153-166.  
[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/199633.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/199633.pdf)

—(2001), Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *Empiria*. Nº 4, 121-143.  
[e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Empiria-2001](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Empiria-2001)

—(2004), El método de investigación psicanalítico y el proceso conversacional en la investigación social cualitativa. *Empiria*. Nº7, 77-98  
<http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Empiria-2004-1E90B318-1053-1F98-E510-02BA0C577998/Documento.pdf>

— (2011), Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta moebio* 41: 105-122  
[www.moebio.uchile.cl/41/gutierrez.html](http://www.moebio.uchile.cl/41/gutierrez.html)

HADJ, N. (2003), Dificultades de identificación cultural de la segunda generación de inmigrantes magrebíes en Francia. En *La integración social de los inmigrados: modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria.

HERRERA, D. (2003), El éxito escolar de la juventud marroquí en Barcelona. Conocimientos teóricos para cuestiones prácticas. *Athenea Digital*. Nº 4, 97-108.

HUESO, H. (2011), Lógica borrosa y epistemología psiquiátrica. A propósito de la transexualidad. Universidad Central de Venezuela: *Vitae*.  
<http://vitae.ucv.ve/module=articulo&rv=114&n=4303&m=1&e=4314>

— (2012), Saber objetivo sobre la subjetividad, desde el psicoanálisis intersubjetivo y la filosofía del siglo XX. *Vitae. Academia Biomédica Digital*, nº 51.  
<http://vitae.ucv.ve/?module=articulo&rv=104&n=4623&m=5&e=4639>

— (2013), Lógica borrosa, subjetividad postmodernista y psicoanálisis. *Norte de salud mental*, Vol. XI, nº47, 31-46.

IBÁÑEZ, J. (1979), *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

— (1985), *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación Social*. Madrid: Siglo XXI.

— (1994), *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

IBORRA, J. (2012), Discursos y vivencias de los inmigrantes latinoamericanos: una visión desde las sociedades receptoras. Congreso Internacional América Latina: La autonomía de una región. XV Encuentro de Latinoamericanistas españoles. *Trama editorial/CEEIB*, 173-181.

INSTITUTO ARAGONÉS DE ESTADÍSTICA (2007), Población extranjera en Aragón 2007. Publicación electrónica en: [www.aragon.es](http://www.aragon.es)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007), <http://www.ine.es>

JANIN, B. (2010), Psicopatologías graves en la adolescencia. Los que desertan. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*. N° 50, 241-257.

IRRIAGADA, E. (2009), Inmigración y conducta antisocial: la nostalgia del vínculo perdido. <http://www.estelaarriagada.com/publicaciones-1.html>

ISRAEL, J. (2004), El fenómeno mediático de las tribus urbanas a través de *El País*. *Estudios de Juventud*. N° 64/04  
<http://www.injuve.es/sites/default/files/64tema2.pdf>

IZQUIERDO, A. (1996), *La inmigración inesperada: La población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid: Trotta.

JARAMILLO, J.I. (1913), De la epiméleia heautu en Sócrates a la inquietud por el sujeto en psicoanálisis. *Afectio Societatis*, Vol. 10, N°18. Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/afectionssocietatis>

JIMÉNEZ, T. (2008), Mexican immigrant Replenishment and the Continuing Significance of Ethnicity and Race. *American Journal of Sociology*, 113, 1527-1567.

JOSEPH, I. (1999), *Evering Goffman y la microsociología*. Barcelona: Gedisa.

JUSTICIA DE ARAGÓN (2004), La integración en Aragón: vivienda, trabajo y educación. Zaragoza: El Justicia de Aragón. Disponible en: [http://www.eljusticiadearagon.com/gestor/ficheros/\\_n000992\\_Inmigraci%F3n.pdf](http://www.eljusticiadearagon.com/gestor/ficheros/_n000992_Inmigraci%F3n.pdf)

JUTORAN, S. (1994), El proceso de las ideas sitemico-cibernéticas. Buenos Aires: *Systems & cultures*.  
<http://www.click.vi.it/sistemieculture/Jutoran.html>



KANT, I. (2004), *Crítica de la razón pura*. Madrid: Tecnos.

KAPLAN, A. (1998), *De Senegambia a Cataluña: procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundación La Caixa.

KEATON, T. (2006), *Muslim Gerls and the other France: Race, Identity Politics and Social Exclusion*. Indiana University Press: Bloomington.

KLINE, M. (1985), *La pérdida de la certidumbre*. Madrid: Siglo XXI

LABRADOR, J. (2001), *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Sal Terrae. Universidad Pontificia de Madrid.

— y BLANCO, R. (2008), *Nadie debe perder. Hijos de inmigrantes en su camino a la vida adulta*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Migraciones y Sociedad 01.

LACAN, J. (1974), *Televisión*. París: Suil.

— (1975), *Seminario 22.R.S.I Clase 1. 10 de diciembre de 1974*  
<http://es.slideshare.net/rodolfochiappetta/7001323lacanseminario22clase1-pdf>  
[www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.10.6%20CLASE%20-06%20%20S2..](http://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.10.6%20CLASE%20-06%20%20S2..)

— (1984), *Acerca de la causalidad psíquica*. En *Escritos I*, México: Siglo XXI.

— (1992a), *El Seminario 2. El Yo en la teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. Cap. XIX: Introducción del gran Otro*. Buenos Aires: Paidós.

— (1992b), *Momentos cruciales de la experiencia psicoanalítica*. Buenos Aires: Manantial.

— (1994), *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)*. En *Escritos I*. México: Siglo XXI.

— (1999), *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1980), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Press: 185-189  
[http://www.robertexto.com//archivo11/objetiv\\_subjetiv.htm](http://www.robertexto.com//archivo11/objetiv_subjetiv.htm)

LAPLANCHE J. Y J.B. PONTALIS (1981), *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona: Labor.

LARENA, P. (2009), La norma y lo educativo. *Jornadas Una mirada socioeducativa sobre los menores infractores*. Zaragoza: Libro de ponencias Gobierno de Aragón: 112-119  
<http://es.slideshare.net/rsanjorge/jornadas-una-mirada-socioeducativa-sobre-los-menores-infractores-zaragoza-09>

LARRIERA, S. (2012), Prólogo. En *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira Editores.

LEGRAND, M. (1993), *L'approche biographique*. Marseille-Paris: Hommes et Perspectives - Desclée de Brouwer.

LOPEZ MONDEJAR, L (2003), Masculino/femenino/neutro. Vicisitudes en la identidad sexual y de género en la adolescencia. *Aperturas psicoanalíticas. Revista de psicoanálisis*. N° 15.

LÓPEZ, M. (2011), Producción y expresión de la subjetividad en la juventud contemporánea. *Revista de la Facultad de Trabajo Social UPB*. Vol 27, N°27.

LORENZO, M. (2007), Construyendo la singularidad. *UruguayEduca*.  
[www.uruguayeduca.edu.uy/.../P0001%5CFile%5Cconstruyendo%20la%...](http://www.uruguayeduca.edu.uy/.../P0001%5CFile%5Cconstruyendo%20la%...)

LOZARES, C.; A. MARTÍN; P. LÓPEZ (1998), El tratamiento multiestratégico en la investigación sociológica. Universidad de Barcelona. Departament de Sociologia. Bellaterra: *Papers*. 55, 27-43.  
<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25503/25337>

LUCAS, DE A. Y A. ORTI (1995), Génesis y desarrollo de la práctica del grupo de discusión: fundamentación metodológica de la investigación social cualitativa. En *Investigación y Marketing*, N° 47.

