



Focus on International Migration nº 7

Catalanes y catalanas de origen asiático: trayectorias educativas y procesos de incorporación laboral

Berta Güell

CATALANES Y CATALANAS DE ORIGEN ASIÁTICO: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE INCORPORACIÓN LABORAL

Berta Güell. CER Migracions y CIDOB

Resumen ejecutivo:

La presencia de inmigrantes en el Estado español ha ido aumentando progresivamente desde la década de los 2000 hasta erigirse, hoy en día, como uno de los países con más inmigración de Europa. Cataluña ha seguido el mismo patrón, siendo la comunidad autónoma que más población extranjera acoge de todo el Estado (INE, 2020). Si bien hay una presencia creciente de hijos e hijas de inmigrantes nacidos en Cataluña o llegados con menos de 12 años (lo que, a efectos analíticos, denominamos “segundas generaciones” o “generación 1,5”, respectivamente), estos todavía son bastante minoritarios, sobre todo los de origen asiático.

El imaginario colectivo que reina sobre las comunidades asiáticas suele estar asociado al concepto de “minoría modelo”. A causa de esto, con frecuencia se tiende a pensar que los y las jóvenes de origen asiático tienen un mejor rendimiento académico gracias a una cultura que se transmite en el corazón de la institución familiar con elementos como una fuerte ética del trabajo y, en el caso chino, los valores confucianos (Louie, 2004; Carbonell, 2007). No obstante, el concepto de minoría modelo subestima la importancia de factores estructurales como la segregación escolar y residencial (Carrasco, Pàmies & Narciso, 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008), el papel de los centros educativos (Pàmies, 2008; Sánchez, 2016) o la discriminación por raza, género y/o clase como causantes de desigualdades (Bertran, Ponferrada & Pàmies 2014; Kasinitz et al. 2008).

Esta investigación nace, por lo tanto, con la doble finalidad de aportar evidencias empíricas que contrasten con estos imaginarios estereotipados y llenar un vacío en la literatura. A nivel teórico, se sitúa dentro del paraguas de la teoría de la asimilación segmentada (Portes & Rumbaut, 2001), la cual sustenta que la integración no se produce de manera homogénea en todos los segmentos de la sociedad, sino que varía en función del capital humano de los padres, el contexto de recepción (políticas públicas, actitudes de la sociedad y recursos comunitarios), y la estructura familiar (biparental o monoparental). En función de cómo interactúen estos tres factores, se definen tres grupos de aculturación: la consonante, la selectiva y la disonante (Portes, Aparicio & Haller, 2018). Además, este estudio se nutre de un estado de la cuestión que repasa los trabajos más destacados alrededor de los procesos educativos y laborales de los hijos/as de inmigrantes a nivel europeo y estadounidense, así como los más específicos sobre los colectivos chino y pakistaní en Cataluña.

Después de situar el estudio en un marco contextual con datos sociodemográficos y educativos de los dos grupos a nivel catalán, se da paso a los detalles metodológicos bajo un diseño cualitativo con entrevistas focalizadas, entrevistas en profundidad y grupos focales, con un total de 40 participantes principalmente del Área Metropolitana de Barcelona. A continuación, se presentan los resultados, que están estructurados en cinco grandes secciones. La primera hace una radiografía de tendencias generales a partir de los datos de la muestra. En la segunda, se analizan los procesos migratorios de los jóvenes y sus familias, poniendo de relieve la importancia de los contextos urbanos en los que se insieren, el papel de los referentes y los dilemas que surgen en los procesos de negociación de códigos culturales a nivel intrafamiliar. A continuación, se examinan las trayectorias educativas y los factores que las condicionan a nivel individual, familiar, comunitario, social y escolar. En particular, se discuten las estrategias de escolarización en relación al tipo de centro educativo, las dificultades durante la escolarización, las representaciones, actitudes y expectativas del profesorado, la relación con el grupo de iguales, las experiencias de racismo y discriminación, y el papel de la familia y la comunidad en el proceso educativo. La cuarta sección se adentra en los procesos de incorporación laboral, examinando las expectativas desde un punto de vista intergeneracional, los sectores económicos y laborales en los que se insertan, las dificultades de acceso y los episodios de racismo y discriminación, y el papel que desarrollan en la economía étnica, conformada por negocios familiares y de otros coétnicos. La última sección se centra en las perspectivas de futuro, poniendo de relieve aspiraciones educativas y algunos proyectos de emprendimiento dirigidos al propio colectivo o a un público general. Finalmente, el estudio termina con unas conclusiones donde se incluyen dos figuras síntesis de los factores condicionantes de las trayectorias educativas y de los patrones de incorporación laboral de los jóvenes, así como algunas reflexiones en clave comparativa entre ambos colectivos.

Este estudio ha sido financiado con la Beca Posdoctoral de Análisis y Pensamiento Social de la Fundación Josep Irla (2018-2019) y tutorizado por Sònia Parella en el marco del CER-Migracions de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Focus on international migration és una col·lecció d'accés obert promoguda i coordinada pel **CER-Migracions** de la UAB-UB, centre de recerca interdisciplinària per a l'estudi de les migracions internacionals. L'objectiu de la col·lecció és consolidar un espai online de divulgació acadèmica que permeti fer arribar a la comunitat científica i al públic general interessat, treballs inèdits individuals i col·lectius que suposin rellevants aportacions teòriques, empíriques i/o metodològiques per a l'estudi de les migracions internacionals.

Focus on international migration es una colección de acceso abierto promovida y coordinada por el **CER-Migracions** de la UAB-UB, centro de investigación interdisciplinar para el estudio de las migraciones internacionales. El objetivo de la colección es consolidar un espacio online de divulgación académica que permita hacer llegar a la comunidad científica y al público general interesado, trabajos inéditos individuales y colectivos que supongan relevantes aportaciones teóricas, empíricas y/o metodológicas para el estudio de las migraciones internacionales.

Focus on international migration is an open access collection promoted and coordinated by **CER-Migracions** (UAB-UB), interdisciplinary research center for international migration study. The main aim of the collection is to consolidate an online resource for dissemination of relevant individual and collective works to the academic community and the wider public. The collection will include relevant theoretical, empirical and/or methodological contributions for the study of international migrations.

Focus on international migration est une collection d'accès libre promue et coordonnée par le **CER-Migracions** de l'UAB-UB, centre de recherche interdisciplinaire spécialisé dans l'étude des migrations internationales. La collection a pour mission de renforcer un espace en ligne de divulgation académique à la communauté scientifique et à tout public intéressé, des ouvrages inédits, individuels et collectifs, qui impliquent des contributions importantes au niveau théorique, empirique et/ou méthodologique concernant l'étude des migrations internationales.

Editorial Committee:

Dra. Carlota Solé (CER-Migracions, UAB)
Dra. Silvia Carrasco (CER-Migracions, UAB)
Dra. Marta Bertran (CER-Migracions, UAB)
Dr. Jordi Pàmies (CER-Migracions, UAB)
Dra. Sònia Parella (CER-Migracions, UAB)
Dra. Teresa Sordé (CER-Migracions, UAB)

For additional inquires and/or submission of proposals, send an email to: cr.migracions@uab.cat

Focus on International Migration n° 7

Catalanes y catalanas de origen asiático: trayectorias educativas y procesos de incorporación laboral.
Berta Güell

©del texto: la autora, 2020

Traducción catalán-castellano: Alfonso Barguñó

Diseño y maquetación:

Joan Buxó / Servei de Publicacions

Edición:

Universitat Autònoma de Barcelona
CER MIGRACIONES / Servei de Publicacions
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain
T. 93 581 21 20
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat>

ISBN 978-84-490-9347-0

FOCUS ON INTERNATIONAL MIGRATION está sujeto a una licencia de uso Creative Commons:



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

Índice

1. Introducción	7
2.1. Teorías sobre procesos de asentamiento de descendientes de inmigrantes	9
2. Marco teórico y estado de la cuestión	9
2.2. Trayectorias educativas de descendientes de inmigrantes	12
Dimensión individual y familiar	12
Dimensión socio-estructural	13
Dimensión escolar e institucional	15
Dimensión de género	17
2.3. Procesos de incorporación laboral de descendientes de inmigrantes	18
2.4. Estudios específicos centrados en los colectivos chino y pakistaní en Cataluña	20
Colectivo chino	20
Colectivo pakistaní	23
3. Marco contextual	28
3.1. Datos sociodemográficos	29
3.2. Datos educativos	32
4. Metodología	34
5.1. Tendencias generales a partir de la muestra	39
5. Resultados	39
5.2. Procesos migratorios de los jóvenes y sus familias	42
5.3. Trayectorias educativas y procesos educativos	47
5.3.1. Tipo de centro y estrategias de escolarización	47
5.3.2. Experiencias educativas y dificultades durante la escolarización	48
5.3.3. Representaciones, actitudes y expectativas del profesorado	52
5.3.4. Relación con el grupo de iguales	55
5.3.5. Experiencias de racismo, discriminación y <i>bullying</i>	58
5.3.6. El papel de la familia	60
5.3.7. El papel de la comunidad	63
5.4. Acceso de los jóvenes de origen asiático al mundo laboral	64
5.4.1. Expectativas laborales desde una perspectiva intergeneracional	64
5.4.2. Patrones de incorporación laboral y de experiencias laborales	67
5.4.3. Dificultades de acceso y experiencias de racismo y discriminación	69
5.4.4. El papel de los descendientes de inmigrantes asiáticos en la economía étnica	71
5.5. Perspectivas de futuro	76
6. Conclusiones	79
7. Bibliografía	84

1. Introducción

La presencia de inmigrantes en el Estado español ha ido aumentando progresivamente desde la década de los 2000 hasta erigirse, hoy en día, como uno de los países con más inmigración de Europa. Cataluña ha seguido el mismo patrón, siendo la comunidad autónoma que más población extranjera acoge de todo el Estado, seguida de Madrid, Valencia y Andalucía (INE, 2020). Si bien hay una presencia creciente de hijos e hijas de inmigrantes nacidos en Cataluña o llegados con menos de 12 años (lo que, a efectos analíticos, denominamos “segundas generaciones” o “generación 1,5”, respectivamente), estos todavía son bastante minoritarios, sobre todo los de origen asiático. Los estudios sobre este segmento de la población, por lo tanto, aún son escasos y se han centrado principalmente en cuestiones educativas y en aquellos colectivos con una trayectoria de asentamiento en el territorio más dilatada, como el marroquí, el rumano o algunos latinoamericanos (CER-Migracions, 2014; Pàmies et al 2013; Bereményi, 2007). Por otro lado, los procesos de incorporación laboral en descendientes de inmigrantes casi no se han investigado, principalmente porque todavía son demasiado jóvenes, mientras que la literatura sobre los procesos de adaptación en el colegio es mucho más abundante, ya sea desde el cam-

po de la antropología, la sociología o la educación.

El imaginario colectivo que reina sobre las comunidades asiáticas suele estar asociado al concepto de “minoría modelo”. Surge en los años sesenta en el marco de los movimientos por los derechos civiles en EUA para explicar el éxito educativo de los descendientes chinos y japoneses en comparación con otros grupos raciales (blancos, negros o latinos), a partir de factores puramente culturales o étnicos (Louie, 2004). A causa de esto, con frecuencia se tiende a pensar que los y las jóvenes de origen asiático tienen un mejor rendimiento académico gracias a una cultura que se transmite en el corazón de la institución familiar con elementos como una fuerte ética del trabajo y, en el caso chino, los valores confucianos (Louie, 2004; Carbonell, 2007). No obstante, el concepto de minoría modelo subestima la importancia de factores estructurales como la segregación escolar y residencial (Carrasco, Pàmies & Narciso, 2018; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008), el papel de los centros educativos (Pàmies, 2008; Sánchez, 2016) o la discriminación por raza, género y/o clase como causantes de desigualdades (Bertran, Ponferrada, y Pàmies 2014; Kasinitz et al. 2008). También se etiqueta a los

jóvenes de estos grupos como obedientes, sumisos y poco problemáticos, de manera que a menudo se invisibilizan o se pasan por alto las dificultades que experimentan. Lo mismo sucede en el mercado laboral. El hecho de que sean comunidades profundamente emprendedoras (Güell, 2018; Beltrán & Sáiz, 2013; Valenzuela, 2010) y hayan logrado crear una economía étnica propia¹ se puede relacionar con que tengan una cierta “facilidad” para incorporarse al mercado laboral y subestimar los obstáculos a los que se enfrentan.

Esta investigación nace, por lo tanto, con la doble finalidad de aportar evidencias empíricas que contrasten con estos imaginarios estereotipados y llenar un vacío en la literatura. El foco de análisis son los hijos y las hijas de origen chino y pakistaní, los cuales, a pesar de pertenecer a los dos colectivos asiáticos más grandes de Cataluña, casi no se han investigado puesto que su trayectoria de llegada se ha retrasado más. La originalidad de esta investigación también reside en el hecho de que es el primer estudio comparativo sobre los descendientes de origen asiático y que examina tanto cuestiones educativas como laborales.

Más concretamente, los objetivos generales y específicos de esta investigación son:

- **Elaborar un estado de la cuestión sobre la comunidad asiática en Cataluña, especialmente en relación con la población joven**

¹ La economía étnica está integrada por los autoempleados, empleados y trabajadores que comparten la misma etnicidad (Light y Gold, 2000). Los “negocios étnicos” que conforman las economías étnicas, a diferencia de los regentados por la población mayoritaria, se definen por el uso de una serie de recursos (informativos, financieros, mano de obra) que proporciona la comunidad a la hora de abrir y gestionar un negocio (Rath y Kloosterman, 2001). Lo que no forma parte de la economía étnica pertenece al mercado laboral general (Light y Gold, 2000).

- Conceptualizar las trayectorias educativas y procesos de incorporación laboral de las segundas generaciones de inmigrantes
- Contextualizar el colectivo chino y pakistaní en Cataluña, con el objetivo de mostrar su evolución creciente en las últimas décadas a partir de datos sociodemográficos y educativos

- **Analizar las trayectorias educativas y los procesos de incorporación laboral de los catalanes y catalanas de origen chino y pakistaní desde una visión comparativa**

- Analizar los elementos individuales, familiares, comunitarios e institucionales que facilitan o dificultan la continuidad educativa en los estudios post-obligatorios desde la perspectiva de los y las jóvenes
- Estudiar las barreras de acceso al mercado laboral, los patrones de incorporación laboral, así como las experiencias de racismo y discriminación
- Indagar hasta qué punto la etnicidad actúa como un recurso para acceder al mercado laboral general o a las economías étnicas
- Examinar qué patrones de (dis)continuidad se observan respecto al tipo y el modelo de gestión de los negocios desde un punto de vista intergeneracional, a partir de los imaginarios y las experiencias empresariales de los y las jóvenes
- Incluir la perspectiva de género e interseccional en la definición de las trayectorias educativas y procesos de incorporación laboral

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1. Teorías sobre procesos de asentamiento de descendientes de inmigrantes

En primer lugar, es necesario hacer una reflexión terminológica sobre el objeto de estudio. Si bien se ha optado por el concepto “hijos/as de inmigrantes”, “descendientes de inmigrantes” o “jóvenes de origen inmigrante” para rehuir de una posible estigmatización de este colectivo, se debe mencionar la existencia de una literatura que, a efectos analíticos, utiliza el término “segundas generaciones” para referirse a las personas nacidas en la sociedad receptora con ascendientes de origen inmigrante y “generación 1,5” a las que han llegado durante la infancia o la adolescencia, con el objetivo de diferenciarlas de los inmigrantes de primera generación.² Es necesario decir que, en la Cataluña actual, a rasgos generales y, específicamente, en los colectivos asiáticos, los descendientes de inmigrantes en términos demográficos hacen más referencia a la generación 1,5 que a la 2.

Rumbaut (1991) es uno de los primeros en utilizar el concepto de “generación 1,5” en

un estudio sobre los refugiados indochinos en California, y engloba a aquellos inmigrantes llegados antes de los 13 años. Nacidos en el extranjero, pero llegados antes de la adolescencia, la generación 1,5 pasa una parte importante de la socialización primaria y secundaria en la sociedad de recepción, incluyendo gran parte del proceso de escolarización y aprendiendo el idioma en el punto óptimo de su proceso de desarrollo cognitivo (Boyd, 2009). Más adelante, Rumbaut (1997 a 2004: 1167) hace una revisión de este concepto y llega a **desglosar a las segundas generaciones en 5 categorías**: la generación 1,75 (edad de llegada 0-5 años), cuya experiencia y patrones de adaptación se parecen bastante a la segunda generación nacida en la sociedad de recepción; la generación 1,5 (edad de llegada: 6-12 años), que ha aprendido a leer y escribir en la lengua materna en el país de origen, pero una gran parte de la socialización la hace en el país de destino; y la generación 1,25 (edad de llegada: 13-17 años), la cual puede haber llegado con la familia o no y se incorpora en la etapa de educación secundaria o

² Para una reflexión teórica sobre la crítica del concepto “segundas generaciones”, véase el estudio dirigido por Alarcón (2010: 23-26).

directamente al mercado laboral. Las experiencias de esta última generación son bastante similares a las de la primera generación. Además, Rumbaut distingue entre la generación 2 (en la que el padre y la madre son de origen inmigrante) y la generación 2,5, para la que uno de los progenitores es nativo y el otro inmigrante.

Las teorías más relevantes alrededor de la integración de las segundas generaciones están estructuradas en base a dos dimensiones: según el nivel de análisis en el que se sitúan (desde una perspectiva culturalista o estructuralista) y según el optimismo o pesimismo

con que consideran la acomodación de los inmigrantes. Mientras que las perspectivas culturalistas enfatizan la importancia de la adopción de la lengua y la cultura del país receptor, los estructuralistas se fijan en cómo las instituciones y estructuras sociales (mercado de trabajo, sistema escolar, etc.) inciden en el progreso educativo, ocupacional y económico de los hijos de inmigrantes. El siguiente cuadro (extraído de Aparicio & Portes, 2014: 25) muestra de manera esquemática estas teorías, con sus autores principales y los estudios empíricos más importantes que las sustentan.

Una panoràmica dels enfocaments teòrics sobre la integració

ENFOCAMENT	AUTORS PRINCIPALS	VISIÓ DE LA INTEGRACIÓ (ASSIMILACIÓ)	BASE EMPÍRICA
Enfocaments culturalistes			
Repte hispànic	Samuel Huntington	Pessimista. No està passant.	Teòrica
Neoassimilacionisme	Richard Alba i Victor Nee	Optimista. Passa igual que a les generacions passades i està transformant, al seu torn, la societat receptora.	Revisió secundària de recerques històriques i contemporànies sobre la integració dels immigrants.
Enfocaments estructuralistes			
Avantatge de la segona generació	Philip Kasinitz, John Mollenkopf, Mary C. Waters i Jennifer Hoidaway	Optimista. La segona generació se situa en un espai social i cultural que li proporciona avantatges.	Estudi transversal de la segona generació de joves adults a la ciutat de Nova York.
Generacions de l'exclusió	Edward Telles i Vilma Ortiz	Pessimista. Mexicanoamericans estancats a la classe obrera o integrant-se en una subclasse racial.	Estudi longitudinal de més de tres generacions de mexicanoamericans a Los Angeles i San Antonio.
Assimilació segmentada	Alejandro Portes i Rubén Rumbaut	Mixta. L'assimilació influeix en l'èxit social i econòmic segons el capital humà dels pares, l'estructura familiar i els contextos d'incorporació.	Estudi longitudinal de joves de la segona generació a San Diego i el sud de Florida des de l'adolescència fins a la primera edat adulta.

Fuente: Aparicio y Portes (2014: 25)

De entre todos estos enfoques, la **teoría de la asimilación segmentada** (Portes & Rumbaut, 2001) ha sido la más influyente en los estudios sobre las segundas generaciones y, a día de hoy, sobre todo en el contexto estadounidense, todavía sigue siendo un marco de referencia de primer orden. Dentro del paraguas de los enfoques estructuralistas, se sitúa a medio camino entre las visiones positivas y

negativas. Lejos del patrón de asimilación lineal ("straight line model of assimilation") que predicaba Warner & Srole (1945), en el que se suponía que cada generación debía progresar respecto a la anterior, Portes y Rumbaut apelan a que la integración no se produce de manera homogénea en todos los segmentos de la sociedad, sino que varía en función del capital humano de los padres, el contexto de recep-

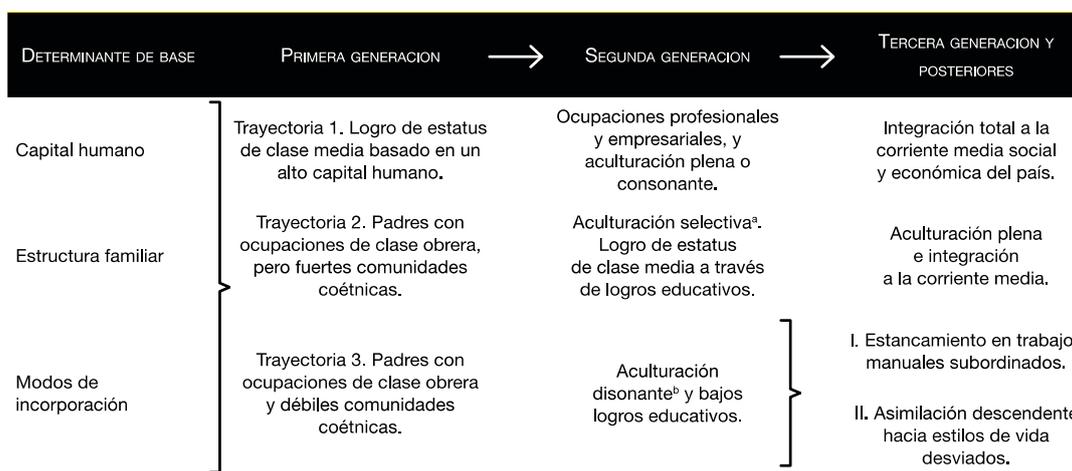
ción (políticas públicas, actitudes de la sociedad y recursos comunitarios), y la estructura familiar (biparental o monoparental). En función de cómo interactúen estos tres factores, se definen **tres grupos de aculturación** (Figura 1): la consonante (padres e hijos aprenden la cultura y el idioma del país receptor al mismo ritmo, abandonando gradualmente los del país de origen), la selectiva (se mantienen la cultura y el idioma de origen juntamente con los de la sociedad receptora)³ y la disonante (los

hijos/as van abandonando progresivamente la lengua y las costumbres del país de origen, mientras que los padres las mantienen) (Portes, Aparicio & Haller, 2018). Este último tipo de aculturación comporta una reducción de la comunicación entre los padres y los hijos, y aumenta las probabilidades de una integración descendiente marcada por el abandono escolar y del hogar paterno, los embarazos prematuros y las actividades delictivas (Portes & Rumbaut, 2005).