LOUIE, V. (2006), Growing up Ethnic in Transnational Worlds: Identities Among Second-Generation Chinese and Dominicans. *Identities: Global Studies in Power and Culture*, 13, 363-394.

MACIAS, T. (2004), Imaginándose mexicano: The symbolic context of Mexican American Ethnicity Beyond of Second Generation. *Qualitative Sociology*, 27, 299-315.

MALAMUD, N. (2008), La integración social del inmigrante. La experiencia de un inmigrante en España. *Papeles del Este*, 17, 97-100.

Maleval, J.C. (2011), *El autista y su voz*. Madrid: Gredos.

MANRIQUE, H. (2008), Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta colombiana de psicología* 11(2): 89-100.

[http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23\\_1279\\_v11n2-art8.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_1279_v11n2-art8.pdf)

MANZANI, L. (2014), Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de Salud Mental*, Vol XII, N° 49, 33-45.

MARCELLI D. Y A. BRACONNIER (2005), *Psicopatología del adolescente*. Barcelona: Masson.

MARRERO-GUILLAMÓN, I. (2012), Descentrar el sujeto. Erving Goffman y la teorización del sujeto. *Internacional de Sociología (RIS)*. Vol.70, N°2, 311-326

<http://research.gold.ac.uk/8997/1/17%20-%20descentrar%20el%20sujeto%20goffman.pdf>

MARUOTTOLO, C. (2013), La subjetividad como tercera tópica psicoanalítica. Conceptos de su metapsicología y clínica. *Norte de Salud Mental*, Vol. XI, N° 47:16-26

MASSOT, I. (2003), *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brower.

MATA, A. (2004), Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria. Gerona: 4º Congreso sobre la inmigración en España. Ciudadanía y Participación.

MEAD, G.H. (1990), *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

MC DOWELL, L. (2000), «*Género, identidad y lugar*». Ediciones Cátedra, colección Feminismos , Madrid 2000.

MEDINA, P. (2006), Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración. *Comunicación* n° 4, 129-139

[www.revistacomunicacion.org/.../n4/.../crecer\\_en\\_el\\_cruce\\_de\\_culturas\\_](http://www.revistacomunicacion.org/.../n4/.../crecer_en_el_cruce_de_culturas_)

MELENDEZ, I. (2001), Relación entre unas y otras. Zaragoza: *Mujeres Preocupando* N° 5. Revista feminista.

MÉNDEZ, A. (2015), Posición epistemológica. El juego de adoptar definiciones en las ciencias sociales.

<http://www.alvaromendez.net/posicion-epistemologica/>

MERA, M.J., C. MARTÍNEZ Y A.M. COSTALAT (2014), Dinámicas identitarias en procesos de transición psicosocial: Adolescencia y migración. Estudio de caso. *Migraciones internacionales*. Vol. 7, Nº 3.

— y E. ELGORRIAGA (2014), Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, Nº 110, 69-82. <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-5.pdf>

MC DOWELL, L. (2000), *Género, identidad y lugar*. Madrid: Cátedra.

MILLER, J.A. (2005), *El Otro que no existe y sus comités de ética*, Buenos Aires: Paidós.

MILLS, C.W. (1959), *La imaginación sociológica*. México: FCE.

MISÈS, R. (1992), *Las patologías límites de la infancia. Estudio clínico y psicopatológico*. Barcelona: Alas.

MITCHEL S. (2015), *Influencia y autonomía en psicoanálisis*. Madrid: Ágora, Colección Pensamiento Relacional, Nº 13.

MONTANO, E. (2001), El concepto de verdad en Lacan, los Escritos. México: UAM-X, PR 137-155.  
[http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/6-111-1192mdi.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-111-1192mdi.pdf)

MORENO, A. S. (2010), Teoría del caos social. Capítulo 3: La lógica borrosa.  
<http://www.articuloz.com/monografias-articulos/la-logica-borrosa-3161929.html>

MORENO, E, R. MORENO E I. MELÉNDEZ (2001), Grupos de apoyo a mujeres inmigrantes. *En Pie de Paz*, 4ª época, nº54.

MORENO, P. (2002), Reflexiones em torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad. *Ofrim/Suplemento*, 1-12.  
[http://webcasus.usal.es/idcon/ester/textos/lecturas%20informes%20IEC/Moreno,\(Fuenlabrada\)%20reflex.pdf](http://webcasus.usal.es/idcon/ester/textos/lecturas%20informes%20IEC/Moreno,(Fuenlabrada)%20reflex.pdf)

MORENO, R. E I. MELÉNDEZ (2001), Grupos de acogida para mujeres inmigrantes». *Revista Red de Salud*, nº4, abril-junio 2001.

MOUNOUND, P. (1996), El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Traducción de Silvia Sastre (2001) . La Rioja: *Contextos educativos*, 4, 53-77.  
<http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/mounoud/publicationsPM/PM-desarrollo-cognitivo.pdf>

MURILLO, GRAÑERAS, SEGALERVA Y VÁZQUEZ (1995), La investigación española en la educación intercultural. *Revista de Educación*. Nº 307, 199-216.

MURGEYTO, I. (2006), *Análisis de la realidad sobre jóvenes inmigrantes y relación con el fenómeno de pandillas juveniles*. Servicio Municipal de Mediación Social Intercultural. Casa de las Culturas. Ayuntamiento de Zaragoza.

NASIO, J.D. (1995), *Cinco Lecciones sobre la Teoría de Jacques Lacan*. Barcelona: Gedisa.

— (2013), *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesores*. Buenos Aires: Paidós.

NATHAN, T. (1999), Entrevista. Buenos Aires. III Encuentro de Psicólogos del Mercosur FEPPA.

NISBET, R. (1970) *The sociological tradition*. Londres: Heinemann.

NOIRIEL, G. (1989), Les jeunes d'origine immigré n'existent pas. En LORREYTE, B (drt.) *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigrat*. París: CIEMI-L'Harmattan (211-221)

OBIOLS, G. Y DI SEGNI, S. (1993), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires. Kapelusz.  
<http://www.bibliioises.com.ar/Contenido/300/370/Adolecencia%20posmodernidad%20y%20escuela%20sec.pdf>

ORTÍ, A. (2007), La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En DELGADO, J.M. Y J. GUTIÉRREZ (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

ORTÍZ, M.J. Y YARNOZ, S. (1993), *Teoría del apego y de las relaciones afectivas*. Bilbao: Servicio editorial Universidad del País Vasco.

PAPALIA, D. Y OTROS. (2009), *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.

PASTOR, J. Y A.L. GARCÍA, (2007), Complejidad y Psicología Social de las Organizaciones. *Psicothema*. Vol.19, Nº 2, 212-217.  
<http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8568/8432>

PEKEL, B. Y B. DE HALLEUX (2003), Hacer inexistir la violencia. Barcelona: Eolia. *Cuadernos de psicoanálisis*, Nº 28, 105-110.

PERAITA, H. (COORD.) (1986), *Psicología cognitiva y ciencia cognitiva*. Madrid: UNED.

PÉREZ, G. (1994), *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla. 2 vols.

PIAGET, J. (1983), *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (I)*. Buenos Aires: Guadalupe.

— E INHELDER, B. (1985), El pensamiento del adolescente. En *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós.

— (1991), *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor.

PLATÓN (1999), *Diálogos*. Madrid: Gredos.

PORTELA, A., J.M. NIETO, M. TORO (2009), Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol 3, Nº 3, 193-218.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871009>

PORTES, A. Y R. RUMBAUT (2001), *Legacies: The History of Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press Sage Foundation y Levy Institute.

— R. APARICIO, Y W. HALLER (2009), *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal*. Madrid: Instituto de Estudios Migratorios de la Universidad Pontificia de Comillas.

— Y E. VICKSTROM (2013), Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers*. 98/2, 227-261.  
[papers.uab.cat/article/view/v98-n2-portes-vickstrom-aporicio/pdf](http://papers.uab.cat/article/view/v98-n2-portes-vickstrom-aporicio/pdf)

PRADA, M.A. (COLECTIVO IOÉ) (2005), «Invención» de la adolescencia migrante? *Congreso SER ADOLESCENTE HOY*, Madrid, 22-24 de noviembre.

PUJADAS, J. (1992), *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

QUIROGA, V. (2007), Tesis doctoral: «Els petits «Harraga» menors immigrants irregulars no acompanyats d'origen marroquí a Catalunya». Universitat Rovira i Virgili.

— (2009), Menores Migrantes no Acompañados: nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la calle. Profundizando*. Nº14. 8-14

[dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3051369.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3051369.pdf)

— (2012), Los hijos e hijas de familias inmigradas en situaciones de riesgo social.

*Portularia*. Vol. XII, Nº Extra, 73-82.

—, ALONSO; A., ARMENGOL C. (CONRED) (2005), *Rutas de pequeños sueños*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés, 2005

RAMÍREZ, C.A. (COORD.) (2014), *Relaciones psicología-psicoanálisis*. Bogotá: San Pablo.

RAMÍREZ, J.M. (2007), Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 9, Nº 2  
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenidoescobar.html>

RAMÍREZ, N. (2010), Las relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: una concepción psicoanalítica. *IIPSI*. Facultad de psicología UNMSM, Vol. 13, Nº 2, 221-231.  
[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v13\\_n2/pdf/a14v13n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n2/pdf/a14v13n2.pdf)

RAMO, C. (2012), Introducción. En RAMO, C. E I. MELÉNDEZ (2012), *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira Editores.

— (2012), Contexto social, marco teórico y proyecto de investigación. En *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira Editores.

REALE, G. Y ANTISERI, D. (1988), *Historia del pensamiento filosófico y científico. III Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona. Herder.

— (2010), *Historia de la filosofía. II del humanismo a Kant*. Barcelona. Herder.

RICOEUR, P. (1982), *Temps et récit*. 3 tomes. Paris: Editions du Seuil.

—(2013), *Escritos y conferencias 1. En torno al psicoanálisis*. Madrid, Trotta.

RITZER, G. (1993), *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

— (2002), *Teoría sociológica moderna*. Madrid: McGraw-Hill

RIZO, M. (2006), George Simmel, Sociabilidad e Interacción: Aportes a la ciencia de la comunicación. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.  
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/rizo.html>

MERTON, R.K. (1989), *A hombros de gigantes*. Ediciones 62.

RODRIGUEZ, J.E. (1989), *La perspectiva sociológica. Historia, teoría y método*. Madrid:

Taurus Humanidades.

SAM, D. Y J. BERRY (1995), Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24.

SAN AGUSTÍN (2011), *Confesiones*. Madrid: Alianza editorial.

SÁNCHEZ-BARRANCO A. y col. (2006), Reconstrucción histórica de la obra de Jacques Lacan. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, Vol. XXVI, Nº 97, 107-131.

SANTONJA, V. Y M. KONRAD (2002), Por qué vienen pero luego no se quedan los menores migrantes marroquíes no acompañados. Valencia: *Cuadernos de Geografía*, Nº 72, 307-320.

SARTORI, D. (2002), Un vínculo sin legado, *Duoda. Revista de estudios feministas*, nº22, pp. 57-74.

SARTRE, J.P. (1946), *El existencialismo es un humanismo*. Transcripción de una conferencia. <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/766.pdf>

SASKYN, S. (2004), *El yo en Freud y el sujeto en Lacan; una articulación necesaria*. Zaragoza: Libros Certeza.

SAUSSURE, F. (1945), *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.

SAYAD, A. (1994), Le mode de dégradation des générations «immigrées». En *L'Homme et la Société*. 111, 154-174.

SCANDROGLIO, B., J. LÓPEZ, Y M.C. SAN JOSÉ (2008), «Pandillas»: grupos juveniles y conductas desviadas. La perspectiva psicosocial en el análisis y la intervención. *Electrónica de Investigación psicoeducativa*, Nº 14, Vol. 6 (1).  
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?222>

SIGUÁN, M. (2003), *Inmigración y adolescencia: los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

SMITH, M.P. (2003), Transnationalism and citizenship. En bernda yeoh (et al), *Approaching Transnationalisms*, Boston: Kluwer, 15-38.

SIMMEL, G. (1977), Sociología, vols. I y II. Madrid: *Revista de Occidente*.

SHARADER, C. (1986), *Historia de Heróclito, libros II-IV*. Madrid: Gredos.



SOLER, R. (2013), Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo? *Educación*, Vol. 49/2, 267-286. [www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/287083/375332](http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/287083/375332)

SOS RACISMO ARAGÓN (2005), Situación educativa y Social de los menores extranjeros en la ciudad de Zaragoza. *Informe anual 2005 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria.

SPITZ, R. A. (1945), Hospitalism: an inquiry into the génesis of psychiatric conditions in early childhood. En *Psychoanalytic Study of the Child*. Vol. 1, Nueva York: Internacional Universities Press.

SUÁREZ-OROZCO, C. Y M. SUÁREZ-OROZCO (2003), *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

TARRIO, S. (2012), Sujeto, subjetividad, psicoanálisis y psicología social. La violencia de su interpretación. *Borromeo* N°3, 846-859. <http://borromeo.kennedy.edu.ar>

TERRÉN, E. (2006), Fe en la escuela: actitudes familias inmigrantes frente a la educación en España. [https://translate.googleusercontent.com/translate\\_f](https://translate.googleusercontent.com/translate_f)

— (2007a), Adolescencia, inmigración e identidad. *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y para la integración*. Cachón, L. y López, A. (coords.). Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

— (2007b), Inmigración, diversidad cultural y globalización. En ALEGRE, M.A. Y J. SUBIRATS (coord.) *Educación e inmigración: nuevos retos ante una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, Col. Academia, capítulo 12, 1-18.

THOMAS, W. (1905), The province of Social Psychology. *American Journal of Sociology*. 10: 445-455. [https://www.brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas\\_1905.html](https://www.brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1905.html)

TAYLOR, CH. (2006), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Surcos 21.

TORRADO, E. (2012), Las migraciones de menores no acompañados desde la perspectiva de género. *Dilemata* N° 10, 65-84. ISSN 1989-7022. [www.dilemata.net/inicio/No\\_10](http://www.dilemata.net/inicio/No_10) (2012)

TOSQUELLES, F. (1988), II Jornadas de Psicoanálisis. Zaragoza, Caspe: Diputación de Zaragoza, P. 15.