3 El patrón de aculturación selectiva se nutre del concepto de aculturación aditiva (Gibson, 1988) para explicar cómo los procesos de integración se logran a partir del aprendizaje de la lengua,

la cultura y los valores de la sociedad de destino sin tener que renunciar a los adquiridos en la sociedad de origen.

Figura 1: Trayectorias de movilidad intergeneracional según la teoría de la asimilación segmentada



a. Definida como preservación del idioma parental junto con la adquisición del inglés y las costumbres americanas.

b. Definida como rechazo de la cultura parental y ruptura de la comunicación intergeneracional.

Fuente: Portes y Rumbaut (2001: fig. 3.1.)

El estudio CILS (“The Children of Immigrants Longitudinal Study”), el cual da lugar a la teoría de la asimilación segmentada, señala algunas **variables predictoras de las dinámicas de integración** de las segundas generaciones que se utilizan en las encuestas. Principalmente, son variables psicosociales, educativas, laborales y lingüísticas, así como las susceptibles de indicar una asimilación descendiente. La investigación ILSEG (“Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación”), que es una réplica del estudio CILS en España, ha sido la más importante que se ha realizado en este país para

analizar los procesos de acomodación de los hijos/as de inmigrantes a nivel macro-estadístico con un diseño longitudinal. La encuesta se ha administrado a partir de la extracción de muestra aleatorias de 180 centros de secundaria de las zonas metropolitanas de Madrid y Barcelona, estratificadas según la titularidad de los centros (públicos o concertados) y el área geográfica dentro de cada ciudad en tres olas: 2006-2007, 2011-2012 y enero de 2017.⁴

4 Los resultados de esta última ola se ponen de relieve en Portes et al. (2018).

2.2. Trayectorias educativas de descendientes de inmigrantes

Los estudios que abordan los condicionantes de las trayectorias educativas y la continuidad educativa en la etapa post-obligatoria ponen de relieve aspectos individuales y familiares (variables sociodemográficas y relativas al capital familiar), así como elementos de carácter socioestructural (relaciones entre minorías y mayorías, el papel de las redes y el capital social) e institucional (relacionados con el ámbito escolar y las políticas públicas).

Dimensión individual y familiar

Una variable sociodemográfica clave a tener en cuenta es la **edad** de los jóvenes, ya que esta suele coincidir en el grado de ambición educativa y en los éxitos educativos. El alumnado con una edad superior a la de la media de sus compañeros/as y aquellos/as que llegan a una edad más avanzada (generación 1,25) tiende a ajustar a la baja las ambiciones educativas y a tener resultados académicos más bajos (Aparicio & Portes, 2014; Arrasate, 2018). Sin embargo, algunos hijos/as que han llegado en etapas más tardías pueden mostrar expectativas altas gracias a lo que diversos autores (Kao & Tienda, 1995; Ogbu, 1991) denominan “optimismo del inmigrante”, un aliciente que provoca que se esfuercen más, aunque no siempre se corresponde con mejores resultados.

El **capital familiar**, que se puede medir a través del nivel educativo de los padres y de las características de la estructura familiar (monoparental o biparental), aparece como un factor condicionante de las trayectorias de éxito (Suárez-Orozco & Suárez Orozco, 2008), sobre todo el nivel educativo de la madre (Gualda, 2009: 91) y el estatus laboral del padre (Blau & Duncan, 1967). La presencia de dos figuras paternas en comparación con las familias monoparentales generalmente también tiene un efecto positivo de cara a los resultados académicos (Keith & Finlay, 1988, en Alarcón, Parella & Yiu, 2014).

Por otro lado, la **importancia que la familia otorga a la educación**, la **valoración social y familiar de la escuela** en el país de origen y la actitud de los padres respecto a la educación de sus hijos/as en los nuevos contextos también son elementos clave (Ion, 2011; Carbonell, 2007). Estas actitudes son las que a menudo configuran las expectativas que desarrollan los hijos/as, los cuales, a la vez, están influidos por los **modelos de éxito académico familiar y comunitarios** existentes. De esta forma, la presencia de alguno de los miembros de la familia/comunidad en espacios de reconocido prestigio ocupacional pueden convertir el capital social intraétnico familiar en un elemento de presión que contribuye a interiorizar expectativas altas. Desde este punto de vista, el éxito y la continuidad educativa se convierten no solo en motivo de orgullo familiar, sino que se desplaza al conjunto de la comunidad, donde con frecuencia los jóvenes se ven expuestos a reiteradas comparaciones con estos modelos de éxito (Pàmies et al., 2013). En la misma línea, Yiu, Smith & Oshri (2019) demuestran la influencia positiva de los **mensajes de orgullo étnico-racial en el éxito educativo y la movilidad social ascendente**, generalmente emitidos por familias de minorías. Feliciano (2006) también constata que el **nivel educacional premigratorio del grupo** influye en las expectativas educativas de los jóvenes, transmitidas a través de los deseos y aspiraciones de los padres, así como desde los mensajes que provienen de la comunidad étnica.

Crul & Doomernik (2003) alegan que la **primera generación tiene poca capacidad de ejercer un apoyo escolar efectivo** a los hijos debido al escaso nivel formativo de los padres y las madres, el desconocimiento de la lengua oficial del país y el funcionamiento del sistema educativo. Una situación familiar estable, en la que el proceso migratorio ha sido de cariz familiar y regular, parecer ser un elemento positivo en las trayectorias de los y las estudiantes

con éxito, y, al contrario, una situación familiar inestable y/o marcada por separaciones largas entre progenitores e hijos/as también pueden ser factores que repercutirán de forma negativa en los resultados académicos (Suárez-Orozco, Hee Jin Bang & Onaga, 2010; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2008). También es importante la existencia de una figura familiar clave, generalmente de mayor edad (hermanos mayores, generación *in-betweenner*), que da un apoyo explícito ejerciendo de mediador (Crul & Domernik, 2003) y actuando como traductor natural (Arrasate, 2018).

Por otro lado, el estilo parental de las familias de primera generación puede afectar al rendimiento escolar de los hijos. Las familias que provienen de sociedades con una estructura de familia extensa (como la marroquí, la pakistaní o la china) en el proceso migratorio padecen un proceso de nuclearización, de manera que las funciones y relaciones que estaban dispersas en la red social extensa en origen se intensifican en el núcleo familiar (como explican Pels & de Haan, 2007, para el caso marroquí). Van der Veer y Meijnen (2002 en CER Migracions, 2014: 5-6) explican para el caso holandés que el estilo autoritario de los padres (hombres) marroquíes no contribuye positivamente al rendimiento académico de los hijos/as porque son quienes viven una mayor distancia social generacional respecto a estos y, aunque no lo exploran específicamente, constatan que los chicos y chicas con mayor éxito reconocen y la valoran la tarea de respaldo de las madres.

Por último, es necesario mencionar que, en algunos casos, en los procesos de llegada, surge la figura de una **familia autóctona** clave que da **apoyo** a la familia y a los niños encargándose de funciones que los padres biológicos no pueden desarrollar (p. ej., ayudar con los deberes), fomentando un parentesco ficticio (Pàmies et al., 2013).

Dimensión socio-estructural

El modelo macroecológico de Ogbu (1991) defiende la necesidad de adoptar un marco de análisis holístico donde la educación se encuentra intrínsecamente relacionada con la economía, el contexto político, la estructura social o el sistema de valores del alumnado, las familias y el personal educativo. Este modelo contempla varios elementos: las relaciones históricas mayoría-minoría, la estructura de oportunidades sociolaborales y las estrategias culturales adoptadas por el grupo minoritario frente a las dificultades de cada contexto (Abajo & Carrasco, 2011). Ogbu (1991) distingue entre minorías “de casta” o voluntarias (aquellas que se incorporan a la sociedad de recepción de manera más o menos voluntaria y conservan cierto optimismo respecto a sus oportunidades de movilidad social) y las minorías involuntarias (sujetas a una historia de conflicto con la sociedad receptora que condiciona su confianza en las instituciones, fruto de procesos como la esclavitud o la colonización, que comportan minorización, marginación y exclusión) (Arrasate, 2018: 78). En función de la posición que las minorías ocupan en la sociedad, interpretan la realidad social, desarrollan relaciones y generan una serie de expectativas (Pàmies et al., 2013). Respecto al proceso de adaptación en las escuelas, este modelo se fija, por lo tanto, en cómo la representación social de las minorías afecta al comportamiento socioacadémico, al rendimiento y las actitudes de los jóvenes, así como a las expectativas del profesorado y las relaciones con los otros estudiantes.

Desde el marco de análisis de relaciones entre minorías y minoría-mayoría en la escuela, se analiza el papel que tiene el grupo de iguales en las trayectorias de éxito y el rendimiento escolar. El estudio de Pàmies et al. (2013) sobre los marroquíes en Cataluña apunta a por qué para algunos las relaciones positivas con el grupo de iguales han sido productivas para el logro de los objetivos escolares y para ofrecer confianza y apoyo emocional. En cambio, para otros, la relación con grupos de iguales interétnicos no les ha permitido acumular capital so-

cial hacia el éxito, aunque tampoco haya actuado como freno. Stanton Salazar (2004) pone de relieve cómo el éxito entre el alumnado de origen migrante de clase trabajadora depende mucho del contexto institucional y relacional en el que se circunscriba: los que se relacionan con un grupo de iguales y adultos de clase media pueden beneficiarse del capital social, mientras que quienes solo se relacionan con otros de la misma clase social lo tienen más difícil.

Desde el colegio también pueden afectar las **imágenes del social mirroring** (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2001), es decir, la imagen social que se retorna a los jóvenes a través de discursos, expectativas y prácticas escolares. De este modo, los jóvenes internalizan una serie de inadecuaciones identitarias de carácter étnico-académico (Archer, 2005 y 2006 en CER-Migracions, 2014), al verse expuestos a discursos racializados y estereotipados. Camilleri (1992) señala que la tendencia de la mayoría es **etnificar aquellas características** de la minoría que se perciben como **menos tolerables**, sobre todo cuando el rendimiento escolar es deficitario: se etnifica aquello que no se ajusta y se invisibilizan los casos de éxito. En el caso de los jóvenes ecuatorianos y marroquíes en Cataluña, por ejemplo, en la escuela se utilizan construcciones e imágenes sobre terrorismo, delincuencia y bandas que lanzan mensajes de no ciudadanía (Ríos Rojas, 2011). Estas imágenes también son reproducidas por los medios de comunicación, donde se presenta a los jóvenes de origen inmigrante (sobre todo marroquíes) como potencialmente problemáticos y rebeldes, y a las jóvenes como sumisas y sin capacidad de agencia (Roy, 2003, en Pàmies et al., 2013). Frente a este escenario puede emerger una “identidad positiva” (proactiva, con capacidad de adaptación que se construye desde los intercambios favorables) o una “identidad negativa” (de carácter reactivo que resulta de las interacciones estigmatizadoras) (Malewska-Peyre, 1990, en Pàmies, 2011b).

En el caso de los rumanos, en cambio, el “espejo social” es muy positivo, ya que estos chicos y chicas son vistos por el profesorado como bien preparados, con habilidades educativas y

dominio de lenguas, y los considera disciplinados y respetuosos (Ion, 2011). Bereményi (2007) les aplica el concepto de **minoría modelo (model minority)**, argumentando que las representaciones sociales positivas formadas sobre los trabajadores con origen en Europa central y oriental influyen en las percepciones del profesorado sobre el alumnado rumano. Como se apunta más adelante, el colectivo chino en EUA también acoge la etiqueta de minoría modelo porque tiene unos niveles educativos más elevados que el resto de los grupos (Louie, 2004).

Como parte de estas imágenes y representaciones sociales, es necesario abordar el tema de la religión y, específicamente, la religión musulmana. Lejos del estereotipo que etiqueta al musulmán como premoderno y creyente compulsivo (Moreras, 1999), algunos jóvenes consideran el **islam como un modelo de conducta** que se transmite en el núcleo familiar y que los ayuda en las trayectorias de éxito. Esto refleja una relación entre los símbolos y las prácticas que la comunidad privilegia y el éxito académico (Pàmies et al., 2013). Ser musulmán, por lo tanto, se convierte en una identificación positiva y flexible que permite navegar con éxito en la sociedad multicultural (Pàmies, 2011b). El mismo mecanismo tiene lugar con la conservación de la lengua, la cultura y los valores de la sociedad de origen, y el desarrollo de competencias biculturales, tal y como se explica desde el concepto de la aculturación aditiva (Gibson, 1988).

En los procesos de integración social de los jóvenes también destacan las **asociaciones étnicas i las redes sociales** como una forma de capital social étnico (Portes & Rumbaut, 2001). Muestran que los hijos e hijas de familias que tienen buenas relaciones intracomunitarias reciben más ayuda y obtienen mejores resultados que los que se asimilan rápidamente en la cultura de acogida. Las asociaciones son una extensión pública estructurada de resocialización de los jóvenes y actúan de forma preventiva con el fin de contrarrestar las reservas de las familias frente a lo que consideran ciertos peligros sociales. Es una manera de conjugar en un espacio informal los requerimientos,

las presiones familiares y el contacto entre los iguales (Pàmies et al., 2013).

En España, las investigaciones también constatan la relación importante entre el dominio de la lengua escolar y los resultados académicos. En el caso de Cataluña, Vila (2002, CER-Migracions, 2014) pone de relieve que la diversidad de situaciones comunicativas, a las que está expuesto el alumno inmigrante, condiciona los procesos de aprendizaje de la lengua escolar. Por otro lado, Alarcón & Parella (2013) analizan la **conexión entre la estructura social y la estructura demolingüística de la sociedad catalana** a partir de los datos de la primera ola de ILSEG de Barcelona. El análisis permite demostrar que aquellos jóvenes procedentes de familias con un mayor capital económico y cultural, unas aspiraciones y expectativas educativas elevadas, así como con un mayor éxito académico, acreditan mejores conocimientos de catalán y prefieren la lengua catalana a otras.

Otro estudio longitudinal europeo (“Reducing Early School Leaving in the European Union”, 2013-2018) analiza las percepciones de los jóvenes y las de su entorno para reconstruir los procesos de (des)vinculación escolar⁵ e identificar los factores de riesgo y de protección individuales, institucionales y sistémicos frente al **abandono prematuro de la educación y la formación (ATEF)**. El caso español destaca por estar altamente polarizado, y se sitúa al final de la lista de la UE-28: uno de cada tres jóvenes nacidos en el extranjero abandona los estudios sin completar la ESO y un 40% cuenta con estudios superiores (Carrasco, Pàmies & Narciso, 2018). En este sentido, la **ATEF** se puede considerar un **indicador de riesgo de exclusión social**, entre los que cabe destacar: una menor participación en los servicios educativos de 0 a 3 años, la ubicación en dispositivos de acogida durante uno o dos cursos sin la misma exposición al currículo común, un cambio de centro de primaria a secundaria, la ubicación en grupos de nivel bajo (si hay división) o en dispositivos de refuerzo, y la tendencia a la orientación hacia

itinerarios de formación profesional (Carrasco et al., 2018).

Dimensión escolar e institucional

La **segregación escolar dentro de los centros** a través de la clasificación en grupos-clase diferenciados por nivel académicos o la existencia de dispositivos específicos de atención a la diversidad afecta negativamente a las trayectorias escolares y supone un freno al mantenimiento de las redes de amistad, incidiendo negativamente en la continuidad relacional y en la reificación de estereotipos. La separación de los estudiantes en agrupamientos de nivel actúa como elemento de diferenciación, en tanto que crea unos espacios privilegiados –frente a otros desfavorecidos– para el aprendizaje y la sociabilidad. Así lo ha puesto de relieve el trabajo inicial de Oakes (1985), y también lo han constatado en Cataluña, años después, varios autores, como Serra (2001), Ponferrada (2005) y (Carrasco et al., 2009, 2018), entre otros. Para el caso específico de los hijos e hijas de inmigrantes, especialmente aquellos considerados recién venidos, Gibson & Carrasco (2009) muestran que en California y Cataluña –para el caso específico de marroquí o mexicanos, respectivamente–, estos jóvenes están situados al margen de las escuelas; unos márgenes simbólicos en lo que respecta a las relaciones de poder y el acceso al conocimiento. Cuando en estos grupos de nivel bajo se evidencia el componente étnico, se abona una estratificación étnica que favorece el desarrollo de modelos desintegradores de la convivencia y de la cohesión social.

Pàmies (2008) muestra que es habitual que algunos jóvenes muestren su disconformidad con estrategias de invisibilización y pasividad, o bien con respuestas anti-escolares activas y con la aparición de subcultural opositoriales, en concordancia con el concepto de etnicidad reactiva (Portes & Rumbaut, 2001). De esta forma, algunos jóvenes marroquíes que obtienen éxito académico están sometidos a presiones hacia el fracaso por parte del grupo

⁵ La (des)vinculación escolar se analiza a partir del concepto de Fredricks et al. (2004) que trata las dimensiones cognitiva, afectiva y de comportamiento.

de iguales; solo consiguen construir una trayectoria de éxito cuando esta presión desaparece y en el momento que, frente a sus iguales, se constituyen como musulmanes. Es lo que Ogbu y Fordham (1986), en un estudio con alumnado de raza negra en EUA, denominan “la barrera de actuar como blancos” (*the burden of acting white*): el miedo a ser acusado/a de comportarse como una persona blanca provoca consecuencias sociales y psicológicas que hacen disminuir los resultados académicos.

Suárez-Orozco et al. (2010) constatan que algunos factores de apoyo para el éxito académico son la asistencia a **escuelas menos segregadas, con más recursos y mejor clima escolar**, así como un mejor conocimiento del idioma vehicular. En la misma línea, Pàmies (2011a) apunta que los jóvenes de aquellas familias que no han logrado sobreponerse a las condiciones segregadas iniciales y que reflejen un estatus social bajo y una posición étnica minorizada interpretan en clave de fracaso el proyecto migratorio. Perciben un estancamiento en las posibilidades de inserción social y en pocas ocasiones han podido construir trayectorias de éxito, al tiempo que se muestran críticos frente al significado de los discursos que reciben sobre integración y ciudadanía. En contraposición, aquellos chicos y chicas que viven en un espacio no segregado reciben un mensaje más optimista y, a través del colegio, ven que se legitima el sentido del proyecto migratorio familiar. De este modo, **el efecto escuela** tiene poca incidencia en los grupos aventajados, pero, en cambio, tiene un **impacto fuerte** en aquellos en una **posición social peor**.

Los obstáculos del sistema escolar, como una segregación temprana, y el retraso en la enseñanza del idioma inciden en las trayectorias cortas y dirigidas hacia estudios de formación profesional. Cuando los sistemas y mecanismos de selección de las escuelas se producen en edades tempranas limitan la formación y el acceso a los estudios superiores de estos jóvenes, y, al contrario, condicionan su ubicación en caminos ocupacionales, de manera que los jóvenes se encuentran en una posición de desventaja escolar y social (Crul y Doornik, 2003). Otros

aspectos que tienen que ver con las políticas educativas son la **edad de inicio de la escolarización obligatoria** (y, por lo tanto, los años de enseñanza obligatoria), las horas presenciales de clase en las que se establece contacto con el profesorado, y el apoyo y los **servicios** que se dan en **horario escolar y extraescolar**.

Lucko (2011) muestra que los **procesos de estereotipación y las dinámicas de tracking se retroalimentan**, reforzando las trayectorias de fracaso escolar. De este modo, **la escuela contribuye a la imposición de una identidad étnica rígida** a los jóvenes de origen inmigrante, a través de la aceptación de la imposibilidad de establecer relaciones con los nacionales, o bien encapsulándolos en el propio grupo étnico como salida de la alienación escolar.

Respecto al efecto del tipo de escuela, no hay un consenso generalizado. Neal (1997) afirma que las escuelas católicas y religiosas tienen mejores resultados académicos que las escuelas públicas, así como una tasa de abandono más baja y unos niveles menores de absentismo. En Cataluña, los datos del Consorcio de Educación de Barcelona muestran que hay un porcentaje mayor de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas. De todos modos, el tipo de escuela no predice significativamente las expectativas educacionales u ocupacionales (Alarcón, Parella & Yiu, 2014). Otro estudio que toma datos del programa PISA 2003 afirma en la misma línea que las diferencias de puntuaciones a favor de los centros privados no se explican por la titularidad del centro, sino por otras variables de cariz individual y familiar, el grupo de iguales y las características del propio centro (Calero y Escardíbul, 2007).

Otros de los aspectos que cabe destacar es la **percepción** que tienen **los centros escolares respecto a la implicación, la presencia en la escuela y el apoyo para la escolarización de la familia** en la educación de sus hijos/as. Las barreras lingüísticas y culturales previamente mencionadas, juntamente con las dificultades de conciliación y falta de tiempo para dedicarse a ellas (Arrasate, 2018) provocan que, a menudo, se niegue o se invisibilice el apoyo y los esfuerzos que hacen las familias para la

consecución de trayectorias educativas de éxito (González, 2011). Por otro lado, se debe tener en cuenta el **papel de las aspiraciones y las expectativas educativas del profesorado respecto al alumnado de origen inmigrante**, así como la percepción que tienen los propios jóvenes sobre las expectativas del profesorado sobre ellos mismos (autoheteropercepción).

Dimensión de género

Las relaciones de género familiares y los modelos de género del grupo resultan capitales para interpretar las trayectorias de los jóvenes, sobre todo de las chicas, que se pueden ver expuestas a un mayor control familiar. Frente al miedo de los progenitores de que se asimilen en un contexto de relaciones de poder desiguales, las chicas ven más restringido su tiempo y espacio. A la vez, se crean expectativas educativas vitales y culturales diferenciadas por género que impactan positiva o negativamente en el éxito escolar. La dedicación a tareas domésticas, la responsabilidad de cuidar a los hermanos y una mayor vigilancia pueden comportar un mayor éxito académico, pero también pueden incidir en resultados peores si se sobrepasan ciertos límites que alteren sus niveles de autoestima (Suárez-Orozco & Qin, 2006).

Así, los **roles de género tradicionales** se pasan de padres/madres a hijos/as, con **efectos paradójicos en las aspiraciones y los resultados académicos**. Por un lado, las normas patriarcales pueden frenar las ambiciones de las chicas, provocando que se distancien de las posiciones más cualificadas y prestigiosas tradicionalmente ocupadas por los hombres para pasar a ocupar posiciones menos cualificadas. Por otro lado, las mismas normas pueden servir para proteger a las chicas de las presiones asimilativas negativas y fomentar un ambiente sano y alentador que promueva la continuidad educativa (Epiritú, 2001).