- TUBERT, S. (1982), *La muerte y lo imaginario en la adolescencia*. Madrid: Saltés.
- URIBE C., JM., URIVE E. ,JG. (2014), *Del exceso y su regulación. Reflexiones desde el psicoanálisis y la filosofía*. Grupo de investigación Psicoanálisis, Sujeto y Sociedad. Departamento de Psicoanálisis. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquía
- URRESTI, M. (2000), Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En TENTI FANFANI, E (COMP.), *Una escuela para adolescentes*, Buenos Aires. UNICEF/Losada.
- VALCARCE, M. (2009), Identidad y vivencias depresivas en los adolescentes. *Clínica e Investigación Relacional*. Vol. 3 (3), 715-724.  
[http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V3N3\\_2009/16\\_MValcarce\\_Vivencias-Depresivas-Adolescentes\\_CeIR\\_V3N3.pdf](http://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V3N3_2009/16_MValcarce_Vivencias-Depresivas-Adolescentes_CeIR_V3N3.pdf)
- VAN NIEKERK, M. (2007), Second-Generation Caribbeans in the Netherlands: Diferent Migration Histories, Diverging Trajectories. *Journal or Ethnic and Migration Studies*, 33, 1063-1081.
- VEREDAS, S. (2008) Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí. *Papers* 96/1, 117-144.  
<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/228136/309848>
- VILA, I. (2006) Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(2), 23-43.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411341003>
- VON FOERSTER, H. (1984) *Observing systems*. USA: Intersystems Publications.
- (1998), Por una nueva epistemología. *Metapolítica*. Vol. 2, N° 8, 629-641.
- (2007), *Sistema elemental desde un punto de vista superior*. Medellín. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- WEISSMANN, P. (2005), Adolescencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Argentina: Universidad del Plata.  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF>
- WINNICOTT, D. (1993), *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- WOLF, M. (2000), *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

WHORF, D.L. (1940), La lingüística como ciencia exacta. En WHORF, B.L. (1971) *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral, 249-262.

YAGO, T. (2000), Grupos de apoyo a mujeres inmigrantes. *Mujeres, Revista del Frente Feminista de Zaragoza*, monográfico nº 9, marzo 2000

— C. PAOLINI, C. RAMO (2001), Mujeres inmigrantes. Entre la nostalgia y la esperanza. *Dimensión Humana*, Vol. 5, nº4.

— (2002), Inmigrantes y además mujeres. En: *La Inmigración en España*. Seminario de Investigación por la paz. Gobierno de Aragón.

ZABLUDOVSKY, G. (1997), Subjetividad y sociología. México: *El Ágora*. Vol 2, 3-28. [ginazabludovsky.com/1997/08/22/subjetividad-y-sociologia/](http://ginazabludovsky.com/1997/08/22/subjetividad-y-sociologia/)

ZADEH, L.A. (1965), Fuzzy sets. *Information and Control*. Nº 8, 338-353.

ZANONI A. (1998), «Le corps de l'être parlant, de l'évolutionnisme a la psychanalyse». Deboek Universite.

ZEHRAOUI, A. (1989), Le retourne: mythe ou réalités. En *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XX, 1981. París: CNRS.

*Un lugar para el sujeto...*

## ANEXOS

## ANEXO I

### «Más que una terapia grupal: Mujeres al borde de un ataque de risa, llanto y algo más»<sup>108</sup>

Soy una participante más de un grupo de mujeres emigrantes. Recuerdo como si hubiera sido ayer el día que conocí a mis demás compañeras; todas sonreíamos y cruzábamos nuestras miradas con cierta complicidad.

Sabíamos cuál era el objetivo de ésa y otras más reuniones que entrelazarían nuestras vidas y con el tiempo darían pié a entablar una bella amistad.

Dos ecuatorianas, dos españolas y dos mexicanas fuimos las protagonistas de una hermosa historia que ha quedado escrito en el libro de la vida y que a continuación compartiré.

Muy conocido es el refrán «Entre mujeres te veas...» y así sucedió cuando comenzamos esta terapia grupal. Siempre me he considerado una persona en constante crecimiento, con sus derrotas y victorias y precisamente este común denominador lo pude percibir en todas estas extraordinarias mujeres.

Acudíamos todos los viernes a la consulta donde dos personitas maravillosas nos esperaban con gran ilusión, dos sicólogas que gracias a su dedicación y entrega supieron pulir seis diamantes en bruto. En las primeras reuniones cada una de nosotras contó su historia a grandes rasgos, nos despedíamos alegre y animadamente, prometiéndonos la una a la otra reunirnos para tomar café algún día.

Conforme iba pasando el tiempo las terapias tomaban un sentido más profundo exponiéndose temas tanto políticos, como sociales, económicos, religiosos, familiares y personales, girando siempre entorno a un intercambio cultural entre dos continentes.

Nuevas recetas de cocina nacieron en aquel saloncito; sugerencias de libros como de películas han llegado a formar parte de nuestra biblioteca mental. Deteniéndome por un segundo a pensar, es increíblemente maravilloso cómo puede caber tanto dentro de un pequeño salón, sabiéndolo acomodar; y no me refiero precisamente a nuestra envidiada masa humana, ni mucho menos a nuestro infinito intelecto, y ni hablar de nuestra belleza, tan obvia ante los ojos de las demás personas, porque ya sería otra historia a la cuál titularía: « ¡Ocho chicas súper súper!»

---

<sup>108</sup> Carta escrita por Lidia, mujer mejicana integrante del grupo intercultural realizado durante el curso 2005/06.

Hablo de la generosidad que tuvimos por saber escuchar, el respeto que cada una practicó al hablar, y sobre todo por esas lágrimas derramadas que abrieron puertas de nuestra intimidad siempre acompañadas por sonrisas y palabras de apoyo. Las risas también fueron un ingrediente sumamente importante, porque, ¿qué sería de nosotras si no convirtiéramos esta vida en una fiesta constante celebrando y regocijándonos por estar llenas de vida?

Se nos comentó en un principio que las pláticas durarían determinado tiempo durante algunas semanas, pues bien, como auténticas mujeres que somos, y siendo fieles a nuestra condición femenina.....las semanas se extendieron a otras más, finalizando con un bonito convivio al cual todas asistimos con la simple finalidad de bailar, comer y seguir conociéndonos.

Hoy en día todas nosotras formamos una preciosa familia que nació gracias a esas dos personitas que dedican día a día toda su atención y cariño a cuanta mujer las necesite; hemos reforzado nuestros lazos de amistad, conocido nuevas mujeres, y siempre nos ayudamos las unas a las otras y a quien nos necesite, solemos visitarnos de vez en cuando y cuando nos cruzamos por la calle y nos saludamos la vida se torna mucho más divertida de lo que ya de por sí es.

Para concluir y no extenderme más querido lector(a), amigo(a), hijo(a), radio escucha o quien esté regalándonos un poco de su tiempo, quisiera decirles que todas hemos aprendido a convivir entre personas de diferentes culturas, recordando de dónde venimos. A deleitarnos en un nuevo país con todo lo que sus habitantes, tradiciones, comida, costumbres y paisajes nos ofrecen, y reforzando ese gran espíritu guerrero que nos lleva a ser mejores seres humanos, y siete alegres mujeres dispuestas a apoyar buenas causas.

## ANEXO II.

### GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Las preguntas que se utilizan son abiertas ya que estas permiten a los sujetos determinar la dirección de su respuesta. La pregunta inicial y la introducción al inicio del grupo no deben determinar la respuesta, ni el tipo o forma que ésta deba tener. Debe ser un estímulo para el grupo y estar formulada de forma que no lleve implícito ningún juicio de valor. Los temas que pueden ir trabajándose son los siguientes:

¿Cómo se encuentran aquí? (compañeros, amigos, familia, escuela, tiempo de ocio...).

¿Qué recuerdan de su vida allí?

— Cuando se fueron, ¿por qué les apetecía irse?

— ¿Cómo fue el viaje?

— ¿Cómo vivieron los primeros momentos de estar aquí?

¿Qué expectativas traían ellos, imágenes y fantasías? ¿Y sus padres? ¿Coincidían? Proyectos que tienen.

Diferencias de un país a otro: se les ocurren costumbres que hay allí por conocerlas ellos o porque se las transmiten sus padres y son diferentes a las de aquí:

— ¿Cómo ven a los españoles/as?

— ¿Cómo debe ser un hombre, una mujer?

— Relaciones entre chicos y chicas.

— Principios o valores: respeto a personas mayores, padres, maestros/as...

— Costumbres en fiestas, casamientos...

— Formas de educar...298

¿Cómo se sienten mirados, acogidos? ¿Cómo viven los de aquí el hecho de que vengan?

Elementos que favorecen, elementos que dificultan.

— ¿Tienen amigos/as españoles?

Consejos para otros/as adolescentes.



## ANEXO III

### GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Es un guion orientativo. Las preguntas deben ser abiertas; no es necesario preguntar acerca de todo lo que se encuentra en el guion. Dar prioridad a los temas que elige el adolescente, aunque no estén incluidos en el guion.

#### 1. Salida.

- ¿Qué recuerda?
- ¿Cuál era su situación de vida allí, la suya y la de sus familiares?
- ¿Quién toma la decisión y por qué? (aspectos que han podido influir: económico, enfermedades, situaciones difíciles en el país...).
- ¿Con quién se queda si alguno de sus padres emigra antes?
- ¿Por qué se elige Zaragoza o España?

#### 2. Despedida y viaje.

- ¿Qué recuerda de la despedida? ¿De quién le costó más separarse? ¿Cómo se despidió?
- ¿Cómo recuerda el viaje? Ilusión, tristeza. ¿Qué vivencias tenía?
- ¿Cómo imaginaba el nuevo país? ¿Qué esperaba encontrar?

#### 3. Llegada y primeros momentos.

- ¿Qué recuerda de su llegada aquí?
- La nueva casa... Encuentros o no con familiares... Primeros días.
- La entrada en la nueva escuela. Primeros contactos y amigos.
- Dificultades; ¿qué le ayudó? Sentimientos.
- ¿Podía compartirlo con alguien o no?
- ¿Cuáles fueron sus reacciones? (problemas con el sueño, desorientación, desconfianza, aislamiento... o no). ¿Qué pensamientos, sentimientos tenía?
- ¿Cuánto tiempo cree que duró la sensación de malestar (si la hubo)?
- ¿Cuándo empieza a sentirse bien y por qué?

4. Experiencias hasta ahora; proceso.

- ¿Cómo están ahora?
- En el instituto o CSL. ¿Qué estudian o para qué se preparan? ¿Cómo les va?
- Si se vive «diferente» respecto a los demás por su experiencia migratoria, ¿en qué consiste?
- ¿Cuáles han sido o son las dificultades mayores?
- ¿Cuáles son sus mayores preocupaciones ahora?

5. Relaciones con los padres.

- Encuentro con ellos, si estuvieron un tiempo separados.
- ¿Qué vivieron en el reencuentro? ¿Cómo fue evolucionando?
- ¿Con quién tiene más confianza (madre-padre)?
- ¿Qué tipo de conflictos hay con sus padres?
- ¿Qué rol desempeña cada uno de ellos (trabajo, tareas de la casa, educación, normas...)?
- Expectativas que tenían sus padres respecto a él/ella. Si se van cumpliendo o no.
- Cambios en la relación desde que eran niños a ahora (madre, padre).
- Si contrasta lo que le exigen sus padres respecto a su comportamiento, educación, deberes, lo que se permite aquí a otros chicos. Si ello les crea conflicto (incidir en las diferencias de ser chico o chica...).
- Si ha notado cambios en sus padres por el hecho de estar aquí.
- Si tiene hermanos/as, del otro sexo al suyo; si encuentran diferencias respecto al trato y a lo que se les exige.

6. Amigos.

- Si tiene amigos, ¿cómo los ha conocido? ¿Dónde van? ¿Qué hacen?

7. Aquí y allí. Contrastes.

- ¿Qué les parece mejor?
- Ventajas e inconvenientes.<sup>301</sup>
- ¿Qué conflictos y/o contradicciones les crea personalmente y respecto a su familia y su entorno?
- Educación y valores.
- Formas de divertirse.

- Formas de relacionarse. Entre chicos, entre chicas, entre chicos y chicas. Con los adultos.
  - Roles hombre-mujer.
  - Relaciones de pareja. Sexualidad. Cómo se aprende, con quien se habla.
  - Costumbres.
  - Religión.
8. ¿Cómo ven a los adolescentes, a los jóvenes españoles?
- En general.
  - A los chicos.
  - A las chicas.
9. ¿Cómo ven a los adultos españoles?
- En general.
  - Hombres.
  - Mujeres.
10. ¿Cómo se sienten mirados, acogidos por los autóctonos?
- ¿Cómo lo viven esto y qué les provoca?
  - ¿Cómo lo resuelven?
11. Contactos y relación con su país de origen. Familiares y amigos.
- ¿Cómo contactan con ellos? ¿Con quiénes?
  - Viajes que han realizado tras venir aquí. ¿Qué han vivido?
  - Si les gustaría volver a su país, ¿cómo y cuándo?
12. Sus aficiones.
- ¿Cuáles?
  - Gustos en la música.
  - ¿Prácticas de algún deporte?
  - ¿Cómo te relacionas con las drogas legales e ilegales? ¿Algún problema por hacerlo?
  - ¿Participas en alguna asociación, club de tiempo libre, iglesia? ¿Qué buscan o encuentran?

13. Expectativas de futuro.

- ¿Cuándo decide venir? Expectativas y sueños. ¿Cómo pensaban que sería?
- ¿Qué se ha cumplido y qué no?
- ¿Qué cosas nuevas o nuevos encuentros le han ayudado a estar mejor?
- ¿Qué sigue añorando y no encuentra aquí?
- ¿Cómo se imagina en el futuro?

14. Consejos a otros adolescentes en situación de haber migrado.

**PREGUNTAS A TODOS/AS TRAS FINALIZAR LA ENTREVISTA**

1. Sexo.
2. Fecha de nacimiento.
3. Edad.
4. Lugar de procedencia.
5. Año de salida de su país de origen.
6. Año de llegada a España y a Zaragoza.
7. Con quién vienen. Si hubo o no separación previa.
8. Con quién vive.
9. Qué estudia. Trabajo.
10. A qué se dedican tus padres.

## ANEXO IV

### RELACIÓN DE INSTITUCIONES Y SERVICIOS COLABORADORES DE ZARAGOZA.

Centro Municipal de Promoción de la Salud «Amparo Poch».  
Ayuntamiento de Zaragoza.