El estudio ILSEG (en Portes et al., 2018: 159) pone de manifiesto que, a diferencia de los hombres, las mujeres manifiestan un mayor grado de ambición educativa, por lo cual

se espera que también lleguen a tener unos niveles de estudio más altos. En la misma línea, Stanton-Salazar (2001) y Suárez-Orozco & Qin (2006) identifican una solidaridad de género, en la que las chicas del mismo origen se suelen ayudar más entre ellas que los chicos. A la vez, el capital social también parece estar generizado, ya que, según Stanton-Salazar (2001) y Suárez-Orozco & Qin (2006) las chicas se ayudan más entre ellas que los chicos del mismo origen. También Ravecca (2010) constata que los chicos y las chicas ecuatorianos se diferencian a la hora de crear capital social, especialmente en la escuela. Es patente que las chicas tienen a su disposición más recursos sociales de inserción que los chicos, los cuales, de acuerdo con el esquema clásico de Coleman (1988) pueden verse sometidos a un mayor control por parte de los padres (*familial closure*) y de la comunidad étnica (*intergenerational closure*).

En los centros escolares, los estudios confirman una imagen racial y generizada o un **racismo cultural basado en el género** por parte del profesorado, que especialmente se focaliza sobre los jóvenes marroquíes y sus familias. Esta imagen se configura a partir de algunas ideas preconcebidas, como la que se refiere al hecho de que los chicos no aceptan la autoridad de las profesoras, mientras que estas se erigen en salvadoras de las chicas marroquíes y, por lo tanto, también en sus “custodiadoras” (Colectivo Ioé, 2007). Las chicas con *hyjab* a veces perciben que el profesorado las considera como un “caso perdido” por el hecho de no haberse integrado en los cánones occidentales (Pàmies et al., 2013).

Una realidad que afecta a las mujeres fundamentalmente musulmanas es la interrupción de trayectorias educativas por los casamientos prematuros –o los intentos de arreglos matrimoniales–, como es el caso de las turcas en países europeos como Holanda (Timmerman, Vanderwaeren & Crul, 2003), o de las pakistanís en Cataluña (Güell, Solé, Naz & Martínez, 2018; Arrasate, 2018; Associació Salut y Família, 2017). Así y todo, un estudio sobre los matrimonios pactados y forzados en Cataluña (Recercaixa 2016-2019) muestra diversas estrategias de negociaciones familiares

y comunitarias para continuar estudiando en la etapa superior y así alargar la edad de casamiento. Parte de estas estrategias tiene que ver con el cumplimiento de normas y pautas cul-

turales (p. ej., utilizando la *hyjab*), y con el hecho de mostrarse fieles a la comunidad, como también apunta Pàmies (2008) con las jóvenes marroquíes.

2.3. Procesos de incorporación laboral de descendientes de inmigrantes

Diversos estudios se han centrado en examinar los obstáculos de acceso al mercado de trabajo y los patrones de incorporación laboral, así como las tasas de ocupación, paro y temporalidad de forma comparativa entre la población autóctona y la de origen inmigrante. Son menos, no obstante, los estudios centrados en los y las descendientes de inmigrantes, sobre todo en el contexto español, dado que hasta hace poco aún no se habían incorporado al mercado laboral.

En el contexto europeo, un estudio sobre etnicidad y segundas generaciones en el Reino Unido basado en la encuesta “Labour Force Survey” durante el periodo 1998-2009 muestra que las **minorías étnicas tienden a registrar una tasa de ocupación y salarios más bajos que los nativos blancos** (Dustmann, Frattini & Theodoropoulos, 2013). Aunque los y las descendientes de inmigrantes tienden a estar más formados que sus padres y sus grupos de iguales nativos, experimentan más barreras para acceder al mercado laboral y discriminación salarial. Esta desventaja se manifiesta antes de comenzar la escuela, generalmente debido a una falta de dominio del idioma (por no hablar inglés en casa), pero se suele reducir durante la escolarización obligatoria. Otro estudio llevado a cabo en Francia muestra que los jóvenes descendientes de inmigrantes de origen magrebí y subsahariano registran tasas de paro muy superiores a las de otros grupos, independientemente de su nivel educativo (Silberman & Fournier, 2006). Según los autores, se observa una fuerte desigualdad en el rendimiento de las certificaciones

escolares en el mercado de trabajo y los jóvenes manifiestan un profundo sentimiento de **discriminación** y unas expectativas y perspectivas de futuro poco ambiciosas.

En el Estado español, algunos estudios sobre el paro y la temporalidad ponen de manifiesto que aquellos nacidos en el extranjero tienen más riesgo de experimentarlo independientemente del tiempo de residencia en el país de acogida (Fernández & Ortega, 2008; Bernardi et al., 2011; Martínez-Pastor, 2014, en Arcarons & Muñoz, 2018; Centre d’Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball, 2011). Una investigación reciente compara la situación de la generación 1,5 con la de la población autóctona y con la de sus padres en tres cohortes con periodos de llegada diferentes a partir de la Encuesta de Población Activa (Arcarons & Muñoz, 2018). Los resultados muestran que las tasas de paro y temporalidad son más elevadas entre la generación 1,5 que entre sus iguales de origen nativo, con la excepción de los procedentes de la UE-15 y de los asiáticos, seguramente debido a un mayor capital étnico. Esto muestra un tipo de trayectoria de clase obrera bastante equiparable a la descrita por la primera generación (sus padres).

Otro estudio de Martínez & Marín (2015), con datos de la Encuesta a la Juventud de Cataluña de 2012, afirma que los y las **jóvenes de origen migrante están más expuestos a la precariedad laboral y a la inactividad** que los jóvenes nativos. Estos resultados concuerdan con el estudio cualitativo de Alarcón et

al. (2010) llevado a cabo en diferentes municipios de Cataluña. En concreto, apunta a que los y las jóvenes de origen migrante combinan en mayor medida el primer trabajo con los estudios; tardan más tiempo en encontrar trabajo; su primer empleo está menos relacionado con sus estudios; hay más jóvenes sin contrato y tienen una mayor presencia de medias jornadas laborales o de jornada muy reducidas. Además, la edad de incorporación al mercado laboral de las personas jóvenes de origen extranjero es menor que la de las españolas y se ven expuestas a una mayor rotación laboral. Así y todo, el estudio **distingue tres grupos de jóvenes** en función de su proceso de llegada. Los que han llegado con un proyecto migratorio propio son los que más se asimilan a la primera generación, introduciéndose en el segmento secundario, y, en función de su situación administrativa, se ven más o menos abocados a la economía informal. Los que han llegado de pequeños o han nacido en Cataluña (equiparables a la generación 1,75 o 2) se enfrentan a un racismo estructural que les dificulta acceder a empleos más cualificados, mientras que los que han sido reagrupados después de la infancia (equiparables a la generación 1,25), a pesar de tener unas expectativas laborales elevadas, se topan con restricciones legales para acceder al trabajo remunerado.

Aparicio (2007) confirma que algunos hijos/as de inmigrantes tienen una **actitud hacia el trabajo** más cerca a la de la **primera generación** y una mayor probabilidad de trabajar (en lugar de estudiar) que su contraparte nativa, aunque el empleo no se ajuste a sus expectativas. El hecho de disponer de **menos capital social de enlace** (*bridging social capital*) que los nativos puede resultar en una **menor probabilidad de estar empleados**, además de los procesos de discriminación en los procesos de reclutamiento (Cheung & Heath, 2007). Aun así, el **capital social intraétnico** (*bonding social capital*) puede **ofrecer vías de trabajo** a partir de los canales de la propia comunidad (Borjas, 1992). De este modo, la medida y la composición del grupo étnico en la sociedad de recepción puede estar positivamente relacionado con el hecho de estar empleado (Heath, Rethon & Kilpi, 2008).

El ejemplo paradigmático de este fenómeno lo constituyen las **economías étnicas**, que actúan como una **plataforma para emplear** a miembros de la comunidad utilizando recursos étnicos y de clase, a menudo a escala transnacional (Güell, 2016; Beltrán & Sáiz, 2013; Light & Gold, 2001). Esto, a su vez, concuerda con el hecho de que, a rasgos generales, las **vías de acceso al mercado laboral** más utilizadas por los jóvenes son las redes informales familiares y de amistad, aparte de los convenios de prácticas (Pàmies, 2011a). Según la teoría de la asimilación segmentada, frente al bloqueo del mercado laboral general, los jóvenes descendientes de inmigrantes logran la movilidad social a través de la economía étnica (Portes & Zhou, 1993) de manera similar a la de sus padres. Sin embargo, no está claro hasta qué punto son negocios que se ubican en el estrato bajo del mercado laboral ni si consiguen salir de los nichos clásicos de sus padres.

Un estudio reciente de Midtbøen & Nadim (2019) en Noruega, centrado en descendientes de origen pakistaní (sobre todo), indio, turco y marroquí, que trabajan en el campo de la medicina, el derecho y los negocios, aborda algunas de estas preguntas. Si bien los estudios anteriores se han fijado en cómo los descendientes de inmigrantes turcos con un nivel de educación elevado establecen sus negocios o intentan hacerse un lugar en las empresas generalistas (Konylai, 2017; Keskiner & Crul, 2017; Crul et al., 2017, en Midtbøen & Nadim, 2019), esta investigación es la primera en fijarse en **cómo se forman los nichos étnicos en los estratos elevados del mercado laboral, ya sea a través del empresariado étnico o dentro del mercado laboral general**, donde a los trabajadores de las minorías étnicas se les asigna tareas relacionadas con su origen. Los resultados apuntan a que los factores que impulsan la formación de nichos étnicos responden a las dinámicas de mercado, donde, sin buscarlo, los jóvenes atraen a clientes o pacientes de su grupo étnico y, en sentido contrario, “repelen” a los clientes nativos noruegos. Esto contradice las teorías principales acerca de la asimilación segmentada, ya que los descendientes de inmigrantes no han capitalizado su competencia étnica ni sus redes

de manera estratégica para construir un nicho étnico fuera del mercado laboral general. Este fenómeno tampoco surge como una alternativa frente a un bloqueo de oportunidades o experiencias de discriminación, sino más bien como una “consecuencia no intencionada” de las competencias inherentes a las segundas generaciones (Midtbøen & Nadim 2019).

Por lo que respecta a las estrategias para buscar trabajo, también es necesario mencionar la **reemigración y otras formas de movilidad al país de origen**, haciendo uso de las competencias interculturales y lingüísticas como son la lengua y el capital social intraétnico (CER-Migrations, 2014). Esta realidad está bastante más presente en el caso de las comunidades que proceden de países en vías de expansión y crecimiento económico como China (Masdeu, 2019).⁶

Por otro lado, también es necesario mencionar las **dificultades derivadas de la situación administrativa** que impiden a los jóvenes participar en programas de formación y dilatan su incorporación al mercado laboral. Para aquellos que optan por entrar en la administración pública, la falta de la nacionalidad española

⁶ Este aspecto se desarrolla más a fondo en la siguiente sección relativa a la comunidad china.

también supone un impedimento. Para otros, la formación a través del Plan de Garantía Social o los Ciclos de Formación Profesional no siempre supone su posterior incorporación laboral, o se hace en condiciones precarias. Si desde la perspectiva de la mayoría de las familias la escuela se convierte en el único medio de inserción y promoción social, para aquellos jóvenes que fracasan las opciones formativas que permiten la inserción laboral se convierten en una segunda oportunidad desvalorizada (Pàmies, 2011a).

Por último, las políticas de incorporación laboral también tienen un impacto notable en las trayectorias laborales de los jóvenes. Un estudio centrado en descendientes de inmigrantes en seis países europeos pone de relieve que los países que cuentan con un sistema de prácticas profesionales sólido (como Alemania y Austria) permiten a los jóvenes trabajar mientras estudian, de manera que la experiencia laboral revierte en una inserción laboral más eficiente en un futuro. En cambio, en países como Francia y Bélgica hay unos patrones de continuidad educativa en etapas post-obligatorias más largos, pero no son tan inclusivos a la hora de absorber a jóvenes trabajadores, tanto cualificados como no cualificados (Crul y Vermeulen, 2003).

2.4. Estudios específicos centrados en los colectivos chino y pakistaní en Cataluña⁷

Colectivo chino

Los estudios sobre descendientes de inmigrantes chinos en España provienen mayoritaria-

mente de investigaciones llevadas a cabo por Joaquín Beltrán, Amelia Sáiz e Irene Masdeu. En particular, Masdeu (2019) ha sido quien más ha profundizado en aspectos laborales y educativos de jóvenes en el marco de las múltiples movilidades entre China y España desde una perspectiva transnacional. Otros estudios interesantes son el de Ruiz de Infante & Qu (2018), centrado en la realidad socioeconómica

⁷ Si bien hay estudios sobre descendientes de inmigrantes de carácter genérico que incluyen los colectivos chino y pakistaní, aquí se han querido incluir aquellos centrados únicamente en estos grupos, no para hacer una revisión exhaustiva, sino para apuntar aspectos particulares que permitan afinar algunos patrones más generales descritos en los apartados anteriores.

de las mujeres chinas en Barcelona (de primera y segunda generación); el de Carbonell (2007) dedicado al proceso de socialización de los hijos e hijas de las familias chinas en la escuela, la familia y los espacios de recreo y ocio; el trabajo de fin de máster de Yuelu He (2018) sobre las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos de origen chino; o el capítulo de Trenchs y Tristan (en Generalitat de Catalunya, 2014; 143-165) sobre las prácticas lingüísticas de jóvenes inmigrantes y sus familias en Cataluña, comparando el colectivo latinoamericano con el chino. Por último, Yiu (2013) ha hecho un análisis de los datos de la primera ola del ILSG centrada en la especificidad del caso chino, y Gladys Nieto (2003) también ha hecho una panorámica de la migración china en España a través del tejido asociativo chino-español y su papel en las prácticas y acciones vinculadas a la integración social.

Los **cambios estructurales a escala global** de las últimas dos décadas que han desembocado en el crecimiento económico de China y las crisis en España **han afectado a los flujos migratorios** entre estos dos países. Por un lado, se llevan a cabo movilidades de niños y de algunos jóvenes a China para delegar su cuidado a los abuelos (Sáiz, 2012) y/o para dotarlos de recursos lingüísticos e interculturales que les permitan la movilidad social ascendente en un futuro (Masdeu, 2014). Sin embargo, últimamente esta práctica ha ido a la baja (Ruiz de Infante & Qu, 2018) y se observan otras estrategias reproductivas como la movilidad de los abuelos a España para ocuparse del cuidado de los nietos o dejar a los hijos/as en familias adoptivas españolas temporalmente para que aprendan el idioma mientras los padres completan el proceso migratorio (Masdeu, 2019).⁸ Tal como revela el estudio de He (2018), esta separación familiar parece estar bastante normaliza-

da, sobre todo en familias con menos recursos, debido a la gran inversión de tiempo y esfuerzos que hacen los padres en el negocio familiar y la presión económica de devolver las deudas asociadas al proyecto migratorio que impide reagrupar a los hijos/as y cuidar de ellos/as. Una vez reagrupados, no obstante, la separación entre padres e hijos/as sigue estando muy presente, lo cual provoca tensiones intrafamiliares y un enorme sentimiento de soledad entre los hijos/as, que se ven obligados a gestionar su vida de manera autónoma prematuramente. Otras estrategias de conciliación laboral protagonizadas por las mujeres de origen chino pasan por ejercer la crianza en el negocio, puesto que la gestión del negocio familiar no les libera de los códigos tradicionales machistas asociados a los cuidados (Ruiz de Infante & Qu, 2018).

Una vez han finalizado los estudios obligatorios, algunos jóvenes descendientes de chinos se trasladan a China (principalmente, a Shanghái) en busca de oportunidades laborales o para continuar los estudios post-obligatorios (Masdeu, 2019). De hecho, en la esfera laboral se producen **dos tipos de movilidad vinculados al emprendimiento**: aquellos/as que tienen un negocio familiar en España y se van a China a hacer una carrera profesional (p. ej., empresas españolas con sede o relaciones mercantiles en China) y aquellos/as que tienen una carrera profesional en España y se marchan a China para iniciar un negocio familiar de cariz europeo (p. ej., agencias inmobiliarias, importación-exportación, cocina española), maximizando su identidad y el capital social y cultural. Así, se **movilizan recursos étnicos desde una perspectiva intergeneracional**: la comercialización de aquello étnico (chino) en España y la comercialización de aquello europeo (o un estilo de vida moderno) en el país de origen (Masdeu & Sáiz, 2017). Se debe puntualizar, sin embargo, que estas oportunidades no solo responden al contexto de crecimiento económico de China, sino también al proceso de “formación transnacional” (en términos de Nyíri, 2014). Este proceso se nutre de estancias en el país de origen, el aprendizaje del idioma (en origen o destino) (Masdeu, 2019), así como de los ri-

⁸ De manera análoga, Tsong y Liu (2009) explican que en algunos países asiáticos (p. ej., Taiwán, Hong Kong, Corea del Sur), los padres envían temporalmente a sus hijos a EUA con algún pariente o familia adoptiva (denominados “parachute kids”) o uno de los progenitores se queda en el país de origen mientras que el otro emigra con los hijos (“astronaut families”), como una estrategia familiar para invertir en la educación de los hijos, escapar a las incertidumbres políticas y evitar el servicio militar obligatorio.

tuales y prácticas cotidianas relacionales que se alimentan desde el espacio social transnacional (Masdeu, 2015).

Con la comunidad china se da, por lo tanto, la particularidad de que los hijos/as reproducen la movilidad geográfica de los padres para mejorar su posición social en el espacio transnacional (Masdeu & Sáiz, 2017). Las dinámicas familiares operan en un **nivel multi-localizado** que se puede reflejar en la configuración de los hogares transnacionales (donde los vínculos familiares nucleares y extensos se superponen simultáneamente en varios países) y/o empresas familiares transnacionales (negocios en proceso productivo y/o financiero que incorporan a familiares residentes en más de una nación) (Sáiz, 2013). Sin embargo, estas movilidades **no se deben comprender como un “retorno de las segundas generaciones”** o un “retorno étnico”, sino como una movilidad en busca de mejores oportunidades, igual que hizo la primera generación en su momento (Masdeu, 2019).

Por otro lado, desde la perspectiva de género es interesante destacar que la **posición ocupada en la familia tanto en términos de edad como de género es determinante en la decisión colectiva de la (in)movilidad familiar transnacional y los procesos migratorios**. Así, las hermanas más pequeñas se suelen quedar en origen con los padres, otorgándoles una responsabilidad reproductiva, mientras que los hijos (chicos) son los primeros en emigrar. El sistema de género chino bascula, por lo tanto, entre el canon patriarcal y la conveniencia en función de las necesidades de la familia extensa. No obstante, las mujeres no quedan excluidas del sistema de representación social de prestigio del espacio transnacional (Masdeu & Sáiz, 2017). Por otro lado, los hermanos mayores suelen heredar más el sentido de la responsabilidad y piedad filial, así como valores tradicionales chinos (He, 2018).

Por lo que respecta a las cuestiones educativas, Yiu (2013) concluye que, en comparación con los descendientes de inmigrantes chinos en EUA, que obtienen unos niveles de rendimiento académico elevado (Kasinitz et al.,

2008; Louie, 2004), los jóvenes de origen chino en **España registran unas aspiraciones educativas y un rendimiento académico por debajo de la media de los extranjeros**. Solo un 20% está cursando la educación post-obligatoria, mientras que la media se sitúa en el 30% (Yiu, 2013). Frente a las dificultades que se encuentran para entrar en el mercado laboral, y más en posiciones cualificadas, los jóvenes de origen chino en España buscan canales alternativos para ascender socialmente, que suelen estar vehiculados a través de los negocios étnicos. Sin embargo, en línea con lo que apunta Masdeu (2019), los que cuentan con educación superior a menudo proyectan una vida profesional fuera de los nichos ocupacionales clásicos. Continuar el negocio de los padres se percibe como una manera de “volver atrás”, tanto respecto a la consecución de éxito económico como al estilo de vida. Así, la migración internacional se erige como una opción para desarrollar una carrera profesional fuera del negocio familiar y conseguir un empleo acorde con el nivel educativo.

Profundizando más en cuestiones educativas, Carbonell (2007) apunta que los hijos/as de familias chinas (sobre todo los que tienen un nivel de estudios medio o superior) responden al perfil y comportamiento que Ogbu atribuye a las minorías voluntarias. En particular, expone que:

“Las expectativas familiares, el **valor y la consideración que les merece la institución educativa como instrumento de ascensión social**, son lo bastante fuertes para poder superar los problemas lingüísticos y de significatividad que les plantea nuestro sistema educativo. Por otro lado, los intensos vínculos familiares y comunitarios, y el orgullo de ser chino, pueden ayudar a compensar o a elaborar los posibles sentimientos de aislamiento socioafectivo que padecen los miembros de cualquier colectivo inmigrante dentro de la institución educativa. También es necesario tener en cuenta que los **estereotipos positivos** sobre este colectivo, al menos en las escuelas

de las zonas con poca concentración de alumnado chino, hacen que este rechazo del grupo minoritario sea menor que, por ejemplo, el que reciben los niños de otros grupos minorizados. Y no es menos importante el hecho de que, en un gran número del alumnado de incorporación tardía procedente de la República Popular de China, los **hábitos escolares de autoexigencia y esfuerzo** adquiridos en la escolarización china favorecen el éxito escolar en los países de destino, si logran mantener estos hábitos hasta que tienen un dominio suficiente de las lenguas curriculares para poder seguir el currículum ordinario en el país de acogida, algo que, por desgracia, no se da en todos los casos.” (Carbonell, 2007: 94)

No obstante, el mismo autor advierte del **peligro de la teoría de la minoría modelo** que, a diferencia de Yiu (2013), cree que puede estereotiparlos todavía más e ignorar las dificultades que presentan (p. ej., lingüísticas). He (2018) también apunta a las **situaciones de acoso y discriminación** que padece el alumnado durante su proceso de adaptación, que afectan negativamente a su rendimiento escolar y su autoestima, y cómo lo suelen vivir y gestionar en solitario. Con todo, la imagen positiva asociada a un alumnado disciplinado, estudioso y respetuoso sí que **puede contribuir a aumentar las expectativas del profesorado** y a que reciba un trato “preferencial” en comparación con otros colectivos, sobre todo entre el que proviene del norte de China.

Por otro lado, las **expectativas del alumnado y de los padres/madres** se suelen situar en la universidad, sobre todo entre los que han llegado con menos de 12 años y viven en zonas de dispersión residencial (Carbonell, 2007). En cambio, las familias chinas con un bajo capital humano parental no suelen tener grandes expectativas educativas para sus hijos/as ni proporcionan mucho apoyo (He, 2018). Además, el alumnado de incorporación tardía y que vive en zonas de concentración residencial puede experimentar dificultades importantes, sobre todo

con el catalán, por la poca utilidad que le ven. En comparación, el castellano se erige como la lengua de prestigio del barrio y les otorga un valor añadido de capitalización personal (Carbonell, 2007; Generalitat de Catalunya, 2014).