Centro Sociolaboral Ozanam

Centro Sociolaboral Barrio Verde

Centro Sociolaboral Oliver

CODEF (Centro Obrero de Formación)

IES (Instituto de Enseñanza Media) Avempace

IES. Virgen del Pilar

IES. Miguel Servet

Casa de las Culturas. (Ayuntamiento de Zaragoza)

Plan Joven (Ayuntamiento de Zaragoza). Programa 12 Lunas

## ANEXO V

### DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO	LUGAR	PARTICIPANTES <sup>109</sup>	NACIONALIDADES
G1	CMPS Amparo Poch.	5 chicas y 6 chicos	Polonia, Ucrania, Rumanía, Rusia, Argentina, Ecuador, Colombia, República Dominicana, Marruecos.
		Lidia, Bianca,	
G2	CS Barrio Verde	3 chicas y 6 chicos	(6)Ecuador, (2) Marruecos y (1)Rumanía.
		Amelia, Míriam, Andrea, Ariel, Hamza, Amin Marco, Rafael, , Jose Daniel	
G3	CS Barrio Verde	3 chicas y 6 chicos	(5) Ecuador (3) Marruecos (1) Ghana
		Adrián, Carlos Alberto, Daniel, Ahmed, Amin, Suhail	
G4	IES Avempace	8 chicas y 9 chicos	(15) Ecuador (1) Brasil (1) Guinea Ecuatorial
		María Elena, Luisa, Lidia, Damián, Brian, Sandor, Diego, Ion.	
G5	IES Virgen del Pilar	5 chicas y 5 chicos	Brasil, Ecuador, Perú, Uruguay, Chile, Rumanía y Bulgaria.
		Anderson, Adela, Tania, Alina	
G6	IES Virgen del Pilar	5 chicas y 7 chicos	Brasil, Bolivia, Rumanía, Perú, Ecuador, Colombia, Italia, Gambia.
		Juan, Dumitru, Beatriz, Silvia, Adriana, Florín, Ariel.	

<sup>109</sup> Incluimos los nombres de quienes son mencionados en el texto.

G7	CS Ozanam	4 chicas y 8 chicos	Marruecos y Argelia
		Hassan, Ayoub, Idrissa, Lucía, Abdul, Ismael, Akdon, Khasib, Omar.	
G8	CS Ozanam	4 chicas	Marruecos
		Jalida, Fátima, Amina, Nadia	
G9	CS Oliver	3 chicas y 9 chicos	(7) Gambia (3) Marruecos (1) Nicaragua. Cuba
		Houssan, Khalil, Antonia, Valeria	
G10	Casa de las Culturas	6 chicas y 6 chicos	(9) China, (1) Senegal (2) Marruecos, (1) Ucrania, (1) Rumanía, (1) Bulgaria.
		Stefan, Chong, Wei	
G11	Casa de las Culturas	2 chicas y 8 chicos	(4) China, (2) Marruecos, (1) Argelia, (1) Senegal, (1) Bulgaria, (1) Rumanía
		Xiao, Malow	

## ANEXO VI

### ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENTREVISTAS

#### A) Descripción de la muestra

##### 1. Sexo

Durante los años 2007 y 2008 realizamos 48 entrevistas a jóvenes que habían emigrado a España durante su adolescencia. Un 58 por ciento son mujeres y un 42 por ciento hombres. Las personas entrevistadas tenían dos características: haber venido a España a partir de los 10 años y estar entre 14 y 19 años en el momento de ser entrevistadas. La proporción mayor de mujeres puede estar en relación con la distribución de chicas y chicos en los distintos centros educativos a los que accedimos (Institutos, Centros Sociolaborales), con la captación en la consulta del Centro Municipal de Promoción de la Salud y, también, con la respuesta que obtuvimos a nuestra oferta de participar en el estudio de investigación (tabla I).

Sexo	N.º	%
Mujer	28	58
Varón	20	42
TOTAL	48	100

Tabla I: sexo de las personas entrevistadas.



## 2. Edad

La edad media global es de 17 años, un poco más elevada para las mujeres (17,43) que para los varones (16,30). La mayoría de los chicos se encuentra en el subgrupo de edad 16-17 años, y solamente se entrevistó a un adolescente de más de 17 años. La muestra de mujeres se encuentra mayoritariamente entre 16 y 19. (Gráfico 1)

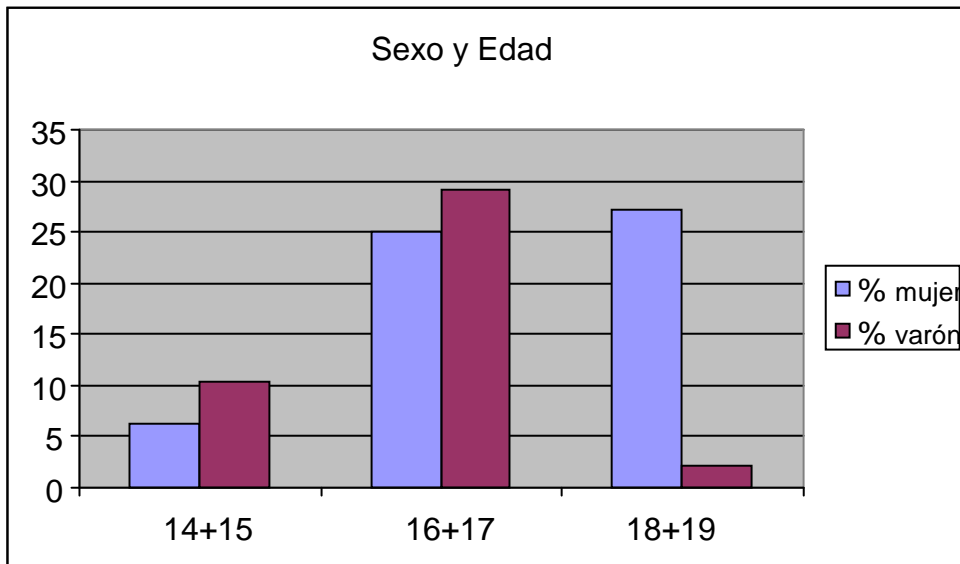


Gráfico 1: Sexo y edad de las personas entrevistadas.

### 3.- Procedencia

El país de procedencia de la población entrevistada sigue un patrón similar al que encontramos en el conjunto de la población inmigrante de Zaragoza, con un predominio de personas de Ecuador, Rumanía y Marruecos. Entre las personas entrevistadas hay un elevado porcentaje, 13 por ciento, de población china, seguido de un 6 por ciento de gambianos/as y de colombianos/as. También hay algún chico o chica de República Dominicana, Guinea Ecuatorial, Argelia, Bulgaria, Perú y Chile (tabla II).

País de procedencia	Número	%
Ecuador	11	23
Rumanía	9	19
Marruecos	6	13
China	6	13
Gambia	3	6
Colombia	3	6
República Dominicana	2	4
Guinea Ecuatorial	2	4
Argelia	2	4
Bulgaria	2	4
Perú	1	2
Chile	1	2
TOTAL	48	2

Tabla II. Procedencia.

## B) Medición de variables subjetivas

Realizamos un pequeño estudio estadístico sobre algunas variables subjetivas, susceptibles de medición. Fueron extraídas a partir del contenido de las entrevistas.