Los padres y madres chinos acostumbran a preferir la escuela pública, especialmente si los hijos/as son de incorporación tardía, ya que tiene más prestigio en la enseñanza del catalán. No obstante, una vez logradas las competencias lingüísticas, la escuela privada se erige como la mejor alternativa porque se asocia a un sistema educativo más estructurado que resulta más cercano a la experiencia educativa y cultural que vivieron los progenitores en China (Carbonell, 2007).

Por último, independientemente de la edad de llegada y de lugar en el que viven, los y las jóvenes a menudo reciben presiones para trabajar en los negocios familiares (Masdeu, 2019; He, 2018; Carbonell, 2007). De este modo, el negocio supone una fuente importante de tensiones intergeneracionales, ya sea por las condiciones laborales, las divergencias de opiniones respecto al modelo de negocio, o por el deseo de los hijos/as de tener más tiempo de ocio o para estudiar. A consecuencia de esto, con frecuencia los y las jóvenes viven estas situaciones con ambivalencia: a la vez que comprenden que es una forma de devolución a toda la inversión que han hecho los padres/madres (deuda moral), estas obligaciones a menudo les suponen un retraso en la edad de emancipación y graves costes emocionales (He, 2018).

Colectivo pakistaní

Por lo que respecta a los estudios centrados en descendientes de inmigrantes y comunidad pakistaní en Cataluña, se debe destacar la tesis doctoral de Marina Arrasate (2018) como el más reciente y completo en cuestiones educativas desde una perspectiva de género. Sin embargo, no se centra únicamente en las hijas pakistaníes, sino que también incluye la realidad de las mujeres de primera generación. Rifà (2011) también ha tratado los procesos

educativos de jóvenes surasiáticas y la relación entre género, migración y escuela a través de narrativas visuales antropológicas. En el resto del Estado español, se han llevado a cabo estudios por Goicoechea y colaboradoras suyas en la Rioja, donde hay otro foco de concentración del colectivo. Estas autoras han explorado temas relacionados con el impacto (negativo) de la comunidad y los preceptos islámicos en las trayectorias educativas de chicas de origen pakistaní, así como las dificultades lingüísticas con las que se topan (Goicoechea y Suberviola, 2013; Goicoechea, 2011; Goicoechea, Suberviola & Lizarra, 2011). Respecto a las cuestiones laborales, son muy pocos los estudios que se han concentrado en el colectivo pakistaní, puesto que aún no hay muchos jóvenes nacidos o llegados de pequeños que estén en la edad de entrar en el mercado laboral. Una excepción es el estudio centrado en el empoderamiento económico y el acceso al mercado laboral de las mujeres pakistaníes en Barcelona (Güell et al., 2018, 2020), incluyendo la realidad de las mujeres jóvenes descendientes de inmigrantes.

Arrasate (2018) hace una revisión bibliográfica de la literatura producida en Reino Unido. Entre los jóvenes de clase media, la **educación** a menudo se percibe como una **vía de movilidad social** (Basit, 1996), un **espacio de seguridad** frente a una posible ruptura matrimonial (Ahmad, 2001), así como una plataforma desde la cual reivindicar un espacio de **autonomía** contra determinadas actitudes retrógradas, discriminación o la falta de integración (Bolognani, 2015). A la vez, les otorga una posición privilegiada desde la que se puede **questionar la moral islámica** y negociar prácticas y creencias dentro y no contra las instituciones de la familia, la comunidad y el islam (Khurshid, 2015). No obstante, entre los jóvenes que provienen de la clase trabajadora, a menudo también predomina la percepción de la educación superior como una forma de capital que puede revertir al bienestar del conjunto de la familia y la comunidad.

El **capital étnico** es fundamental para explicar el acceso a la educación superior entre británicos de clase trabajadora (Modood, 2004)

en tanto que ayuda a compensar las desventajas económicas a través de normas, valores y redes familiares y comunitarias (Sha, Dwyer & Modood, 2010). Aun así, a veces ciertas familias pueden manifestar una actitud de desconfianza y preocupación hacia las escuelas y las instituciones educativas por temor a que sus hijas se occidentalicen y manchen el honor familiar (*izzat*)⁹ (Ijaz & Abbas, 2010; Qureshi, 2009; Haw, Shah & Hanifa, 1998). Igualmente, en el caso de los chicos, hay el temor a que prioricen la incorporación al mercado laboral para tener otra fuente de ingresos en el hogar (Bolognani, 2015). Frente a esto, los jóvenes a veces se ven sujetos a **mensajes contradictorios** acerca de la compatibilidad entre el éxito educativo y laboral, y las expectativas familiares y comunitarias (Espiritu, 2001).

Los resultados de la investigación de Arrasate (2018) muestran los **factores que promueven y dificultan el acceso a la educación de las mujeres pakistaníes en Barcelona**, sus experiencias educativas en el país de origen y de destino, los procesos de transición escuela-trabajo, así como los principales patrones de incorporación laboral. Los principales factores que impiden a muchas mujeres acceder a la educación en la sociedad de recepción tienen que ver con las **barreras institucionales** (p. ej., a través de la homologación de títulos), las obligaciones domésticas y de cuidados relacionadas con la **división tradicional de los roles de género**, la **falta de tejido social y familiar** (teniendo en cuenta que la familia extensa suele residir en Pakistán), las **ideologías de género y el desconocimiento de las lenguas locales**. Esto deriva en una pérdida de autonomía y estatus, además de en nuevas formas de dependencia.

La investigación también pone de manifiesto que los dispositivos de atención a la

9 Según Güell et al. (2018), el concepto de *izzat* se puede traducir por "honor familiar" y tiene que ver con el correcto cumplimiento de ciertas normas sociales que confieren a las familias un cierto estatus o respeto y que tiene como antítesis el concepto de *sharam* o "vergüenza" (para una discusión sobre las definiciones de *izzat* véase: Soni, 2012). No se trata de un conjunto de normas escritas sino de un concepto fluido que, para las familias, depende en gran medida del comportamiento de las mujeres, especialmente de las hijas, y particularmente vinculado a las relaciones entre géneros.

diversidad (p. ej., el aula de acogida) fomentan la **segregación dentro de la escuela**. Por otro lado, se observan situaciones de **racismo** por parte de algunos miembros del personal educativo fruto de lógicas de homogeneización y diferenciación de grupo, y visiones estereotipadas. Se describen casos donde algunos profesores/as las consideran menos capaces debido a su origen étnico, de manera que se reproduce el **discurso de la patología cultural** (Shain, 2000), donde la cultura y la religión se ven como una barrera para el éxito académico. En cambio, en sintonía con otras investigaciones (p. ej., Pàmies 2011a, 2011b), se invisibilizan los casos de éxito y más resilientes.

La adaptación del currículum escolar a la baja, la ubicación de grupos de nivel bajo y la predilección por los itinerarios profesionalizadores a veces repercute en una pérdida de autoestima (Arrasate, 2018). Rifà (2011) también apunta a que un tiempo demasiado prolongado en el aula de acogida (aunque a menudo se valora positivamente), así como la repetición de curso, pueden generar desconcierto. **La concepción diferente de la enseñanza-aprendizaje** puede provocar inhibición entre los alumnos o un tiempo más largo de adaptación que preocupa a padres y madres. Hablamos de elementos como la sustitución de la autoridad del docente y el conocimiento por la participación del alumnado; la flexibilidad y falta de disciplina; el contenido curricular (sobre todo aquel relacionado con el cuerpo y la sexualidad); el tiempo limitado que pasan los hijos/as haciendo deberes; y el cambio en las representaciones de las relaciones de género en la escuela (p. ej., en Pakistán las escuelas suelen estar divididas en función del sexo). Frente a este cambio de paradigma educativo, algunas familias pakistanís optan por enviar a sus hijos/as a estudiar a Reino Unido con el objetivo de garantizar su éxito educativo (Arrasate, 2018). No obstante, hay muchas chicas que **valoran muy positivamente el rol del profesorado** y consideran que ha sido clave en sus trayectorias educativas como fuente de motivación, empoderamiento y de recursos simbólicos (Terrén & Carrasco, 2007), especialmente

para aquellas que empiezan la escuela en edad más temprana (Arrasate, 2018; Rifà, 2011; Comas, Molina & Tolsanas, 2008).

La **falta de fluidez del catalán/castellano** por parte de los padres y madres se erige como una de las principales **barreras para una comunicación efectiva entre las familias y la institución educativa** (Arrasate, 2018; Rifà, 2011). Esto provoca que el personal educativo a menudo interprete las actitudes de la familia como una falta de interés, ignorando que en el subcontinente indio las familias suelen interferir poco en las cuestiones educativas, ya que se considera que se deben respetar las decisiones del profesorado (Ghuman, 2003: 82). En este sentido, el **papel de los mediadores interculturales o de las asociaciones** como la ECOP (Estudiantes Catalanes de Origen Pakistani) es fundamental, ya que consiguen transmitir a las familias los objetivos de las instituciones educativas, mientras que, al mismo tiempo, trasladan los intereses y las preocupaciones de las familias a la escuela, contribuyendo así a generar una relación de confianza y a mejorar la comunicación intercultural (Arrasate, 2018).

En términos generales, Arrasate (2018) sigue apuntando a que las jóvenes pakistanís presentan una actitud hacia la educación muy positiva y las **dinámicas de desvinculación escolar son mucho menos frecuentes que entre sus compañeros (chicos)**. Al mismo tiempo, son más conscientes de las implicaciones de la educación en sus vidas como herramienta para la movilidad social, el empoderamiento dentro de la familia y como medio para obtener independencia y prestigio. Igual que sucede en origen, existe entre las alumnas una predilección muy marcada por los **itinerarios feminizados** vinculados a la medicina y la educación. No solo porque tienen una fuerte proyección laboral desde un punto de vista pragmático, sino que además están relacionados con el mundo de las curas, cosa que permite no entrar en contradicción con los valores tradicionales atribuidos a las mujeres, y a esto hay que sumar, tal como confirma la investigación de Rifà (2011), que tienen un impacto sobre el bienestar de la comunidad.

Si bien muchas hijas de familias trabajadoras y origen rural no disponen de un apoyo familiar para los estudios, la mayoría de ellas reciben mensajes acerca de la importancia de la educación, el esfuerzo y el respeto a la autoridad y a la figura del profesor/a. Sin embargo, en este perfil de familias, los **cánones tradicionales alrededor del izzat y el purdah**¹⁰ suelen actuar con más fuerza, restringiendo la movilidad de las chicas y limitando sus experiencias educativas (p. ej., no permitiendo que se desplacen solas o evitando la exposición a determinados contenidos curriculares). Estas restricciones se pueden ver más acusadas en función del barrio de residencia y la disponibilidad o no de institutos cercanos al hogar, en tanto que la proximidad geográfica proporciona seguridad y control (Rifà, 2011). En cambio, los jóvenes con padres o madres que han ido a la universidad escogen este mismo itinerario, de manera que el capital humano parental promueve la continuidad educativa en etapas post-obligatorias. Por otro lado, los **matrimonios prematuros** también pueden suponer un impedimento para seguir estudiando, tal como pone de manifiesto una investigación actual sobre matrimonios pactados y forzados (Recercaixa, 2016-2019).

Por lo que respecta a la dimensión laboral, los estudios de Arrasate (2018) y Güell et al. (2020) muestran una serie de obstáculos de cariz estructural (de la sociedad receptora) y cultural (de la comunidad pakistaní) a los que se enfrentan las jóvenes de origen pakistaní. Las chicas que se incorporan en una edad tardía tienen grandes **dificultades para convalidar el graduado escolar** de Pakistán (a menudo tarda dos años), lo cual supone una gran traba para continuar los estudios post-obligatorios y acceder a un puesto de trabajo cualificado. Para las jóvenes estudiantes o las más cualificadas, las oportunidades laborales a menudo están vinculadas al uso de las competencias interculturales (p. ej., mediación o traducción)

o a la economía étnica (p. ej., cajeras en franquicias de supermercados), a pesar de que las condiciones sean precarias (Güell, 2018). A la vez, dentro de la comunidad hay un **imaginario** muy claro respecto a cuáles son los empleos más o menos deseables para una mujer. Estas mujeres están claramente marcadas por la clase social y la casta de la familia extensa en el país de origen, y por la concepción sociocultural de aquellas ocupaciones más feminizadas que están relacionadas con los cuidados (p. ej., médicas o profesoras).

Otro gran obstáculo al que se enfrentan muchas mujeres de origen pakistaní es la **discriminación en el acceso al mercado laboral**, con experiencias vinculadas al uso del velo (hijab, dupatta o niqab)¹¹ y un techo de cristal que les impide escalar posiciones. La discriminación es manifiesta sobre todo en el sector privado y en empleos que impliquen atención al público. Por otro lado, la **falta de referentes de mujeres pakistaníes (y musulmanas)** en los espacios públicos, laborales, académicos y mediáticos también constituye un reto al que se enfrentan las jóvenes de origen pakistaní, de manera que ellas son las encargadas de liderar este proceso de cambio.

Los **obstáculos de cariz cultural** están relacionados con los valores y las ideologías de género de la sociedad pakistaní previamente mencionados que sostienen una fuerte división de roles de género y atribuyen los espacios domésticos y reproductivos a las mujeres (Butt & Shahid, 2012), de forma que se delimita claramente el espacio público y el privado. Aun así, las prácticas relacionadas con la observación del purdah no son una entidad fija e inmóvil, sino que están sujetas a transformaciones y **negociaciones que reflejan estrategias de agencia** en el sí de la unidad familiar y/o de la comunidad, sin que necesariamente supongan una ruptura (Güell et al., 2020). Por otro lado,

10 El comportamiento que se considera respetable para las mujeres está ligado a la observación del *pardah* (literalmente, "cortina"), que se suele describir como el sistema de segregación, a partir de la pubertad, de hombres y mujeres que no son parientes (Shaw, 2000: 163).

11 El *dupatta* es un tipo de pañuelo, característico del continente asiático, que las mujeres pueden utilizar para cubrir el cuerpo, dejándolo caer sobre los hombros o la cabeza, y que no que no debe cubrir necesariamente todo el cabello. Se suele denominar *hijab* a un pañuelo que cubre principalmente el cabello y un poco los hombros. El *niqab* es un vestido ancho que cubre todo el cuerpo y solo deja los ojos a la vista (Güell et al., 2018).

al contrario de lo que predomina en el imaginario colectivo y en la opinión pública, **la religión no afecta** de manera determinante en la fijación de ciertos valores asociados con la relegación de la mujer en el ámbito puramente doméstico. El islam no prohíbe que la mujer se incorpore al mundo laboral; en cambio, sí que tiene más peso el impacto de las tradiciones y el **bagaje cultural** heredero de la India, sobre todo en zonas rurales del Punjab de donde proviene la mayoría de la población pakistaní.

Por último, la vinculación a espacios asociativos (p. ej., ECOP o Joventut Multicultural Musulmana) también permite constituir un espacio de expresión de agencia no solo individual, sino colectivo, y ejercer de vínculo entre el ámbito privado y público, generar espacios de empoderamiento y favorecer la inclusión social del colectivo de mujeres pakistaníes, partiendo de los problemas que ellas mismas identifican (Arrasate, 2018).

3. Marco contextual

El proceso de asentamiento de la comunidad china en Cataluña comienza a tener una presencia notable desde los años ochenta, coincidiendo con las reformas políticas y económicas de la China post-Mao y la apertura de España como país receptor de inmigrantes (Beltrán, 1998). Este flujo migratorio se circunscribe dentro de otros flujos provenientes de áreas rurales del sur de la provincia de Zhejiang (sobre todo de la comarca de Qingtian y del municipio de Wenzhou) hacia Europa, sobre todo Italia, España y Portugal (Li, 1999, en Masdeu, 2019). Según la Qingtian Overseas Chinese Affairs Office, a finales de 2011, había 25.000 qingtianos viviendo en más de 120 países, de los cuales el 68% vivían en España e Italia (Masdeu, 2015: 331). En los últimos años, los flujos se han diversificado y han llegado personas de provincias del noreste de China (p. ej., Liaoning, Jiling, Shandong), de origen urbano y con un nivel cultural más alto (Ruiz de Infante & Qu, 2018)¹², aun-

que todavía son minoritarios (Masdeu, 2019).

Una de las características de la comunidad china es su determinación para el autoempleo y el emprendimiento, donde el proyecto migratorio a menudo se define alrededor del negocio propio.¹³ Aparte de contar con una serie de recursos étnicos y capital social que lo permite y de constituir una estrategia para acceder al mercado laboral y conseguir la movilidad social, el negocio propio constituye una fuente de prestigio social (Beltrán & Sáiz, 2013). Así, desde la llegada de los pioneros a principios del siglo XX y su concentración en el sector de la venta ambulante hasta el día de hoy, se han ido insertando en diferentes nichos relacionados con los restaurantes de comida china (1970-1990), talleres de manufacturación, comercio, empresas de importación y exportación, bazares, peluquerías y, más recientemente, los bares de barrio autóctonos, entre otros (Beltrán & Sáiz, 2013). Estos negocios suelen basarse en una pequeña empresa familiar con la participación de los dos progenitores y, con frecuencia, la de los hijos/as. Esta tradición migratoria ha

¹² Otros flujos recientes son los que entran a través del programa Golden Visa (en vigor desde 2013) e invierten en un bien inmueble de al menos 500.000€; estudiantes chinos que vienen a España para cursar un grado o máster; así como casos de mujeres procedentes del noreste de China con un nivel educativo alto que habían trabajado en empresas estatales y, debido a la privatización, emigran y eventualmente caen en redes de prostitución (según informa la IC5). Esta investigación se ha centrado en los flujos mayoritarios de familias con hijos/as reagrupados o nacidos en Cataluña.

¹³ En 2019, había un 54,1% de trabajadores autónomos de nacionalidad china registrados en la Seguridad Social en el conjunto del Estado español, según el Anuario de Estadísticas del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

configurado el desarrollo de diversas prácticas transnacionales (circulación de dinero, movilidad de personas, rituales populares y religiosos) (Masdeu & Sáiz, 2017) que configuran la vida cotidiana de la población china en Cataluña, así como la de las familias que residen en China y otros núcleos de la diáspora.

La comunidad pakistaní cuenta con una trayectoria más reciente que la china y, si bien los primeros inmigrantes empiezan a llegar a finales de los setenta y los ochenta, no es hasta bien entrados los '90 y, especialmente, en los 2000, cuando hay un crecimiento exponencial. Tradicionalmente también ha sido un país exportador de mano de obra debido, en gran medida, a la fragmentación social y a la falta de tierra cultivable (Valenzuela, 2010). En las últimas décadas, Cataluña y, especialmente, Barcelona, se ha convertido en uno de los puntos que configuran el espacio transnacional de la diáspora pakistaní, junto con otras ciudades británicas o de la Europa continental. A pesar de la falta de vinculación histórica, económica o cultural entre los dos países, España se erige como un destino atractivo desde el crecimiento económico de la primera década del siglo XXI (Feixas, 2009), que generó posibilidades laborales con políticas migratorias más afines que en la mayoría del resto de los países europeos (Valenzuela, 2010). La presencia de redes de

solidaridad y reciprocidad familiar y de amistad, igual que ocurre con la comunidad china, se ha ido institucionalizando y representa el eje vertebrador de la organización comunitaria local y transnacional del colectivo (Tolsanas, 2008). El hecho de que la mayoría de los pakistaníes de Cataluña provenga de las mismas zonas del Punjab (concretamente, de los distritos de Gujrat y Mandi Bahauddin) facilita los mecanismos de ayuda mutua. Estos distritos se caracterizan por ser rurales, densamente poblados y con unos niveles socioeducativos muy bajos (Goicochea, 2011).

La proliferación de negocios étnicos, la apertura de centros islámicos o los episodios de expresión comunitaria (celebración de festividades musulmanas y fechas destacadas) son elementos que evidencian la creación de un espacio diaspórico y acogen procesos de reconstrucción identitaria. Por lo que respecta a su presencia en economías étnicas, cabe destacar su especialización en los sectores de la alimentación (p. ej., tiendas de alimentación y franquicias de supermercado) y las telecomunicaciones (tiendas de móviles y locutorios), gracias al uso de recursos étnicos y de clase en una estructura de oportunidades bastante favorable (Güell, 2018).¹⁴

¹⁴ En 2019, había un 22,3% de trabajadores autónomos de nacionalidad pakistaní registrados en la Seguridad Social en el conjunto del Estado español, según el Anuario de Estadísticas de Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

3.1. Datos sociodemográficos

La evolución de la población asiática en las últimas dos décadas ha estado, a grandes rasgos, creciente, coincidiendo con la evolución de la mayoría de los flujos migratorios en Cataluña. Sin embargo, el colectivo chino destaca por tener un crecimiento sostenido desde 2007, mientras que el pakistaní padece un retroceso

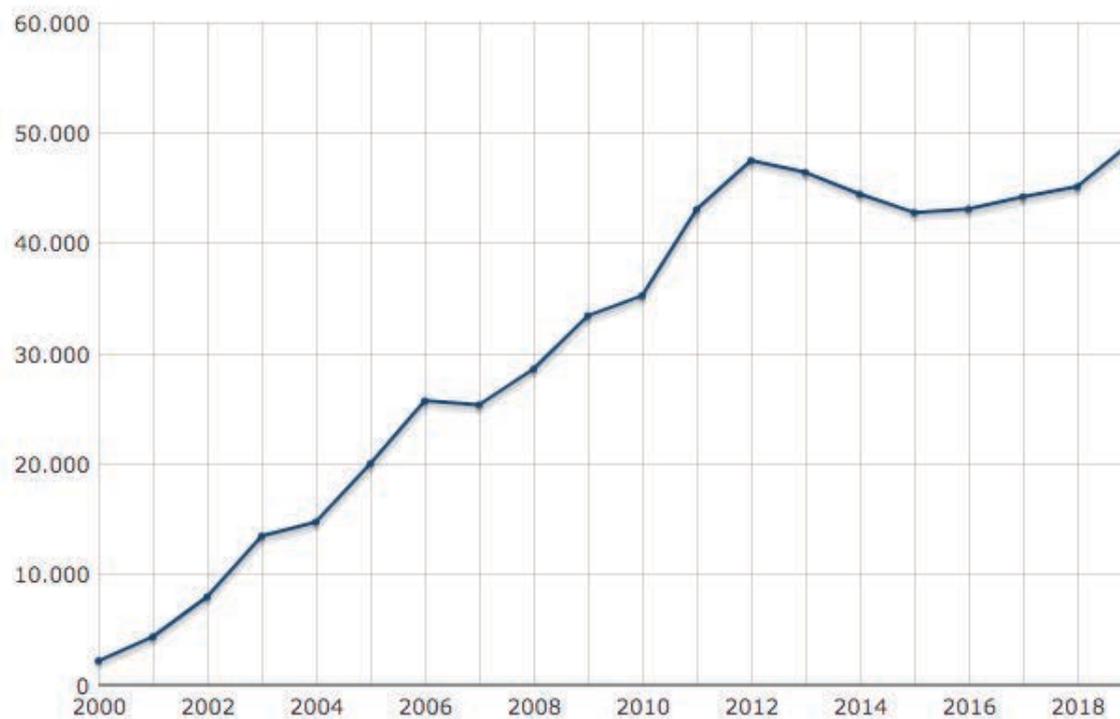
del 2012 al 2015 como efecto de la crisis, y, desde entonces, ha vuelto a recuperar la tendencia ascendente hasta el día de hoy. Datos del padrón de 2019 indican que hay 62.188 personas de China y 49.131 de Pakistán, representando el 5,4% y el 4,2% de la población extranjera, respectivamente.

Gráfico 1: Evolución de la población china en Cataluña (2000-2019)



Fuente: Idescat, Padrón municipal de habitantes (2019)

Gráfico 2: Evolución de la población pakistaní en Catalunya (2000-2019)

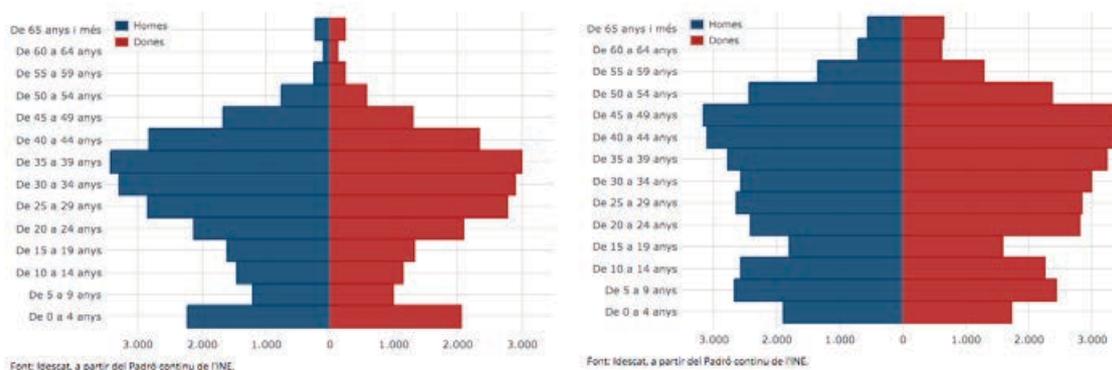


Fuente: Idescat, Padrón municipal de habitantes (2019)

A continuación, se muestran las pirámides poblacionales de los dos colectivos hace diez años (2009) y a día de hoy (2019) para ver la evolución de la distribución por sexo y edad. Como se desprende de los gráficos 3 y 4, el colectivo chino está muy equilibrado en la composición de género en comparación con el pakistaní, que se presenta como uno de los colectivos extranjeros más masculinizados, si bien la proporción de mujeres ha aumentado de manera

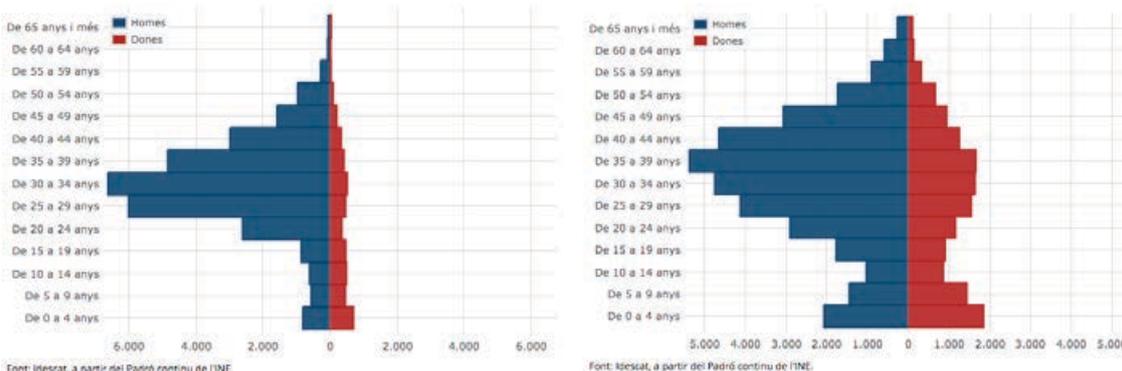
notable gracias a las reagrupaciones familiares. Respecto a la distribución por edades, se ve que en los dos colectivos (sobre todo en el chino) la base de la pirámide se ha ensanchado en los últimos diez años, lo cual denota un aumento de jóvenes y niños/as que podrían constar como “segundas generaciones”, a los que se debería sumar los que ya cuentan con la nacionalidad española.

Gráfico 3: Pirámide poblacional del colectivo chino (2009 y 2019)



Fuente: Idescat, Padrón municipal de habitantes (2019)

Gráfico 4: Pirámide poblacional del colectivo pakistaní (2009 y 2019)



Fuente: Idescat, Padrón municipal de habitantes (2019)

Si nos fijamos en los datos desagregados por sexo y edad quinquenales, de los 15 a los 24 años, la proporción es bastante similar en los dos colectivos, mientras que en los jóvenes de entre 25 y 29 años hay un mayor porcentaje de pakistaníes (11,5% versus 8,8%). Respecto a la distribución por sexos, mientras que en el caso

chino hay bastante equilibrio entre hombres y mujeres (si bien con una proporción más grande de mujeres entre los 20 y los 29 años), en el caso pakistaní hay un equilibrio relativo de los 0 a los 9 años, y, a medida que aumenta la edad, la proporción de chicos se incrementa progresivamente (Idescat, 2019).

3.2. Datos educativos

Bayona y Domingo (2018), a partir de datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat y del Idescat, apuntan que los jóvenes que han inmigrado en edades más tardías (generación 1,25) suelen obtener peores resultados en términos de discontinuidad y abandono prematuro que los ya nacidos en Cataluña. Aun así, estos últimos (generación 2) y los que han llegado de muy pequeños (generación 1,75) también presentan porcentajes de abandono escolar muy superiores a los del alumnado autóctono: 7 y 6 puntos porcentuales más, respectivamente. Diferenciando por origen, si bien no son datos representativos debido al bajo número de casos, para el continente asiático hay un 17,8% de abandono sin diferencias entre sexos (frente al 11,3% europeo), aunque varía considerablemente entre países: China (13,6%), Filipinas (21,9%) y Pakistán (35%).

En relación con los datos de educación en la ciudad de Barcelona, el alumnado no universitario matriculado de China y Pakistán es, respectivamente, el primero y el segundo más numeroso respecto al total de extranjeros (11,3% China y 8,9% Pakistán). Si comparamos el peso relativo que tiene el alumnado español en cada etapa educativa con el que tiene el conjunto de los extranjeros, se observa que los extranjeros están sobrerrepresentados en la educación infantil (21,6% vs. 18,3%) y la primaria (47,3% vs. 42,9%), mientras que el patrón se invierte en secundaria (24,2% vs. 29,9%) y, sobre todo,

en el bachillerato (5% vs. 8,9%). Esto podría mostrar un primer indicador de los obstáculos a los que se enfrenta el alumnado de origen inmigrante a la hora de seguir la educación post-obligatoria. Si nos fijamos en el patrón de los asiáticos, el peso relativo que tienen en cada nivel educativo no difiere mucho del total de extranjeros, situándose solo un punto porcentual más en la ESO (25,4%) y medio punto por debajo en primaria (46,6%), de manera que, a priori, no parece que se inclinen por una mayor continuidad educativa al finalizar la educación secundaria (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2019).

La tabla 1 muestra la distribución del alumnado matriculado de origen chino y pakistaní en los diferentes grupos de enseñanza, mostrando el peso que tienen respecto al total de grupos extranjeros y respecto a todos los niveles educativos.

En primer lugar, cabe destacar que el alumnado de origen chino (11.177) es bastante más numeroso que el de origen pakistaní (7.266), en concordancia con el peso demográfico de los dos grupos. Los porcentajes marcados en rojo reflejan este patrón: mientras que el alumnado de origen chino se encuentra mayoritariamente en educación primaria (47,5%) y secundaria (28%), el de origen pakistaní está presente en educación infantil de segundo ciclo (3-6 años, 26%) y educación primaria (44,4%), situándose por encima de la media de los ex-

Tabla 1: Alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias de nacionalidad china y pakistaní el año 2018-2019

	China			Pakistán			Total extranjeros	% extranjeros por nivel
	Absoluto	% sobre total extranjeros	% sobre total niveles	Absoluto	% sobre total extranjeros	% sobre total niveles		
Educación infantil 2o ciclo	1.904	5,1	17,0	1.886	5,0	26,0	37.416	22,3
Educación primaria	5.307	7,1	47,5	3.227	4,3	44,4	74.970	44,7
Educación secundaria	3.128	8,2	28,0	1.583	4,1	21,8	38.373	22,9
Bachillerato	615	7,8	5,5	251	3,2	3,5	7.858	4,7
Educación especial	47	4,2	0,4	73	6,5	1,0	1.116	0,7
Total CFGM y CFGS*	76	2,3	0,7	94	2,8	1,3	3.315	2,0
CFGM	50	2,6	0,4	60	3,1	0,8	1.921	1,1
CFGS	26	1,9	0,2	34	2,4	0,5	1.394	0,8
Programas formación e inserción**	24	1,6	0,2	58	4,0	0,8	1.467	0,9
TOTAL enseñamiento	11.177	6,7	100,0	7.266	4,3	100,0	167.830	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

* Estos datos se refieren a los graduados del año 2017-2018.

** Estos datos se refieren al año 2017-2018.

trajeros en el primer caso (22,3%) y casi igual en el segundo (44,7%). Si nos fijamos en la proporción de alumnos de origen chino y pakistaní en relación con el total del alumnado extranjero en las etapas infantil, primaria, secundaria y bachillerato (las cuatro primeras filas), se observa que, en el primer caso, la tendencia es creciente con un ligero retroceso en la última etapa (del 5,1% en infantil al 8,1% en secundaria, y un 7,8% en bachillerato), y en el segundo, decreciente (del 5% en infantil al 3,2% en bachillerato).

En el caso del bachillerato se debe señalar la diferencia entre los dos colectivos: mientras que China se sitúa por encima de la media de extranjeros (5,5 vs. 4,7%), Pakistán está por debajo (3,5%). Respecto a la educación especial, los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y de Grado Superior (CFGS), y los programas de formación e inserción, destaca el peso ma-

yoritario de los jóvenes de origen pakistaní en comparación con los de origen chino, tanto en número absolutos (73, 94 y 58 vs. 47, 76 y 24) como en relativos respecto al total de alumnos extranjeros (6,5%, 2,8% y 4% vs. 4,2%, 2,3% y 1,6%), marcados en verde. Teniendo en cuenta que la población de origen pakistaní (especialmente en edad juvenil) es más baja que la de origen chino, se deduce que los pakistaníes se inclinan más por la formación profesional y tienen una mayor presencia en la educación especial.

Respecto a la distribución de alumnos entre el sector público y el privado, a grandes rasgos, el colectivo chino apuesta mucho más que el pakistaní por la educación privada. Esto podría indicar un elemento de clase social, así como un proceso de movilidad social ascendente fruto de un proceso de asentamiento en el territorio más largo.

4. Metodología

Esta investigación ha durado un año y cuenta con un diseño cualitativo que se nutre de las siguientes líneas de investigación:

- Revisión de literatura y marcos conceptuales para la elaboración del marco teórico
- Revisión de datos estadísticos secundarios para el marco contextual
- Trabajo de campo (40 participantes):
 - 8 entrevistas focalizadas a 9 informantes clave
 - 20 entrevistas en profundidad a jóvenes catalanes/as de origen chino y pakistaní
 - 2 grupos focales con 11 jóvenes catalanes/as de origen chino y pakistaní

Tabla 2: Datos de los informantes clave

Código	Cargo	Institución / Organización	Área de conocimiento y actuación
E-IC1a y E-ICb	Mediadores interculturales de la comunidad china (a) y pakistaní (b)	Ayuntamiento de Barcelona	Ámbito comunitario y tejido empresarial de los dos colectivos
E-IC2	Programa de diversidad e interculturalidad	Casa Asia	Tejido asociativo y perspectiva institucional de comunidades asiáticas
E-IC3	Programa Prometeus destinado a promover la continuidad educativa en la universidad de los jóvenes del Raval	Asociación Educativa Integral del Raval, Ayuntamiento de Barcelona	Educación, ámbito comunitario colectivo pakistaní
E-IC4	Asesora en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social	Servicios Educativos Vallès Oriental	Educación
E-IC5	Técnico de acogida y reagrupamiento familiar en Santa Coloma de Gramenet y ex-mediadora del colectivo chino	Ayuntamiento de Barcelona	Perspectiva institucional y comunitaria
E-IC6	Miembro fundador	Asociación Estudiantes Catalanes de Origen Pakistaní (ECOP)	Tejido asociativo descendientes asiáticos
E-IC7	Presidenta	Asociación Cultural Popular china-catalana	Tejido asociativo comunidad china
E-IC8	Académico experto en la temática	Universidad Autónoma de Barcelona	Descendientes de inmigrantes y educación

Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo se ha iniciado con las entrevistas focalizadas a informantes clave, cubriendo diversos campos de conocimiento y actuación: educación, mercado laboral, ámbito comunitario, tejido asociativo y gestión de la inmigración desde el ámbito institucional.¹⁵

A continuación, se ha procedido a realizar las 20 entrevistas a jóvenes descendientes de

inmigrantes chinos y pakistaníes entre 18 y 41 años (la mayoría tiene entre 21 y 28) principalmente del Área Metropolitana de Barcelona a partir del siguiente casillero tipológico. Se ha tenido en cuenta el sexo y el país de origen de los padres, así como el nivel educativo y la experiencia laboral por cuenta propia y ajena, con el objetivo de asegurar la máxima heterogeneidad de perfiles y de representatividad en términos tipológicos:

¹⁵ Se ha intentado realizar entrevistas en Barcelona Activa y en el colectivo de descendientes de asiáticos Catarsia, pero no ha sido posible por causas ajenas a la investigación.

Tabla 3: Casillero tipológico de las entrevistas con jóvenes

País de origen de los padres	Sexo		Otras variables a considerar asegurando diversidad de perfiles
Pakistán	5 chicas	5 chicos	Nivel educativo finalizado (universitarios, formación profesional, bachillerato y ESO), perfil emprendedor o trabajando en el mercado laboral general, hijo/a de familia con negocio familiar

Fuente: Elaboración propia

El acceso al campo no ha sido una tarea fácil, sobre todo de cara a obtener perfiles con niveles de educación inferiores al universitario. Este ha venido determinado por la red de contactos de los informantes clave, así como de otros miembros de la comunidad china y pakistaní. Se ha intentado conseguir algún contacto a través de las amistades de los mismos jóvenes (efecto bola de nieve), pero no ha funcionado, bien porque no tenían una referencia directa de la investigación, o bien porque estaban ocupados con los estudios o el trabajo, sobre todo los que trabajan en negocios propios o familiares. A la vez, los jóvenes que tienen niveles de estudios más bajos (ESO o bachillerato) no empatizan tanto con la misión de la investigación como los universitarios, de manera que es más fácil conseguir su participación. Uno de los ca-

nales de acceso a jóvenes que se había considerado al principio del estudio era Catarsia, pero esta vía no ha sido posible, de manera que se han debido abrir nuevos contactos.

Con el colectivo pakistaní, el mes de Ramadán también ha dificultado encontrar espacios para realizar entrevistas y ha sido necesario esperar a su finalización. Con el colectivo chino, otra vía de acceso han sido las escuelas chinas de fin de semana. A pesar de que la edad de los jóvenes que asisten a ellas suele ser hasta los 16 años y el contacto con ex alumnos resulta más complicado, se han conseguido un par de entrevistas por este medio.

A continuación, se muestran los principales datos sociodemográficos, educativos y laborales de los jóvenes entrevistados:

Tabla 4: Datos sociodemográficos, educativos y laborales de los jóvenes entrevistados/as

Código	Sexo	Lugar residencia	Edad	Población origen	Origen urbano / rural	Tiempo residencia España	Nivel estudios finalizados	Estudios progenitores	Experiencia laboral	Miembro asociación
E-CHI1	M	Valencia y BCN	39	Shanghai	Urbano	34 años	Máster	Padre licenciado y madre bach.	Negocio propio y cuenta ajena	No
E-CHI2	M	Granollers	26	Zhejiang	Urbano	13 años	CFGS, estudiante grado	Padre bach. y madre ESO	Negocio familiar	No
E-CHI3	M	Badalona	25	Badalona	Urbano	25 años	CFGM y estudiante CFGS	Mare licenciada, padre N/A	Negocio familiar y cuenta ajena	Sí
E-CHI4	M	Sta. Coloma Gramenet	26	Zhejiang	Urbano	15 años	Grado, acabando máster	Padre y madre : ESO	Negocio familiar y cuenta ajena	No
E-CHI5	M	Barcelona	24	Tarragona	Urbano	24 años	Grado y estudiando otro grado	Padre y madre : ESO	Negocio étnico y cuenta ajena	No
E-CHI6	F	Badalona	21	Zhejiang	Rural	11 años	3º ESO	Padre bach. y madre ESO	Negocio familiar	No
E-CHI7	F	Barcelona	22	ShanDong	Urbano	11 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre bach., madre licenciada	Negocios étnicos y cuenta ajena	No
E-CHI8	F	Barcelona	18	Perú	Urbano	10 años	Bachillerato	Padre licenciado, madre bach .	Ninguna	No
E-CHI9	F	Barcelona	21	Zhejiang	Rural	11 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre ESO, madre primaria	Negocio familiar y cuenta ajena	No
E-CHI10	F	Barcelona	41	Shanghai	Urbano	28 años	2n BUP no finalizado	Padre bach ., madre ESO	Negocios familiares y propios	No
E-PAK1	M	Badalona	32	Punjab	Urbano	17 años	Grado	Padre B.A., madre ESO	Negocio familiar y cuenta ajena	Sí
E-PAK2	M	Barcelona	25	Caixmir	Rural	14 años	ESO y bachillerato no acabado (1 año CFGM no acabado)	Padre primaria y madre sin estudios	Cuenta ajena	No
E-PAK3	M	Barcelona	17	Caixmir	Rural	8 años	1º Bachillerato, estudiando 2º	Padre y madre ESO	Ninguna	Sí
E-PAK4	M	Barcelona	21	Barcelona	Urbano	21 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre primaria y madre ESO	Negocio familiar y cuenta ajena	Sí
E-PAK5	M	Barcelona	25	Punjab	Rural	11 años	Bachillerato y formación especializada	Madre primaria, padre sin estudios	Negocios étnicos, cuenta ajena y cuenta propia	Sí
E-PAK6	F	Sta. Coloma Gramenet	22	Punjab	Urbano	13 años	CFGM	Padre universidad, madre bach.	Cuenta ajena y negocios étnicos	No
E-PAK7	F	Barcelona	21	Punjab	Rural	12 años	CFGM	Padre bach., madre primaria	Cuenta ajena, negocios étnicos	No
E-PAK8	F	Barcelona	26	Barcelona	Urbano	26 años	Grado y postgrado	Padre y madre bach.	Cuenta ajena	No
E-PAK9	F	Sta. Coloma Gramenet	28	Punjab	Urbano	12 años	Grado, acabando máster	Padre y madre universidad	Cuenta ajena	Sí
E-PAK10	F	Barcelona	21	Punjab	Urbano	10 años	CFGM y estudiando CFGS	Madre primaria, padre sin estudios	Cuenta ajena	Sí

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los grupos focales, se ha hecho un grupo con cada colectivo partiendo de los indicadores para las entrevistas y adaptándolos al formato de grupo. El casillero tipológico ha contemplado la misma diversidad de

perfiles que los jóvenes entrevistados. A continuación, se muestran los principales datos sociodemográficos, educativos y laborales de los 11 jóvenes participantes:

Tabla 5: Datos sociodemográficos, educativos y laborales de los jóvenes participantes en los grupos focales:

Código	Sexo	Lugar residencia	Edad	Población origen	Origen urbano / rural	Tiempo residencia España	Nivel estudios finalizados	Estudios progenitores	Experiencia laboral	Miembro asociación
GF-PAK1	F	Barcelona	18	Khyber Pakhtunkhwa	Urbano	17 años	Bachillerato	Padre ESO, madre primaria	Cuenta ajena	No
GF-PAK2	M	Barcelona	20	Punjab	Urbano	16 años	Bachillerato	Padre bachillerato, madre NS/NC	Cuenta ajena	No
GF-PAK3	M	Barcelona	24	Punjab	Urbano	19 años	Grado	Padre y madre ESO	Negocio familiar y cuenta ajena	Sí
GF-PAK4	M	L'Hospitalet de Llobregat	20	Punjab	Rural	12 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre bachillerato, madre ESO	Cuenta ajena	Sí
GF-PAK5	M	Montcada i Reixach	24	Punjab	Urbano	13 años	Grado	Padre y madre universidad	Cuenta ajena	Sí
GF-PAK6	F	Sant Adrià del Besòs	20	Punjab	Urbano	12 años	Bachillerato, estudiando CFGS	Padre universidad madre ESO	Ninguna	No
GF-PAK7	F	Montcada i Reixach	19	Punjab	Urbano	14 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre y madre universidad	Cuenta ajena	Sí
GF-CHI1	M	Barcelona	22	Fujian	Urbano	11 años	4t ESO	Padre y madre primaria	Negocio familiar y cuenta ajena	No
GF-CHI2	F	Barcelona	19	Zhejiang	Urbano	13 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre y madre primaria	Negocio étnico	No
GF-CHI3	M	Barcelona	22	Provincia BCN	Urbano	22 años	Grado	Padre y madre primaria	Cuenta ajena	No (antes sí)
GF-CHI4	F	Barcelona	20	Fujian	Rural	12 años	Bachillerato, estudiando grado	Padre bachillerato, madre ESO	Cuenta ajena	No

Fuente: Elaboración propia

Una vez acabado el trabajo de campo, se ha procedido a la transcripción de las entrevistas y a su análisis por medio del programa Atlas TI. Se han definido una serie de códigos relacionados con los principales indicadores de la investigación y se han añadido otros nuevos que han emergido durante el proceso de análisis. Los datos de las personas que han participado en el estudio se han anonimizado con el fin de garantizar su privacidad y confidencialidad, y se han utilizado una serie de códigos para identificar la procedencia de las citas:

- E (Entrevista) y GF (Grupo Focal)
- IC (Informante Clave)
- CHI (joven de origen chino) y PAK (joven de origen pakistaní)

Además, a las citas que se han traducido del catalán al castellano se les ha añadido una

“T” al final (p.e. E-PAK1T). Como limitaciones de la investigación, se debe apuntar que es una investigación de un año de duración que ha intentado abarcar dos grandes temáticas como son las trayectorias educativas y el acceso al mercado laboral de los jóvenes de origen asiático. Esto implica que no se ha podido profundizar tanto como se querría en algunas cuestiones y el trabajo de campo se ha tenido que realizar en un tiempo breve, a lo que hay que añadir las dificultades de acceso previamente mencionadas. Aun así, la muestra de 40 participantes ha permitido identificar patrones y tendencias que suponen una contribución a los estudios sobre los descendientes de inmigrantes. Una última cuestión a tener en cuenta es que, si bien la autora ha llevado a cabo múltiples estudios sobre la comunidad pakistaní anteriormente, el bagaje que tiene sobre la comunidad china es más limitado.