### 1. Deseo de emigrar

El 27 por ciento de las personas entrevistadas no quería emigrar cuando se les informó que tenían que salir de su país y viajar al extranjero. En el 52 por ciento de los casos manifiestan que sí deseaban emigrar, fundamentalmente por reencontrarse con su familia y, algunos, porque querían trabajar. Entre otras razones también nombran el deseo de conocer un nuevo país y las oportunidades que pueden encontrar en él. Un llamativo 10 por ciento (5 de los 48) no sabe decir si deseaba o no dejar su país de origen, y otro 10 por ciento no responde (tabla III).

Deseo de emigrar	Número	%
Sí	25	52
No	13	27
No sabe	5	10
N/C	5	10
TOTAL	48	100

Tabla III. Deseo de emigrar.

## 2. Grado de bienestar

Hemos valorado el grado de bienestar de estos/as adolescentes, clasificándolo en «bueno», «regular» y «malo», según la valoración de la persona que ha realizado la entrevista, unida a la impresión que se obtiene tras el análisis en profundidad del discurso producido en ese encuentro.

Nuestra percepción es que el 38% de las personas entrevistadas se encuentra «bien», un 48% «regular» y un 6% «mal». En un 8% de los casos, el equipo investigador no hace esta valoración. Debemos tener en cuenta que en la adolescencia son habituales los conflictos y malestares. El grado de bienestar no podemos atribuirlo exclusivamente a los avatares del proceso migratorio.

Prácticamente la mitad de las chicas da la impresión de encontrarse «bien», frente a un 25% de los chicos (Tabla V).

Grado de bienestar	Mujer	Varón	TOTAL	%
Bien	13	5	18	38
Regular	13	10	23	48
Mal	0	3	3	6
No precisado	2	2	4	8
TOTAL	28	29	48	100
%	58	42	100	

Tabla V: Grado de bienestar y sexo

## 3. Experiencia de rechazo

A la pregunta de si habían vivido o sentido rechazo por ser inmigrantes, el 44% contesta afirmativamente, siendo ligeramente superior entre las mujeres (65% de ellas nombran esta vivencia). Algunos varones manifiestan haber notado desconfianza hacia ellos, sin catalogarlo de rechazo. EL 31% no se ha sentido rechazado. A esta cuestión han contestado 42 personas de las 48 entrevistadas, siendo mayor el porcentaje de varones de los que no se tiene información (Tabla VI).

En las entrevistas relatan que estas experiencias se refieren, sobre todo, al primer tiempo de llegar a España y que, generalmente, las personas responsables de este rechazo eran muy mayores o jóvenes de su edad.

Vivencia de rechazo	Mujer	Varón	TOTAL	%
Sí	14	7	21	44
Poco	3	1	4	8
Desconfianza	0	2	2	4
No	9	6	15	31
N/C	2	4	6	13
TOTAL	28	20	48	100
%	58	42	100	

Tabla VI: Sentimiento de rechazo y sexo.

Los muchachos y muchachas que sobresalen en contestar que han percibido rechazo, provienen de Latinoamérica y países asiáticos. Estos últimos, «todos» contestan que lo han vivido de alguna forma.

Si provienen del Norte de África, de un total de siete, tres dicen que no lo han vivido, dos subrayan la desconfianza inicial hacia ellos, y otros dos sí o poco.

De África subsahariana, solo tenemos las respuestas de tres personas, y dos de ellas (de color) dicen haber padecido dicho rechazo.

Aquellos que provienen de países del Este, en su mayoría no detectan hacia ellos un rechazo (6 de 9). Quizás por ser personas con rasgos físicamente más parecidos a los españoles (Gráfico 3).

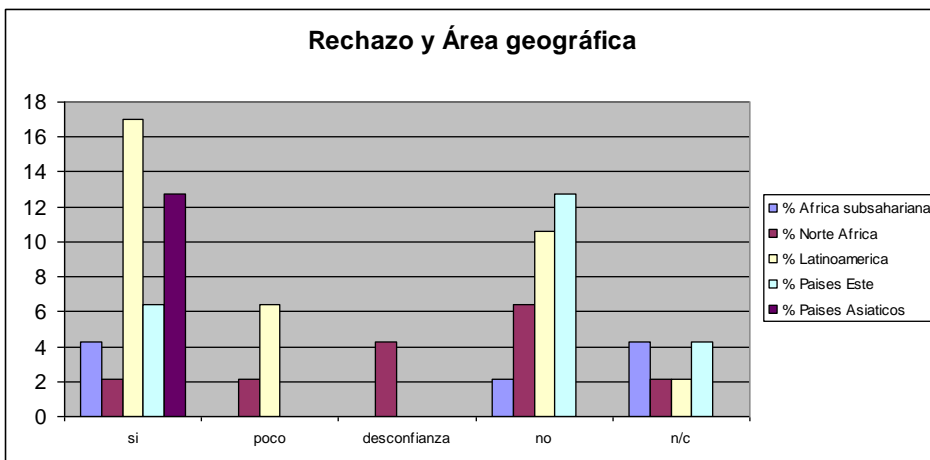


Gráfico 3: Sentimiento de rechazo y área geográfica de procedencia

#### 4. Deseo de retorno

Al finalizar cada entrevista individual se les preguntaba si querrían volver a vivir en su país, y 15 de 44 respondieron que sí. No quieren volver 24 personas (tenemos aquí en cuenta los/as que dicen *sólo en vacaciones*) y 5 no saben qué contestar (Gráfico 2 y tabla IV).

Relacionando las variables deseo de venir a España y deseo de retorno al país de origen, podemos decir que entre las 25 personas que querían venir, 14 no quieren volver, 9 sí desean el retorno y 2 no saben. Entre las 13 personas que no deseaban venir, 7 no quieren volver y 6 sí.

Deseo de retorno	Nº	%
Sí	15	34
No	25	57
No sabe	4	9
TOTAL	44	100

En relación al sexo, los varones se reparten entre querer volver y quedarse. Sin embargo no es así para las mujeres, muchas de las cuales no quieren volver a vivir en su país de origen, aunque irían de vacaciones y son en mayor medida las que no saben qué contestar. (Gráfico 2)

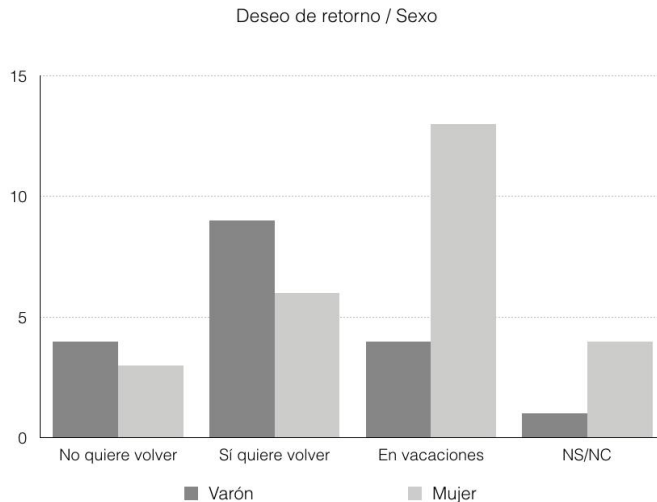


Gráfico 2: Deseo de retorno/Sexo

Respecto al área de procedencia de las personas entrevistadas, son más los latinoamericanos/os que no quieren volver, y aquellos o aquellas que provienen del norte de África están igualados entre el sí y el no (Tabla IV).