5. Resultados

5.1. Tendencias generales a partir de la muestra

A continuación, se muestran los datos de los 31 jóvenes que han participado como entrevistados o en los grupos focales agrupados por colectivos y se hace una primera panorámica de al-

gunas cuestiones relacionadas con el momento de llegada, el nivel educativo y los patrones de incorporación laboral.

Tabla 6: Datos sociodemográficos, educativos y laborales de los jóvenes agrupados por colectivos

Generación	China	Pakistán	Total
Generación 1,75 (llegada con menos de 5 años)	1	4	5
Generación 1,5 (llegada con entre 6 y 12 años)	8	8	16
Generación 1,25 (llegada con entre 13 y 17 años)	2	3	5
Total	14	17	31
Nivel de estudios finalizados jóvenes	China	Pakistán	Total
ESO Incompleta	2		2
ESO Acabada	1		1
Cicle Formativo Grado Medio (CFGM) y bachillerato incompleto	1	6	7
Cicle Formativo Grado Superior (CFGS) y bachillerato completo	1	4	5
Algún año de universidad + Licenciatura/grado + Máster	9	7	16
Total	14	17	31
Nivel de estudios finalizados padres	China	Pakistán	Total
Sin estudios		2	2
Primaria	3	1	4
ESO Acabada	3	3	6
Cicle Formativo Grado Medio (CFGM) y bachillerato incompleto			
Cicle Formativo Grado Superior (CFGS) y bachillerato completo	5	5	10
Algún año de universidad + Licenciatura/grado + Máster	2	6	8
NS/NC	1		1
Total	14	17	31
Nivel de estudios finalizados mares	China	Pakistán	Total
Sin estudios		1	1
Primaria	4	5	9
ESO Acabada	6	5	11
Cicle Formativo Grado Medio (CFGM) y bachillerato incompleto			
Cicle Formativo Grado Superior (CFGS) y bachillerato completo	2	2	4
Algún año de universidad + Licenciatura/grado + Máster	2	3	5
NS/NC		1	1
Total	14	17	31
Experiencia laboral (multi-respuesta)	China	Pakistán	Total
Experiencia laboral en negocios familiares	7	3	10
Experiencia laboral en negocios de otros coétnicos	3	3	6
Experiencia laboral en negocios propios	3	1	4
Experiencia laboral por cuenta ajena	8	15	23
Sin experiencia laboral	1	2	3
Vivienda	China	Pakistán	Total
Alquiler	11	7	18
Propiedad	3	10	13
Total	14	17	31
Situación administrativa	China	Pakistán	Total
Residencia larga duración	11	8	19
Nacionalidad española	3	9	12
Total	14	17	31
Miembro asociación	China	Pakistán	Total
Sí	1	10	11
No	13	7	20
Total	14	17	31

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la generación, **la mayoría (16) han llegado en la infancia tardía y la preadolescencia, entre los 6 y los 12 años** (generación, 1,5), mientras que 5 han nacido aquí (generación 2), 5 han llegado antes de los 5 años (generación, 1,75), y los 5 restantes han llegado en la adolescencia, entre los 13 y los 17 años (generación 1,25). El primer y el último grupo son los más susceptibles de mostrar perfiles más similares a los de la primera generación en caso de que pasen pocos años en la escuela y hayan tenido más dificultades para aprender las lenguas locales. De entre los que nacieron aquí (generación 2), los obstáculos idiomáticos son casi inexistentes, de manera que la continuidad educativa está más sujeta a otras variables como la importancia que las familias den a los estudios (expectativas), la motivación personal o las condiciones para la escolarización desde los centros escolares.

Respecto al nivel educativo, la muestra se ha forzado para tener representación de jóvenes con diferentes niveles de estudios, distinguiendo, a grandes rasgos, entre jóvenes universitarios (16) y no universitarios (15). De entre los universitarios, hay 9 que ya cuentan con algún grado o máster y 7 que están estudiando algún

grado con la previsión de finalizarlo. Además, hay 12 jóvenes que tienen un Ciclo de Formación de Grado Medio (7) o Superior (5), así como el caso de un joven de origen chino que tiene el graduado escolar y dos chicas de la misma procedencia que no acabaron la ESO. Respecto a los estudios de los padres y, sobre todo, de las madres, un primer resultado que cabe destacar es que **los jóvenes han conseguido llegar más lejos**, tal como la mayoría de los progenitores desean y esperan. Así, encontramos 8 padres y 5 madres con estudios universitarios y 10 padres y 4 madres con bachillerato. El resto tiene estudios secundarios (6 padres y 11 madres), primarios (4 padres y 9 madres) o no tienen estudios (1 madre y 2 padres). En la Tabla 7 se pone de relieve una **correlación positiva entre el nivel de estudios de los progenitores (sobre todo, de las madres) y el de los hijos/as**, y, por lo tanto, la importancia del capital humano parental en el progreso educativo de los hijos/as. Así, 4 de cada 5 madres y 5 de cada 8 padres con estudios superiores tienen hijos/as en la universidad o graduados. En cambio, la proporción de padres y madres con estudios de bachillerato o inferiores que tengan hijos/as universitarios se reduce alrededor del 50%.

Tabla 7: Correlación entre el nivel de estudios de los padres/madres y el de los jóvenes

Nivel estudios jóvenes	TOTAL	Nivel estudios padres		Nivel estudios madres	
		Sin estudios, primaria, ESO y bachillerato	Universidad	Sin estudios, primaria, ESO y bachillerato	Universidad
ESO no acabada, ESO, bachillerato, CFGM y CFGS	14	11	3	13	1
Algún año universidad, grado o máster	16	11	5	12	4
TOTAL	30*	22	8	25	5

*Se han suprimido de la muestra los dos casos en los que no se sabe el nivel educativo del padre o de la madre

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la experiencia en el mundo laboral, **la mayoría ha trabajado por cuenta ajena** en diversos empleos (23), sobre todo los jóvenes de origen pakistaní, ya sea en formato de prácticas o con un contrato de trabajo regular. En el caso de los descendientes de origen chino, es necesario mencionar las tiendas de lujo en el Paseo de Gracia y en el centro de Barcelona como uno de los sectores emergentes que recluta a jóvenes con competencias lingüísticas de chino y castellano (y catalán). Por otro lado, cabe destacar que hay 20 jóvenes con experiencias dentro de la economía étnica, ya sea en el negocio familiar (10), en un negocio de otro coétnico (6) o por cuenta propia (4). **Los descendientes de origen chino son los que más han trabajado en empresas familiares**, de manera que se constata el patrón de proyecto migratorio familiar unido al emprendimiento, mientras que los jóvenes de **origen pakistaní** suelen tener más experiencias en **negocios étnicos** que **no** están **vinculados** necesariamente con la **órbita familiar**. Por último, tampoco es menor el hecho de que haya 4 jóvenes que ya han abierto su propio negocio después de acumular experiencia en el negocio familiar o por cuenta ajena.

Respecto a la situación de la vivienda, la **mayoría** vive con su familia en régimen de **alquiler** (18). Con todo, hay una **proporción importante** (13) que vive en una **vivienda de propiedad**, lo cual denota cierta posición social y una inclinación para invertir en bienes inmuebles, sobre todo en las familias de

origen pakistaní. En cuanto a la situación administrativa, la **mayoría** (19) tiene el **permiso de larga duración**, pero también hay una gran cantidad de jóvenes (12), sobre todo de origen pakistaní, que ya cuenta con la nacionalidad española. Este dato es relevante de cara a su participación en la vida política y social de la sociedad receptora, así como una garantía para acceder a ciertos puestos de trabajo como, por ejemplo, los vinculados a las oposiciones de la administración pública. Si bien hay un porcentaje menor de jóvenes asociados, es interesante observar que, a grandes rasgos, los **jóvenes de origen pakistaní muestran un grado de participación mayor**, dado que hay más entidades lideradas por los mismos jóvenes (p. ej., ECOF, Joventut Multicultural Musulmana) y otras organizaciones a las que también se vinculan (p. ej., PakMir, Minhaj al Quran). En cambio, entre los jóvenes de origen chino no se observa la presencia de organizaciones o entidades que hayan creado ellos mismos (Catarsia agrupa a descendientes de diferentes orígenes asiáticos entre los que también hay pakistanís) y su participación en las asociaciones de sus progenitores es muy minoritaria. Así, en este aspecto se observa un corte generacional en la comunidad china, mientras que en la pakistaní hay más sinergias de cooperación entre padres/madres e hijos/as. Esta cooperación a menudo se construye desde los espacios religiosos, así como en expresiones de repliegue comunitario y actividades relacionadas con cuestiones educativas y sociales.

5.2. Procesos migratorios de los jóvenes y sus familias

La mayoría de los jóvenes han llegado a Cataluña a partir del reagrupamiento familiar durante la infancia o la adolescencia junto con sus hermanos/as. En el caso chino, es bastante común

encontrar tanto hombres como mujeres que han iniciado el proceso migratorio y reagrupan a sus cónyuges e hijos/as, mientras que en el caso pakistaní los reagrupados suelen ser los

hombres. Como se pone de manifiesto a lo largo del texto, este patrón diferenciado ya refleja las estructuras de género divergentes entre los dos colectivos. Durante el proceso de llegada, el papel del progenitor reagrupado a menudo ha sido fundamental en la inserción de los hijos/as en la introducción a la ciudad y a los principales espacios cotidianos (p. ej., comercios o escuela). Otros **agentes protagonistas durante el proceso de acogida** son los vecinos/as del barrio, tanto personas autóctonas (a menudo de edad avanzada) como de la misma comunidad o de otros orígenes.

“en nuestro edificio, en la planta habían 4 casas, no? Otra casa que también eran pakistanís, y una yaya que vivía sola y una chica española y teníamos muy buenas relaciones con la yaya y la chica. Esta chica nos llevaba a las dos familias pakistanís, todos los niños, al parque, a dar vueltas... Porque las dos familias llegamos casi juntas y la yaya también nos cuidaba mucho...” [E-PAK6]

Algún joven también revela que el hecho de inserirse en un contexto rural de pequeñas dimensiones hace que los vecinos se vuelquen más en la acogida de las familias recién llegadas.

“siempre digo en Sevilla que era un pueblo la gente también se volcaba más. Más como la novedad de johhh! Más la gente que te ayudaba, mi madre ha recibido ayuda de una señora que era muy católica y mi madre sí que es budista, yo no pero ella sí, y necesitas eso y aquello, o sea, sí, se ha notado más que aquí.” [E-CHI10]

El imaginario que muchos tienen sobre Barcelona como ciudad europea a menudo supone un choque con la realidad social de los barrios en los que se insertan una vez llegan, especialmente si son barrios empobrecidos de rentas bajas, con una estructura urbanística deficiente con calles estrechas, poca iluminación y viviendas pequeñas, como es el caso del Raval o de algunos barrios de Badalona, Santa Coloma o Sant Adrià del Besòs. Sobre todo en el caso

pakistaní, estas **condiciones habitacionales suponen un cambio importante respecto a las del país de origen**, donde todavía se conserva bastante el modelo de convivencia con miembros de la familia extensa en una casa grande con varias habitaciones. En este contexto, la presencia de redes familiares y de amistad en el país receptor previa a su llegada supone una fuente de apoyo muy importante para el establecimiento de los recién llegados.

“cuando el coche entró al Raval, calles estrechas, muy oscuras, y la finca que entramos era como... De estar viviendo en una casa de 300m² a vivir en un piso de 60m², habitaciones muy estrechas, las escaleras muy antiguas... era como un choque, pensábamos un lujo y era otra cosa. Luego con el día, cuando te vas haciendo el día, conoces gente de aquí, como son las costumbres... [...] luego teníamos unas cuantas familias del pueblo y te dan la bienvenida y no estás sólo, no te sientes tan solo. Y las familias ya las conocíamos, es fulanito, que viene de tu pueblo, pues no nos costó tanto, fue una buena acogida” [E-PAK5]

Las dificultades a las que se refieren la mayoría de los jóvenes al llegar, más allá de la adaptación al barrio, tienen que ver con el aprendizaje del idioma y algunas diferencias culturales, el desconocimiento del funcionamiento de la sociedad en general, el contexto de precariedad económica de sus familias, la adaptación a la escuela, las relaciones con los compañeros y el grupo de iguales, así como los efectos emocionales derivados de la emigración:

“Los primeros meses eran difíciles, recordaba mucho a mis compañeros, mis amigos en Pakistán, y sobre todo a mi familia que tenía allí, y luego poco a poco me matriculé... Era mayo, y tuve que esperar un par o tres de meses y en setiembre ya me matriculé, hice amigos y me adapté más de las circunstancias y estaba mejor, pero los dos o tres meses antes eran difíciles, intentaba salir, no iba a la escuela, no tenía muchos amigos, intentábamos salir con

la familia a Montjuïc y eran tiempos difíciles, pero al final nos adaptamos. Cuando hice la primaria, en 5º, primeros meses igual. Esto es todo diferente, pensaba igual habrá inglés, pero inglés también era nivel bajo, sobre todo era catalán y castellano y en mi clase no había nadie de mi país. Iba en CEIP Castella, en el Raval tocando al metro universidad. No había nadie y luego se matricularon dos chicos más que ellos ya llevaban mucho tiempo y hablaban español, me ayudaban un poco y el siguiente año llegaron más pakistanís, de India, Bangladesh y poco a poco aprendí la lengua y no fue difícil.” [E-PAK2]

Es interesante el hecho de que algunos jóvenes que no expresan dificultades especiales al llegar se deba a un proceso de memoria selectiva que precisamente se activa para olvidar experiencias negativas, tal como expresa este joven, que no tiene un relato sobre su proceso de llegada:

“memoria es poca y lo leí después que decían que cuando desconoces el idioma de tu entorno, te cuesta mucho construir una memoria y creo que es muy cierto porque los primeros 3 o 4 años no tengo mucha memoria. Yo era muy pequeño y no era muy rebelde, hacía lo que me decían y creo que gracias a eso he podido aguantar la... educación de mis primeros años que creo que era muy dura.” [E-CHI4]

Respecto a las **experiencias de integración y cohesión social en el barrio**, a menudo emergen relatos de las problemáticas sociales de algunos barrios relacionadas con los conflictos interétnicos, la violencia en la calle, el incivismo y la inseguridad. Algunas de estas situaciones son nuevas para algunos jóvenes puesto que no formaban parte de su cotidianidad en el país de origen. Las tensiones interétnicas se manifiestan sobre todo entre los jóvenes de origen marroquí y pakistaní/chino, o con el colectivo gitano, puesto que son los grupos minoritarios más numerosos y que más prevalecen en las **zonas de concentración residencial pobres**.

“En calle Hospital porque hay la mezquita, íbamos a rezar allí y era una zona conflictiva. Cuando pasaba por allí, tenía mucho miedo, gente de Marruecos, porque oías noticias, historias, que llevan cuchillos, navajas... tenía miedo de esta gente.” [E-PAK2]

“La impresión que tuve [en Artigas frontera con Sant Roc] es todavía más sucia, había muchos gitanos rumanos, la plaza estaba llena y los gitanos estaban mucho en la calle y todo muy sucio, gente comiendo pipas todo el rato al menos no había tantos pipís y cacas como en el Raval, pero mucha suciedad y muy abandonado.” [E-PAK1T]

En cambio, las familias que tienen un estatus socioeconómico más alto de inicio y se insertan en barrios de rentas más elevadas (p. ej., Les Corts) experimentan un proceso de llegada bastante diferente y predominan recuerdos vinculados con el juego y los espacios verdes.

“Iba mucho al parque, es el barrio de la infancia, cuando pasas por el parque, es tu infancia [...] yo no he escuchado ninguna situación conflictiva.” [E-CHI9]

Las **relaciones interétnicas e intraétnicas** también incluyen dinámicas de solidaridad y apoyo mutuo que se pueden expresar en intercambios de favores, donde los más asentados ayudan a los recién llegados a integrarse en el barrio.

“mi primer amigo era un magrebí que también vivía allá, un chico joven, [...] me dio la bienvenida, la primera acogida, y me enseñó las primeras palabras. Llegué en verano y el colegio estaba cerrado y todo el tiempo que teníamos que pasar, el piso era muy pequeño y hacía mucho calor e íbamos a las plazas.” [E-PAK1CT]

Durante el **proceso de socialización**, algunos/as han pasado un tiempo en el **país de origen** viviendo con otros familiares como abuelos/as y tíos/tías, ya sea para aprender la lengua

(sobre todo, en el caso chino), así como tradiciones y normas culturales (sobre todo entre chicas de origen pakistaní, vinculadas a la observación del *purdah* durante la adolescencia) o religiosas (más común entre chicos de origen pakistaní).

“Cuando llegan a los 6 o 7 años y los padres piensan que pueden perder la lengua china escrita y como que es muy difícil y necesita mucha dedicación y la mayoría los llevan a cursos intensivos en Barcelona, piensan que puede ser la mejor solución. Si tienen la opción de dejarlos con los abuelos, los envían a China un par de años.” [E-IC4T]

Esto configura la **construcción de vínculos transnacionales** que se alimentan a partir de viajes durante las vacaciones o el curso escolar (siempre que la situación económica lo permita), así como a través de medios de comunicación y las redes sociales y comunitarias. El hecho de casarse con personas del país de origen también fortalece los vínculos familiares y sociales con la comunidad a escala transnacional.

“van a visitar sus pueblos, luego hay muchas videollamadas... Pero las visitas no son sistemáticamente, los que tienen un negocio que no les va muy bien no pueden volver cada año.” [E-IC5]

“Después de 8 años fui por primera vez, tenía muy poco vínculo. Pero después me casé, mi mujer es de allí, tengo a mis tíos, a mi familia... Después de casarme mi vínculo ha sido más intenso.” [E-PAK1T]

Ahora bien, algunos jóvenes también experimentan una fractura con su país de origen o, como mínimo, un proceso de **distanciamiento**, donde la adaptación a los nuevos códigos culturales de la sociedad receptora no acaba de encajar con los del país de origen. En todo caso, la edad de llegada al país de destino no parece tener una incidencia especial en un patrón u otro, ya que encontramos casos de jóvenes que incluso han nacido aquí y mantienen un vínculo fuerte (primera cita) y otros que

no (segunda cita). El contexto de socialización de los jóvenes, las prácticas familiares a nivel transnacional y el contexto político y económico del país de origen seguramente juegan un papel más importante.

“mi madre desde pequeños nos enseñaba el urdú y la cultura de allí, compramos libros de allí y estudiaba en casa. También tenemos TV de allí, vamos mirando la de allí y la de aquí y estamos como muy conectados. He ido creciendo de forma conectada, no siento esta distancia.” [E-PAK4]

“Me lo tomo como un viaje, no me lo puedo tomar como mi cultura porque no lo es, me lo puedo tomar como cualquier persona que se va de viaje a China, lo único que me lo facilita es que sé chino.” [E-CHI3T]

Algunas chicas de origen pakistaní explican que quieren escapar de las dinámicas de control social ligadas a los roles tradicionales de género y de los códigos de vestimenta, y por esta razón no tienen mucho interés en viajar al país de origen, sobre todo en una edad cercana al matrimonio. Poder crecer en un país occidental les ha permitido una flexibilización de estos códigos y adaptarlos según sus intereses y prioridades, los cuales se definen alrededor del desarrollo de una independencia económica, un buen nivel educativo y el acceso al mundo laboral.

“No he viajado nunca a Pakistán, no he vuelto. No he querido, mi familia está aquí, ya empecé a tener 20 y pico años, todas las chicas se estaban casando y me estaban poniendo mucha presión, yo tenía una perspectiva diferente, no quería ser ama de casa y sabía que allí tendría presión de parte de la familia y no lo quería. [...] No he mantenido mucho vínculo con Pakistán, solo con tíos y primos, ni amigas. Con el tiempo, la mentalidad había cambiado y veía que la amistad había cambiado, teníamos perspectivas de la vida y del futuro diferentes. Con 20 o 21 años se casan, yo pensaba estudiaré esto, aprenderé estos idiomas...” [E-PAK9T]

Así y todo, la fuerte llegada de inmigrantes de Pakistán y su concentración en barrios concretos también provoca que se reproduzcan dinámicas de control social similares en la sociedad de destino que “recuerdan” a los códigos de “buen comportamiento” hacia las mujeres.

“Yo me siento peor por los chicos o hombres pakistanís, no me siento bien. Tienes que acostumbrar un poco de aquí, como llevo este vestido [occidental], tienes que acostumbrar. Si llevo esto no quiere decir que estoy mala, es que no paran de mirar” [E-PAK7]

Por otro lado, también se observa una **movilidad geográfica** por todo el Estado español, e incluso a nivel internacional, **en función de las oportunidades laborales**. Este patrón es especialmente notable en el caso chino, donde el proyecto migratorio se define a menudo en base al negocio familiar, de manera que la familia puede cambiar de residencia varias veces en función del potencial éxito empresarial, incluso si esta movilidad implica la separación de la familia.

“Luego en Sevilla 1,5 o 2 años, y de lo que había ahorrado mi madre pusimos una tienda de todo a 100. Entonces se puso de moda esas tiendas y las de ropa y puso una tienda de ropa [en Alicante] [...] Y de allí, entretanto en Alicante ella quiso poner otra tienda en Madrid. Ella vino a Madrid a montar una tienda de lo mismo, entonces yo estaba en Alicante y ella en Madrid, y así duramos dos años más o así. Dos años en Alicante y dos años así partidos. Y cuando estábamos en Madrid, me cansé de vivir en Alicante, cerramos la tienda y volví a Madrid. [Y después?] Madrid hasta mucho tiempo. La familia se separó un poco, cuando yo volví después de los 4 años en Alicante, mi madre dijo, porque ella era siempre la que le gusta buscarse cosas nuevas a hacer, veía que se podía ampliar y se buscó una tienda nueva en Barcelona. Y al mismo tiempo teníamos tienda en Madrid y en Barcelona.” [E-CHI10]

Este joven de origen chino explica que vivió unos años en Nigeria y después se trasla-

dó a Barcelona, siempre por motivos laborales y negocios familiares.

“Surgió una oportunidad de ir a Nigeria. Un familiar nuestro tiene un negocio y buscaba alguien de confianza que lo llevase. Es un restaurante dentro de un hotel. Le sugirió a mi padre que llevase el restaurante y a cambio te llevo la familia, te saco a tu mujer y tu hijo y los llevo a Nigeria. Con mi madre fuimos allí el 84. [...] Mi padre de un año y medio dijo es inseguro, entonces mejor nos vamos. Allí surgió la oportunidad de ir a Barcelona.” [E-CHI1]

Como veremos más adelante, esta movilidad es posible gracias a la intensa **circulación de recursos y capitales** que les permiten adaptarse mejor a la sociedad receptora, escalar posiciones y ser más resilientes frente a las dificultades del mercado laboral.

“Cualquiera que viene de allí [Qingtian o Wenzhou] con relación directa o de segundo nivel, si necesitan dinero o ayuda, le prestan dinero [...] De esa manera, tener un negocio propio en España es relativamente fácil, sobre todo por el tema económico porque no se lo estás pidiendo a un banco, te lo están dando por confianza, no hay nada de aval y lo que te están dando es la confianza, a diferencia de otras nacionalidades.” [E-CHI1]

A pesar de la circulación de capitales, muchos jóvenes revelan el **contexto de precariedad económica** al que se han visto sometidos durante los primeros años de llegada. Si bien el reagrupamiento familiar se suele producir cuando el padre o la madre gozan de una mínima estabilidad jurídica y económica, muchas familias se siguen encontrando con grandes dificultades para tirar adelante, especialmente si, además, se encuentran en una **situación administrativa** irregular.

“Mi padre, al tener que renovar papel, tuvimos problemas y se quedó sin papeles. Al principio trabajó en un restaurante que lava platos, y cuando se quedó sin papeles intentó hacer algo, pero poca cosa, y fueron unos años muy difíciles.” [E-CHI9]

5.3. Trayectorias educativas y procesos educativos

5.3.1. Tipo de centro y estrategias de escolarización

El tipo de centro escolar al que acuden los jóvenes en Cataluña es mayoritariamente de titularidad pública, si bien algunos también han ido a escuelas concertadas, privadas, religiosas o internacionales. Los motivos de elección del centro vienen determinados por la **proximidad al lugar de residencia, los recursos económicos familiares** (aunque en el país de origen hayan asistido a una escuela privada), **la disponibilidad de plazas**, así como por la información que tienen sobre el prestigio del centro. En este sentido, el capital social y la circulación de recursos informacionales dentro de la comunidad son claves a la hora de definir las estrategias de escolarización. Las familias que no tienen acceso a estos recursos a menudo acaban optando por lo que está a su alcance. En el momento de cambiar de centro entre primaria y secundaria, la red de amistades de los jóvenes también es determinante, aunque a veces no encaje con la valoración social de los propios centros.

“vivimos a una calle y subiendo las escaleras había la escuela. Mi padre prefería un colegio cercano porque mi madre con mis hermanas no las podía dejar y volver, etc. Mi padre se sentía más cercano, que sea público o privado da igual.” [E-PAK6]

“económicamente íbamos muy flojos y la percepción es que estamos en Europa y todos los servicios públicos son mejores. Mis padres tampoco es que tengan mucho conocimiento del sistema.” [E-PAK1T]

“La escuela Mireia lo hemos escogido porque una amiga de mi madre ha dicho que quizás es mejor para los niños una escuela concertada que hay menos gente y el profesor te enseñará más que en los públicos que quizás hay más

gente y el profe no puede estar siempre... no te puede contestar siempre a las preguntas.” [E-CHI7]

El centro al que han acudido los hermanos/as mayores a menudo también marca la elección, ya sea para repetir o para cambiar.

“mi hermano hizo la ESO en una escuela pública y se dio cuenta que la preparación no era muy buena para empezar la universidad y entonces me dijo, tú irás a una concertada para que te preparen mejor, que es la PIA, para tener una mejor base para la universidad. La comunidad pakistani tiene esta mentalidad de que si es privada, te preparan mejor.” [E-PAK4]

A grandes rasgos, sin embargo, tanto entre el colectivo chino como el pakistani, hay una predilección por la escuela privada o concertada basada en la búsqueda de una calidad mayor, una atención más personalizada y un mayor control del alumnado, coincidiendo con el marco de referencia que tienen en el país de origen. El hecho de que algunas privadas sean católicas no supone un impedimento para las familias de otras religiones (musulmanas o budistas). Incluso, si hay la opción de ir a una escuela internacional, se valora el hecho de adquirir múltiples competencias lingüísticas y configurar una red de amistades de clase social media-alta.

“las privadas tienen mucho más prestigio en Pakistán y cuando vienen aquí, si pueden lo hacen, y el tema de la religión no les preocupa en absoluto, si son católicas. Y las públicas es más por necesidad económica. A veces hacen concertadas y no se quedan a comer y se ahorran el comedor.” [E-IC1bT]

“Depende de la situación económica de la familia. Y también consideran que la privada es

más estricta y está más cerca de su sistema. Y los padres hace unos años tenían mucha dificultad para hacer el seguimiento escolar de los hijos y entonces esperaban como en China que llegasen a casa y tuvieran un montón de deberes. El sistema no es así y el hecho de estar solos en casa hacía que no se pusieran a hacer los pocos deberes que tenían. Las familias que pueden y tienen un negocio pueden pagar mucho dinero para pagar incluso una escuela internacional, una educación de clase alta, aristócrata, con una proyección más allá del pequeño comercio.” [E-IC1aT]

Algunos jóvenes que han estado cursando secundaria también muestran su **capacidad de agencia** a la hora de escoger centro, apostando por escuelas de más nivel y, a veces, con menos segregación racial/étnica.

“Lo único que me preocupaba bastante cuando fui a Badalona era por la residencia, me tocaba Eugeni d’Ors, con mucha inmigración, muchos pakistanís, muchos gitanos... Y yo tenía clarísimo que no me quería cerrar, por esto yo mismo, sin que me lo dijera mi padre, no hice ni la preinscripción ni la matrícula, fui directamente al Ayuntamiento de Sant Adrià, que estaba al lado y dije que quería estudiar y hablaba catalán y no me pidieron ni padrón ni nada y me dieron plaza en el Montalbán [...]. Creo que fue de las mejores decisiones porque veo la diferencia con mis amigos que han ido al Eugeni d’Ors.” [E-PAK1T]

“Los profes no hacían nada, por eso en ese momento me parecía que un instituto público no es bueno para estudiar y en esta especialmente porque había mucha gente así que me parece muy... que no están educados, es por eso que he preguntado a mi madre que si puedo cambiar a otra escuela que quizás hay un ambiente mejor para estudiar y eso” [E-CHI7]

Las estrategias para evitar la segregación étnica a veces también provienen de los padres, que se organizan para buscar centros con poca población de origen inmigrante, a pesar de la

percepción generalizada alrededor de una supuesta preferencia por los centros donde hay más concentración. De hecho, incluso pueden llegar a sus hijos/as a escuelas diferentes para que no estén juntos entre hermanos/as.

“He oído de familias que escogen una escuela donde no hay tantos pakistanís, lo ven como una desventaja que haya tantos, ellos ya tienen sus estrategias de escolarización.” [E-IC1bT]

“en Santa Coloma donde había mucha presencia de inmigrantes, los profesores pensaban que era el mismo colectivo el que lo quería así, pero no es verdad. La petición era: ¡dime dónde hay una escuela donde no haya chinos! Para el aprendizaje de la lengua, es vital.” [E-IC1aT]

5.3.2. Experiencias educativas y dificultades durante la escolarización

Algunas de las dificultades durante la escolarización tienen que ver con el contexto de pobreza de las familias y la necesidad imperante de que los hijos/as colaboren en la economía del hogar, aunque esto pueda entrar en contradicción con la aspiración de las familias de que sigan estudiando. Más allá de las dificultades de compatibilización de estudios y trabajo, algunos se ven obligados/as a abandonar los estudios, a menudo al entrar en bachillerato o durante el mismo. Esta presión la reciben más los chicos que las chicas, sobre todo los de origen pakistaní, de acuerdo con la división tradicional de roles de género y de su papel como **breadwinners**.

“Sí, el hecho de ser chico, te presionaban tanto en casa como fuera. Ostia, ¿qué hace Ali ahora? O ¿qué va a hacer? Además, ya habiendo situación en casa, cuando económicamente no va bien, directamente o indirectamente, hay problemas, aunque no quieras, ves a tu padre enojado, preocupado, cualquier cosa pequeña... entonces tienes que ver.” [E-PAK5]

“He crecido en un taller de confección y toda la vida he estado viviendo en un taller de confección. Ni siquiera un chino lo hubiera pasado tan mal estando en China porque un chino va a la escuela, después vuelve a casa y ve a su familia. Yo iba a la escuela y no volvía a casa realmente, volvía al taller de mi madre y ahí veía a todos trabajando y yo seguía ayudando”. [E-CHI3]

El peligro es que esta opción acabe siendo un camino de no retorno, ya que una vez han empezado a trabajar es mucho más difícil volver a estudiar. Por otro lado, la necesidad de compatibilizar los estudios y el trabajo también puede orientar a los jóvenes hacia ciclos formativos, dado su carácter profesionalizador, en lugar del bachillerato.

“hice primero de bachillerato, pero luego por problemas personales y familiares no podía seguir el segundo año, entonces tuve que estudiar Grado Medio. Tenía que trabajar también y con bachillerato no encuentras trabajo porque no tienes nada de práctica entonces no te cogen.” [E-PAK10]

Las dificultades económicas también están relacionadas con la **grave situación de la vivienda**, especialmente en la ciudad de Barcelona, y los problemas para pagar el alquiler o la hipoteca. Es el caso de un joven que abandonó el bachillerato por un proceso de desahucio del piso en el que vivía con su familia, después de hacerse cargo de la mayor parte de las gestiones. Otro joven explica que su familia fue expulsada por los propietarios por no pagar el alquiler de un piso del Raval; después fueron estafados por un hombre pakistaní que les alquiló otro piso que resultó estar embargado por el banco. Al darse cuenta, dejaron de pagar el alquiler y fueron desahuciados. Esta situación obligó al joven a ponerse a trabajar.

“todo iba bien, compaginaba el trabajo y fue el desahucio y allí era el momento que me he tenido que mover bastante. Montón de papeleo, recursos económicos no lo tenían, pero la

agencia ya llevaba mucho tiempo que decía esto se tiene que acabar. [...] Cuando había el desahucio, me quedaban cuatro asignaturas, y no podía examinar porque tenía que estar allí. El siguiente año me matriculé otra vez de las cuatro y circunstancias del trabajo y pocas ganas y al final dije, voy a hacer un machaque a tope y lo sacaré, pero no fue así y al final me quedan esas dos.” [E-PAK2]

La importancia que da la familia a la escolarización de los hijos/as también es un elemento que influye en sus trayectorias educativas. La presión familiar, comunitaria y social para conseguir un nivel de estudios elevados, unida a las expectativas y a un **acompañamiento por parte de los centros y las instituciones educativas**, resulta fundamental.

“Yo creo que también está la influencia externa, el acompañamiento tanto familiar como de profesores. Es decir, pasa mucho que los profesores hacen un acompañamiento del alumnado, de decir: estas son las salidas después de la ESO. Incluso hay talleres que se hacen en las escuelas para explicar las vías educativas.” [GF-PAK7]

Una de las **principales barreras**, sobre todo para los de la generación 1,25 que llegan durante la ESO o para entrar en el bachillerato, es el **idioma**. Lejos del estereotipo de la minoría modelo, los jóvenes de origen chino, sobre todo los que llegan con más de 12 años, experimentan graves dificultades para sacarse la ESO. Por otro lado, los que llegan con 15 o 16 años solo tienen la opción de entrar en la escuela de adultos, pero no siempre encuentran plaza debido a la gran demanda que hay. En este sentido, se propone que desde la administración pública se deberían diseñar más programas educativos específicos para poder incluir a los jóvenes de 16 a 18 años.

“Yo creo que la principal traba a veces es la lengua. Si no tienes bien el español no sé cómo vas a continuar tus estudios. Yo tengo amigos que son así, han hecho ESO, y han dicho “yo

no sé más español. Hasta aquí he llegado.”
[GF-PAK2]

“de los 12 para arriba lo tienen bastante mal, están muy desorientados porque tienen mucha presión, y esto que en China están acostumbrados. Llegan aquí desarraigados y desorientados, y lo ven muy relajado, pero por otro lado las lenguas de acogida son muy diferentes. Para alcanzar el nivel de un catalán ven que es muy diferente y ven muy complicado obtener la ESO. Muchos llegan con 14 años, hacer esto en dos años, es muy difícil.”
[E-IC5]

En la misma línea, tal como apuntan Carrasco et al. (2018), se denuncia la **ausencia de aulas de acogida** y el bajo refuerzo lingüístico en el **bachillerato** como uno de los elementos que más puede frenar la continuidad educativa en la etapa post-obligatoria. El caso de una joven pakistaní llegada a los 16 años también ilustra otra dificultad para los que llegan con la ESO finalizada y quieren entrar en el bachillerato o en un ciclo superior: el tiempo que tardan los consulados a la hora de tramitar la homologación del graduado escolar del país de origen. Dado que este trámite puede tardar hasta dos años provoca que los jóvenes de estas edades se vean abocados/as necesariamente al mercado laboral.

“en el bachillerato no hay aula de acogida. ¿Por qué no? Y los tratan como jóvenes nativos. Comentarios de texto en castellano, está bien, pero necesitan un apoyo extra que yo creo que es la escuela la que lo tiene que dar y no está adaptada. [...] yo tuve que espabilar yo misma. Comencé por cursos y me espabilé, este apoyo en la escuela no lo encontré. Era como cualquier otra alumna, que no es verdad.” [E-IC3T]

Por otro lado, la necesidad de **aprender dos idiomas** a la vez también supone un reto para ellos. Si bien muchos empiezan aprendiendo catalán en el aula de acogida, cuando se incorporan al aula ordinaria se encuentran con

que el idioma que más se habla es el castellano, de manera que deben invertir nuevos esfuerzos para familiarizarse con un segundo idioma.

“Lo que fue un poco difícil fue 3º de la ESO, había muchos extranjeros y hablaban castellano y yo sólo había aprendido catalán, entonces el 2º año era escuchar castellano, no entendía mucho, pero bueno, con un poco de esfuerzo extra pues ya aprendí también.” [E-PAK5]

De cara a seguir la **educación superior**, las dificultades tienen que ver con las propias **percepciones** que tienen de la universidad como un **espacio poco accesible** para personas de origen inmigrante. La **falta de referentes**, **el aumento de las tasas** (y el desconocimiento de los programas de becas) y las **barreras lingüísticas**, sobre todo para quienes han llegado durante la ESO, son algunos de los elementos que más influyen. Por esta razón, desde programas como Prometeus en el barrio del Raval, se intenta incentivar y dar apoyo académico, psicológico y económico a aquellos/as jóvenes que quieren entrar en la universidad, ya desde la etapa del bachillerato.

“Motivamos a los jóvenes porque hay este imaginario de que esto es solo una cosa para los nativos o para la gente que ya sabe hablar muy bien catalán y castellano, e intentamos cambiar esta idea y este imaginario [...] tienen muy metido que no tienen suficientes capacidades y que no son lo bastante inteligentes, hay muchos jóvenes que llevan 4 o 5 años en España y se comparan con los nativos y acaban pensando que no tienen la capacidad. Esto no es cierto, la capacidad sí que la tienen. Cambiar esta idea de ¡tú sí que vales! es un reto.” [E-IC3T]

Asimismo, desde entidades como ECOP o Joventut Multicultural Musulmana también se proporciona asesoramiento estudiantil y se llevan a cabo proyectos de intervención socio-educativa para asegurar la continuidad educativa y el éxito educativo entre los jóvenes de origen pakistaní y musulmanes, respectivamente.

La siguiente cita explica que ECOP ofrece una serie de seminarios donde se recogen datos sobre la experiencia educativa de los jóvenes y se los orienta sobre posibles vías a partir de las vivencias de referentes comunitarios, conjuntamente con las familias de los jóvenes.

“Los seminarios consistían en hacer una encuesta de dónde vienen, cuanto tiempo llevan aquí, si sufren abuso, si tienen problemas con profesores, si las familias entienden el sistema de aquí. Luego dos o tres personas explicaban su trayectoria. Creemos que explicar cómo uno ha sufrido y lo ha conseguido es muy potente, hacer de referentes. Luego hacemos un seguimiento personalizado, hacemos grupos pequeños y les intentamos hacer un acompañamiento durante los próximos meses, años [...] y en segundo lugar también es concienciar a la familia de cómo funciona el sistema educativo y cuáles son las posibles vías para sus hijos” [E-IC6]

Por otro lado, el hecho de **casarse y de tener hijos** también puede dificultar la continuidad educativa; es el caso de esta joven que explica que después de casarse, tramitar la reagrupación familiar y tener hijos sufrió mucho estrés y tuvo poco tiempo para dedicarse a los estudios, a diferencia de la mayoría de sus compañeros/as.

“cuando me casé, empecé a sufrir mucho, de las cosas más chungas que recuerdo. Embrazos, los nacimientos también han sido en el mes de noviembre, octubre, junio... que es época de exámenes. O cuando denegaron el visado a mi mujer, era enero, lo dejé todo, me fui a Pakistán, todo suspendido.” [E-PAK1T]

La **autoestima** del alumnado para proyectarse a él mismo como elegible para continuar estudiando en etapas post-obligatorias es también un elemento importante y está estrechamente relacionado con la **motivación personal** y el **rendimiento académico**. Si no han obtenido buenas calificaciones durante la ESO puede ser que no se vean capaces de en-

trar en el bachillerato o en la universidad. Es el caso de una joven que abandonó el bachillerato después de suspender literatura castellana y catalana por faltas ortográficas o gramaticales, y no encontrar recursos de apoyo a su alrededor.

“tan desanimada, que si yo saco un 9 y luego saco un 4 [por faltas], y luego en la selectividad tengo que sacar nota y competir mucho que si al final de bachillerato me queda un 5 no haré nada. Dejé, no seguí.” [E-PAK6]

“Los chinos piensan que si no sacas buenas notas deberías estar trabajando en el negocio, y ahí aprendes. Piensan que si no sacas buenas notas no vales para estudiar. Impiden estudiar, y si el estudiante no tiene su fuente económica propia, aunque quisiera no podría seguir. Y otra cosa es la motivación, y la autoestima también.” [GF-CHI2]

Un aspecto que es necesario analizar es que el retraso en el inicio de la escolarización puede afectar al rendimiento escolar, al recibir menos horas lectivas y empezar a aprender el idioma más tarde (Crul y Doomernik, 2003). De cara a los ajustes de nivel entre el país de origen y el de destino, encontramos casos donde los centros inscriben a los alumnos en cursos superiores o inferiores para igualarlos a sus compañeros/as en términos de edad (la mayoría), así como en casos en que repiten el primer curso, a petición de la familia, con el objetivo de adaptarse con más éxito. Aun así, **no existe un patrón claro en el hecho de introducirse en un curso superior o inferior de cara a seguir o interrumpir la educación post-obligatoria.**

“era mayor para estar en 4º, entonces me pusieron en 5º y yo no tenía un nivel alto, inglés quizás pero tampoco, no. Entonces me pusieron por la edad. [Claro, porque no habías hecho ni 2º, ni 3º ni 4º de primaria... ¿Y cómo fue?] Claro, estaba en aula de acollida, pero era difícil. Era un cambio... que yo no he hecho estas cosas y no me podían poner en 2º porque era mayor... Los primeros seis meses decía joder, pero he estado mucho tiempo en aula de

acollida, casi un curso entero. En 6º ya era otra cosa". [E-PAK2]

"Llegué repitiendo 5º porque según mi madre, como no entiendes nada de español, mejor que empieces con... Así que yo, cuando salí de China había hecho 5º, cuando llegué a Italia, hice 5º y cuando vine a España hice otra vez 5º. Decía ¡jalgo que sea más fácil!" [E-CHI10]

Las chicas, especialmente las de origen pakistaní, tienen dificultades añadidas por su condición de género. De acuerdo con la **división tradicional de roles de género**, la educación superior de las chicas se infravalora; de hecho, puede llegar a ser un impedimento de cara a consumir un **acuerdo matrimonial**, tanto porque retrasa la edad del matrimonio, como porque descarta posibles maridos con un nivel de estudios igual o inferior al de ellas.

"Si ven que la chica tiene un nivel más alto que el chico prefieren no tenerlo. Para no hacer sentir inferior al chico. Yo he tenido el caso de una amiga que rompieron el compromiso porque la chica tenía más nivel de educación, y luego decían que no se entendían bien." [GF-PAK1]

"cuando estaba haciendo grado medio me casé... tenía 18 años y desde ahí en junio aprobé y en setiembre he tenido a mi hija. [...] Entonces tuve a mi hija y no pude estudiar más." [E-PAK6]

Frente a estas dificultades, algunos/as jóvenes muestran una gran actitud de resiliencia, fortaleza y madurez, atribuyendo todo el peso del éxito educativo a la motivación personal.

"echar siempre la culpa a la sociedad es un poco infantil. Si tienes la vida muy dura, te han pasado muchas cosas malas, pero al final es uno mismo. Falta de motivación, tu tontería. No puedes echar la culpa a los demás, a no ser que alguien te haya amarrado las manos y te haya impedido estudiar, eres tú." [GF-CHI3]

5.3.3. Representaciones, actitudes y expectativas del profesorado

En general, los y las jóvenes expresan un **grado elevado de satisfacción con el profesorado** y opinan que los/las han ayudado en su proceso educativo, sobre todo en el aula de acogida.

"Los profesores, un rol muy positivo en los estudios, me han ayudado muchísimo, siempre me facilitaban cualquier cosa." [E-PAK5]

"en la escuela también había el aula de acogida y ayudaban a los recién llegados y con las maestras eran muy buenas, me ayudaban mucho, tengo muy buen recuerdo porque como no entendía, recibía un trato especial." [E-CHI9]

También les han **ayudado a orientarlos laboralmente** o les han ofrecido actividades extra curriculares, como participar en un proyecto Erasmus Plus o en una conferencia de la UNESCO, y algunos, a día de hoy, todavía mantienen el contacto. Es el caso de esta joven que explica que el profesorado medió con la familia para dejarla participar en el programa y superar, así, una barrera derivada de su condición de género.