A. Geográfica	Sí	No	No sabe	N/C	TOTAL	%
África subsahariana	1	2	0	2	5	11
Norte África	4	4	0	0	8	17
Latinoamérica	4	11	1	1	17	36
Países Este	4	6	0	1	11	23
Países Asiáticos	2	4	0	0	6	13
TOTAL	15	27	1	4	47	100
%	32%	57%	2%	9%	100%	100%

Tabla IV: Deseo de retorno y área geográfica de procedencia.

## 5. Apoyos

La mayoría se ha sentido apoyada por otras personas en su experiencia vital y migratoria. El apoyo más frecuentemente nombrado es el de los amigos (84,64% de 44 chicas y chicos de los que tenemos información), y en segundo lugar, aluden a la familia como fuente de apoyo (72%). En tercer lugar un 30% alude al profesorado como facilitador de su integración en el ámbito escolar (13 de 44).

## 6. Modalidad de integración.

En un 39% predomina el mantenimiento de las costumbres del propio país y las relaciones interpersonales se dan fundamentalmente con personas afines culturalmente. En un 7% se observa la asimilación de valores de la sociedad de acogida y muestran cierto rechazo de la cultura de origen.

Lo más frecuente, casi la mitad de las personas entrevistadas (48%), es una identidad mixta, fruto de la incorporación de valores de la nueva cultura sin rechazo de la cultura de origen, integrando en su vida aspectos de las dos culturas. También hemos observado la existencia de jóvenes confusos, no muy bien integrados en la sociedad de acogida y poco identificadas con su cultura de origen (7%). (No se ha definido modalidad de integración en cuatro

personas). (Tabla IX)

Modalidad de integración	Nº	%
Dos culturas (intercultural)	21	48
Confusional	3	7
Cultura propia	17	39
Nueva cultura	3	7
TOTAL	44	100

Tabla IX: Modalidad de integración

En nuestro colectivo la proporción de mujeres manteniendo su propia cultura es mayor que en el caso de los varones (39% de mujeres y 30% de hombres), y también con una modalidad de integración intercultural o bicultural (46% de mujeres y 40% de varones). Es algo mayor el número de varones que se asimila a la nueva cultura o se encuentra en una fase confusional. (Tabla X)

Modalidad de integración	Mujer	Varón	Nº	%
Dos culturas (intercultural)	13	8	21	44
Confusional	1	2	3	6
Cultura propia	11	6	17	35
Nueva cultura	1	2	3	6
N/C	2	2	4	8
TOTAL	28	20	48	100
%	58	42	100	

Tabla X: Modalidad de integración y sexo

Relacionamos el tipo de integración con el área geográfica de procedencia. Las tres personas integradas en la modalidad «nueva cultura» son de países del Este, destacando para las personas procedentes de estos países una integración intercultural. Si proceden de África Subsahariana, predomina la modalidad intercultural y la «cultura propia» en proporciones similares, al igual que ocurre en los subgrupos de personas iberoamericanas y del Norte de África.

El subgrupo procedente de países asiáticos se distribuye uniformemente por las distintas modalidades de integración —algo mayor en la propia cultura—, a



excepción de «nueva cultura», en la que no hay ningún individuo (Gráfico 4).

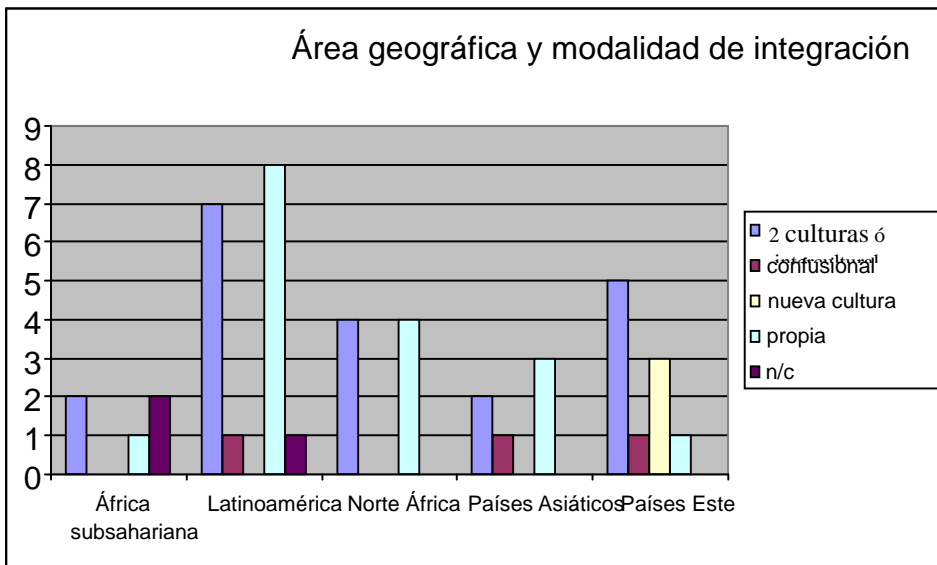


Gráfico 4: Área geográfica y modalidad de integración

Si tenemos en cuenta el tiempo que este colectivo lleva en España en el momento de realizar la entrevista, observamos que en el subgrupo que lleva menos de dos años en España, no hay ningún individuo identificado con la cultura de acogida, predominando la identificación con la propia cultura.

Pasados dos años, lo más frecuente es la inclusión de rasgos de la nueva cultura o permanecer en los propios. Las tres personas que eligen el modelo de la «nueva cultura» llevan ya más de 4 años en España, así como los que denominamos «confusionales». Las personas entrevistadas con más de 6 años en España (son cinco), tienen todas ellas un modelo de integración «intercultural» (Gráfico 5).

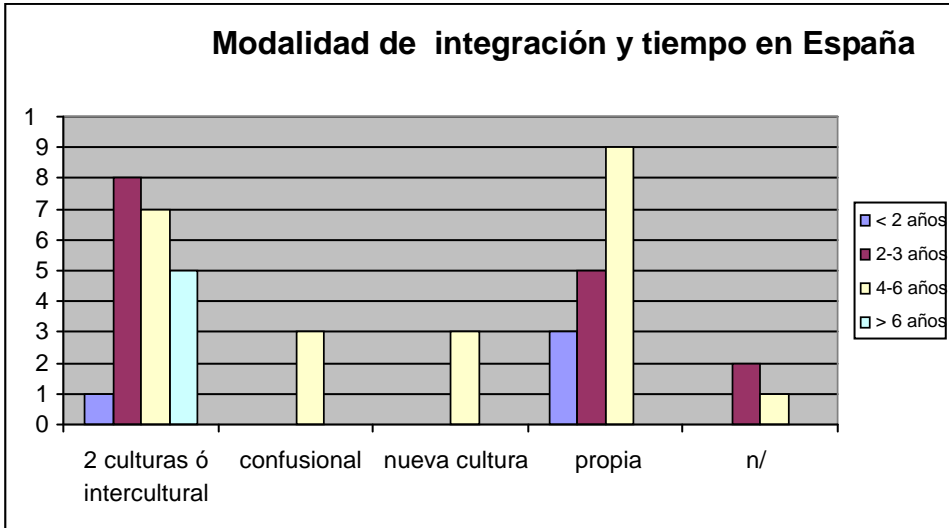


Gráfico 5: Modalidad de integración y tiempo de residencia en España



*Un lugar para el sujeto...*

*La ciencia es orgullosa por lo mucho que ha aprendido,  
la sabiduría es humilde porque no sabe más.  
(William Cowper)*