"hicimos un proyecto de Erasmus Plus en el que teníamos que viajar a otro país durante una semana. En ese caso mi madre no nos dejaba, pero mi padre me dejaba. Mi madre pensaba más en la presión social de lo que pensaría la gente por ir solas. Los profesores llamaron a los padres y hablaron con mi padre y le dijeron que no pasaba nada." [GF-PAK6]

Algunos jóvenes incluso explican que han recibido **discriminación positiva** por parte de los profesores/as al ser los únicos o de los pocos de origen extranjero en clase.

"me acuerdo que cuando repetí el curso en 2º de BUP, no estudiaba. No quería estudiar y el profesor de literatura era un poco cabrón y siempre hacía examen oral sorpresa. Y a los

compañeros siempre les decía muy mal y yo cuando subía, decía yo no he estudiado nada y entonces él cuando preguntaba y autocontestaba y decía muy bien, muy bien, siéntate allí” [E-CHI10]

Aun así, los jóvenes denuncian una **tendencia** del profesorado a **orientarlos hacia la formación profesional**, subestimando sus capacidades académicas, a menudo ligado a una cuestión de idioma. El propio respeto a la figura del profesor/a hace que algunos jóvenes puedan desestimar la continuidad educativa y encontrarse sin las herramientas para hacer valer su opinión para tirar adelante el bachillerato o el acceso a la universidad.

“siempre hay un cierto rechazo o discriminación hacia el alumnado inmigrante. Que por ejemplo a mí, mi profesora me decía: “¿Por qué no haces un curso de joyería? Yo te veo más en un curso de joyería que graduándote en Derecho.” Es muy importante, para el alumnado pakistaní, la figura del profesor. Se nos enseña en casa desde pequeños que es una figura más que va a definir la vida de los pakistanís. Y que hay que tener mucho respeto. Si esa misma figura te está negando o te está discriminando pues es muy difícil que puedas seguir el camino.” [GF-PAK7]

“mi hermano pequeño, fue bastante difícil para estudiar. En la ESO fue un poco un gamberrillo y recuerdo una reunión de padres con mi madre y que la de filosofía me dijera ‘es que tu hermano tiene que hacer un grado medio, no vale para estar aquí’ y ahora mismo está haciendo una carrera.” [E-PAK8T]

“después de la ESO, la escuela ha aconsejado mucho que haga un ciclo formativo, pero yo tenía claro que quería ir a la uni.” [E-CHI4]

Las expectativas del profesorado se ven afectadas sobre todo en aquellos/as alumnos/as que llegan en una edad más tardía y experimentan más dificultades lingüísticas. Tal como explica esta asesora LIC, incluso se llega a pen-

sar que pueden tener algún tipo de problema cognitivo, y estas impresiones llegan al propio alumnado, minando su autoestima y sus expectativas.

“los que llegan más tarde, como tienen tantas dificultades para aprender la lengua, los chinos son los que lo tienen más difícil incluso de todos los asiáticos, cualquier niño de Corea o Japón tiene menos. Esto acaba minando las expectativas de los docentes y, a pesar de que algunos comienzan con ilusión, son acogedores, quieren que mejore, puesto que es un proceso tan lento y ven tan pocos resultados, la tendencia es desanimarse, perder cualquier expectativa y esto lo acaba percibiendo el alumno, y todo lo que te afecta anímicamente acaba afectando a tu comportamiento y a tus expectativas, y es como una rueda, como un círculo difícil de cerrar. Sobre todo, llega un punto en que el niño acaba pensando que tiene dificultades añadidas, no es solo la cultura o la lengua.” [E-IC4T]

Por otro lado, se pone de manifiesto la **necesidad** de invertir más recursos en **formar a los profesores/as en competencias específicas de gestión de la diversidad** en las aulas. Esto es evidente sobre todo en la cuestión del velo (actitudes no discriminatorias), la adaptación de los menús escolares con la inclusión de carne halal, o simplemente el hecho de tener más sensibilidad respecto a las dificultades a las que se enfrentan los alumnos de origen extranjero, y tener las herramientas adecuadas para adaptar el currículum escolar a los dispositivos específicos de integración.

“nos vamos de barbacoa y somos 14 personas de origen diverso pero de religión islam, y entonces preferimos que una parte del presupuesto se utilice para carne halal. Pues ella [la profesora] eso no lo entendía. Decía que nos teníamos que adaptar. [...] Al final uno de los profesores se acercó a probar un poco a ver cómo habíamos hecho la carne por ver la diferencia. Y ella empezó “No torna, torna, que et faran musulmà!”. Son comentarios que

pueden parecer graciosos, pero son un poco rencorosos. A una compañera que llevaba velo decirle “Tú no vayas a Francia porque lo vas a pasar mal.” O “Tú quieres estudiar medicina, estudia en tu país que será más fácil porque te sentirás más integrada con el velo.” [GF-PAK7]

“el aula de acogida a veces es más para pasar el tiempo. Cuando llegamos nosotros éramos menos y se trabajaba más, era más personalizado. Ahora hay más y se está dejando, esto se podría cambiar. Profesores más formados para tratar con los nouvinguts.” [E-IC6]

Entrando más en la **valoración de las aulas de acogida**, algunos jóvenes expresan su acuerdo con la existencia de espacios específicos de integración para adaptar las materias a sus necesidades, sin que esto implique un trato distintivo en términos de origen. La gran mayoría ha tenido una buena experiencia y considera que le ha sido útil en su proceso de adaptación.

“Para la gente extranjera tenemos un aula de refuerzos para la lengua y mates si necesitas. Creo que está bien. Si los tratas diferente eso será peor. Sería mejor tratarlos como un colectivo que necesita más ayuda en lengua y conocimiento que no como unas personas que viene de fuera.” [GF-CHI4]

“éramos todos extranjeros, nadie hablaba nada y la profesora muy guai, ayudando, entró una chica de no sé dónde y la profesora explicándole en su idioma y buscando por Internet y traduciendo y su idioma era diferente... Escribían con números y letras... fue bonito.” [E-PAK6]

Frente a la preocupación que muestran algunos estudios respecto al hecho de dejar al alumnado de origen inmigrante un tiempo demasiado largo en las aulas de acogida de cara a su posterior adaptación al currículum estándar, los jóvenes no apuntan a que haya una influencia en sus trayectorias. De los entrevistados en este estudio, hay que han pasado dos o

tres meses y después ya se han incorporado al aula ordinaria, mientras que otros han estado hasta dos o tres años, combinando el itinerario estándar con el aula de acogida para algunas asignaturas específicas (normalmente, lengua catalana y castellana). Entre estos últimos (6 del total de 20), no hay un patrón claro de abandono prematuro (antes de finalizar la ESO) o una inclinación hacia itinerarios de formación profesional. De hecho, parece que ha tenido una incidencia más fuerte el hecho de haberse marchado del país de origen durante un periodo largo durante los últimos años de primaria o los primeros de secundaria. A la vez, hay jóvenes a los que les gustaría haber estado más tiempo en el aula de acogida porque consideraban que necesitaban más refuerzo lingüístico y no han podido porque los han incorporado al aula ordinaria.¹⁶

“ni me dejaron entrar en el aula de acogida donde enseñan castellano porque yo hablaba un poquito más del resto y me sacaron” [E-PAK7]

Tal como informa la asesora LIC, dado que los centros no siempre disponen de aulas de acogida porque es un recurso inestable, algunos se organizan para implementar estrategias propias para poder acoger alumnado recién llegado, mientras que otros no dedican tantos esfuerzos. Algunas escuelas utilizan un sistema de referencias basado en jóvenes nacidos en Cataluña (generación 2) para ayudar a jóvenes llegados de pequeños o adolescentes (generación 1,5) en su proceso de adaptación. Aparte, desde el Plan Educativo del Entorno, se organizan otras actividades (p. ej., *casal lingüístic* o programas extraescolares) para favorecer el proceso de inclusión de los recién llegados desde recursos externos a los de los propios centros, trabajando en red.

“Aunque no había aulas d’acollida cuando han venido alumnos chinos que no sabían mucho

¹⁶ Aun así, este es un aspecto controvertido que se debería contrastar con otros estudios que cuenten con una muestra más amplia.

español, o no sabían nada, siempre los profesores han acudido a los alumnos. Si sabías español, por ejemplo yo, he ayudado a otros alumnos chinos para ayudarles.” [GF-CHI3]

Respecto a la **separación por niveles**, la mayoría de los jóvenes afirma que en los centros a los que han asistido no se implementa este dispositivo, con alguna excepción. Es el caso de un joven que valora positivamente haber ido al grupo A (el más elevado) donde no había compañeros de su origen, y un joven que, a pesar de encontrar “muy fácil” el grupo D (el más bajo), no está seguro de que le haya ayudado a aprender mejor el idioma en comparación con los grupos superiores. En cambio, hay otros jóvenes que manifiestan haber disfrutado de cierta adaptación del currículum dentro del aula ordinaria, por ejemplo, con exámenes más fáciles.

“Fue mejor cuando me pasaron al grupo A porque no había ningún pakistani.” [E-PAK5]

“básicamente me quería meter allí para hacer menos, porque la escuela a mí no me gustaba nada. [¿Y si te hubieras quedado en los otros grupos?] Creo que hubiera aprendido lo mismo, tanto en el D como en la normal porque no deja de ser un idioma que te están enseñando... depende de la persona.” [E-CHI3]

“En 1º y 2º de la ESO cuando hacíamos exámenes de historia hacían preguntas cortas y a nosotros nos ponían un texto y nos hacían rellenar las palabras más importantes, era más fácil para nosotros.” [E-CHI7]

Frente a los conflictos con el grupo de iguales, las actitudes del profesorado no siempre se perciben como las más adecuadas. Cuando se les pregunta qué hacen cuando hay peleas entre los compañeros, la respuesta a menudo gira en torno a la **falta de gestión del conflicto**.

“Cuando yo estudiaba 1º de ESO era el único chino en el colegio y siempre se metían conmigo. Me tiraban la mochila... En el segundo año

que vinieron dos chicas, las seguían molestando. En la clase el profesor me preguntaba por qué me peleaba con ellos, yo le decía que ellos empezaban, pero el profesor no me escuchaba.” [GF-CHI1]

Aun así, también hay relatos en los que el profesorado se ha implicado en el proceso de adaptación de los jóvenes y ha intentado hablar con las familias cuando ha visto situaciones de exclusión.

“se dieron cuenta que este chico está como muy marginado, muy separado, hablaban con mis padres cuando había reunión, pero me costaba mucho integrarme igualmente, ¿eh? Ellos me decían intenta hacer amigos, intenta integrarte, pero... no me veía capaz.” [E-PAK4]

5.3.4. Relación con el grupo de iguales

La mayoría de los centros públicos a los que han asistido los jóvenes muestran **un alto índice de segregación racial/étnica** con una sobrerrepresentación de colectivos de origen inmigrante que no siempre se corresponde con la composición sociodemográfica del barrio. En cambio, los jóvenes que viven en barrios con poca población inmigrante como Sarrià o Les Corts, han podido ir a centros donde han sido los únicos o la minoría. Este patrón se da más en centros concertados o privados y en algunos públicos, sobre todo de hace un par o tres de décadas, cuando había menos inmigración.

A la vez, la presencia de alumnos de origen inmigrante también disminuye en la etapa post-obligatoria, tanto en el bachillerato como en la universidad, algo que puede modificar el círculo de amistades.

“la persona con la que más estoy es de aquí y ahora con los que más me relaciono son los de aquí. Es gente muy buena, educada, en la universidad hay un nivel y se nota, incluso he quedado con ellos a pasear y a tomar algo con ellos.” [E-PAK4]

Así, se pueden identificar diversos patrones respecto a las relaciones con el grupo de iguales, en función del centro al que han asistido y la composición sociodemográfica. En los centros segregados donde hay una mayor proporción de alumnos de origen inmigrante, la relación con los jóvenes autóctonos suele ser escasa, de manera que se potencia más las relaciones inter e intraétnicas.

“Los españoles no hablan mucho, se quedan separados con nosotros, no sé por qué, es por la manera de vestir o somos nuevos o así... Y me quedaba muy nerviosa en la calle.” [E-PAK7]

“Sí, por el tema lingüístico, los chinos también tenían las mismas dificultades que yo y culturalmente también son más parecidos, en temas parejas y estas historias y me sentía más próximo a ellos, y con los pakistanís por el tema lingüístico y cultural” [E-PAK1T]

En cambio, en aquellos centros donde hay más alumnos de origen autóctono encontramos **patrones de inclusión y exclusión**. Respecto a los patrones de inclusión, la red de amistades con jóvenes autóctonos juega un papel fundamental. Esto no quita que fuera del instituto los jóvenes se relacionen con otros de su grupo étnico a través de actividades extraescolares, el lugar de trabajo, las redes sociales o los acontecimientos comunitarios, pero las amistades generadas en el centro educativo suelen ser clave en la definición de sus trayectorias.

“En ESO sólo jugaba con los de aquí y luego ha sido con las redes sociales, conocí alguien de China.” [E-CHI9]

“En el [IES] Balmes fue donde me di cuenta de que no tenía el nivel [de catalán] que debería tener porque el tipo de personas me cambió mucho, el tipo de amigos... Quizá ahora veo las personas de entonces y tienen vidas totalmente diferentes. Mis amigas tienen carreras, es un poco diferente. Y, en cambio, del [CEIP]

Cervantes llegamos dos o tres personas.” [E-PAK8T]

En cambio, encontramos ejemplos de jóvenes que, sobre todo al cambiar de centro, no han logrado formar un grupo de amigos con jóvenes autóctonos y han quedado excluidos de la mayoría. Esta situación, a veces, puede desencadenar **dinámicas de solidaridad entre minorías** que permitan sufragar las dificultades de la relación. Asimismo, es interesante apuntar que estas dinámicas también se dan entre jóvenes de origen chino y pakistaní por una proximidad cultural.

“No ha sido una buena experiencia porque en un colegio privado, a lo mejor en un privado siempre van los españoles, los extranjeros nunca van ahí, y para ellos era como... no los podían aceptar, los niños, no los profesores. Estudié allí como dos o tres años y no ha sido nada agradable. No hablaba con nadie” [E-PAK6]

“Ese año sólo hablaba con chinos que estaban en clase porque no entendía ningún compañero que estaba diciendo, pero esa amiga de Pakistán sí que me hablaba mucho y si no entiendo algo sí que intenta explicar. Me ha gustado mucho de ella, te cuida, me cuida mucho en la escola, me ha ayudado mucho.” [E-CHI7]

Las **divisiones entre la mayoría y la minoría** vienen marcadas sobre todo por **cuestiones idiomáticas** y por las **representaciones culturales** de ciertos grupos alrededor de elementos como la vestimenta de las chicas. Aun así, estas divisiones también se pueden dar en las relaciones entre minorías, por ejemplo, en centros con una alta presencia de alumnado de origen gitano y extranjero. Se debe tener presente, no obstante, que la clase social también juega un papel, puesto que estos centros se suelen ubicar en barrios de rentas bajas.

“en Consell de Cent nadie te... por ser pakistaní y musulmana y llevar el velo, no se acercaban y entonces yo quedaba con mi amiga,

dos, que eran pakistanís y las otras chicas no querían hablar.” [E-PAK10]

Respecto a la división de idioma, algunos jóvenes que han ido a centros con un perfil mayoritario de catalanoparlantes muestran algunas dificultades para relacionarse y hacer amistades, sobre todo al principio, aunque tengan un buen dominio del castellano. Es el caso de una joven de origen chino nacida en Perú que llega a Cataluña sabiendo castellano y se siente excluida a la hora de relacionarse con catalanoparlantes.

“en el colegio que iba antes, a diferencia de ahora no había mucha gente internacional y la mayoría eran catalán y sí que había amigos que conmigo hablaban español, pero entre ellos en catalán, es como... aunque tú estés en el grupo, ellos hablan en catalán, y cuando te tienen que decir algo a ti ahí cambian el idioma, entonces tú no te enteras de los que dicen entre ellos y solo lo que te dicen.[...] Mala experiencia tampoco pero sí que te sientes un poco excluida.” [E-CHI8]

Otro joven de origen pakistaní nacido en Cataluña expresa dificultades para relacionarse con el alumnado de la clase (la mayoría autóctono) al cambiar de centro, no tanto por una cuestión de idioma, sino por las dinámicas, código y prácticas del grupo mayoritario, que percibe como endogámicas y excluyentes. A la vez, los jóvenes que han transitado por varias escuelas públicas o privadas/concertadas y experimentan procesos de inclusión y exclusión desarrollan una gran capacidad de resiliencia para adaptarse a los cambios.

“El problema vino cuando empecé la ESO en la Escola PIA y no conocía a nadie. Esa gente ya estuvo viniendo de cursos anteriores y se conocía y me costó muchísimo, pero mucho integrarme. Es la primera vez que me di cuenta de ostras, me está costando hacer amigos aquí. Conocí a un paisano y estaba con él básicamente. Él estaba integrado, pero yo no me sentía. [¿Y qué es lo que te costaba más?] Los

alumnos se entendían más entre ellos, eran más catalanes, hablaban catalán entre ellos, y no sé si les gustaba aceptar a alguien de afuera, pero les costaba y a mí también.” [E-PAK4]

A pesar de estas divisiones culturales y lingüísticas, las fronteras entre grupos étnicos no se mantienen de forma estática, sino que se vuelven borrosas (*blurring boundaries*, en términos de Alba, 2005) y los jóvenes consiguen tejer relaciones con autóctonos, así como con personas de su comunidad u otros grupos.

“50, 50. Catalanes también, de fuera también, creo que nosotros somos como la generación del... pueblo del mundo, como que estamos muy mezclados” [E-CHI4]

La **experiencia con el grupo de iguales** también es un condicionante de las actitudes que tienen los jóvenes hacia los estudios, así como de su **rendimiento**. De este modo, rodearse de compañeros que están motivados para estudiar y desmarcarse de los que tienen comportamientos “desviados” son estrategias para asegurar una buena educación. A la vez, sentirse integrado en un buen ambiente de clase con los compañeros también puede influir en el rendimiento académico. La segunda cita ilustra el caso de un joven que, después de salir de una escuela privada donde no se relacionaba con casi nadie, entra en un círculo con un buen ambiente y mejora su expediente.

“Creo que el ambiente para estudiar es muy importante porque si todos tus compañeros estudian tú también te animas a estudiar, si todo el mundo está jugando y chillando en la clase y... a ti te afecta mucho. Te afecta porque quizás tampoco quieres estudiar y quieres chillar y estar con ellos ahí jugando porque al menos en mi clase la mayoría no escuchaba, el ambiente no era bueno, y he cambiado por eso.” [E-CHI7]

“sí, en la escuela PIA bajé, saqué un 6 de media y en bachillerato, al tener buen ambiente, la media subió a un 8. Esto, ahora que lo habla-

mos... tendrá que ver, ¿no? con la situación y el ambiente. Afecta esto... de 6 a 8" [E-PAK4]

Las trayectorias y opciones vitales de los compañeros/as también pueden influir la decisión de seguir estudiando o no, aparte del deseo propio de emancipación que proporciona la vía laboral.

"también el apoyo de los amigos, porque pasas el mayor tiempo con tus amigos. La mayoría de mis amigos han llegado hasta ESO. Algunos han hecho Grado Medio. Han hecho primero el bachillerato, pero no les funcionó, y entonces luego hicieron Grado Medio, Grado Superior. Si tienes amigos que están trabajando pues dices pues yo también quiero trabajar, por la pasta." [GF-PAK2]

Por último, es interesante destacar que algunos jóvenes nacidos en Cataluña de origen inmigrante facilitan el proceso de adaptación de jóvenes llegados de pequeños/as o adolescentes, haciendo de **traductores naturales**. Esta figura también se utiliza en las reuniones entre progenitores y alumnos, ya sea de su curso o del curso de hermanos/as o primos/as pequeños/as.

"mi madre como es profesora siempre tiene muchas preguntas, pero siempre traduzco yo. Cuando hay una reunión con padres siempre estoy yo con ellos y las reuniones de mi hermano pequeño, siempre he ido yo, soy yo su tutora." [E-CHI7]

5.3.5. Experiencias de racismo, discriminación y *bullying*

Las **experiencias de racismo, discriminación y *bullying* en el mundo educativo son una realidad bastante cotidiana** en la vida de los jóvenes de origen asiático. A pesar de que desde fuera se les ponga la etiqueta de "buenos estudiantes" y de "minoría modelo", y a veces no se visibilice como un colectivo que es objeto de discriminación, los relatos de los entrevistados/

as muestran lo contrario. Los actos de racismo y discriminación se construyen basándose en ideas estereotipadas entorno a la vestimenta y ciertas prácticas culturales (p. ej., relacionadas con la sexualidad) que suelen estar más asociadas a patrones de la primera generación. Estos estereotipos también tienen que ver con las imágenes reduccionistas que llegan del país de origen como un país subdesarrollado, retrasado e incluso peligroso. Los **perpetradores** de la discriminación son **tanto el profesorado como los compañeros**, aunque la mayoría afirma que suele provenir del grupo de iguales. Las consecuencias se manifiestan con un descenso del rendimiento académico, una pérdida de autoestima y un sufrimiento emocional.

"Entre los que querían irse y no me conocían ni a mí ni a mis hermanos me soltaban comentarios como "tú para que vas a estudiar si vas a terminar en el locutorio de tu padre." Eran más bien gracietas. Mi padre no tiene ningún locutorio. Pero el desconocimiento y la ignorancia alimenta prejuicios sobre ciertas comunidades." [GF-PAK7]

"Sí, la profesora en clase dice muchas bromas de "eres muy vago [...] creo que es mejor coger un chino que está en un bazar y hará más cosas que tú". Cosas así. [¿Individualmente o en medio de clase?] En medio de clase. [¿Y qué has hecho?] Nada. [¿Y cómo te ha sentido?] Realmente, he dejado la asignatura." [E-CHI5T]

Desde la perspectiva de género, la discriminación está muy asociada al **uso de la vestimenta** por parte de las chicas de origen pakistaní, donde se da una intersección de género, origen étnico y religión. El velo y el vestido tradicional (*salwar kameez*) se vinculan a imágenes de mujeres sumisas, sin agencia, ni conocimiento. En este caso, podemos hablar de **islamofobia de género** (Zine, 2006). Por parte del profesorado, a veces también se comparan las chicas musulmanas con velo y sin, otorgando la etiqueta del fracaso educativo a las primeras y la de éxito a las segundas.

“en ese momento yo no sabía hablar muy bien, y también era diferente todo. Los profesores me preguntaron sobre por qué llevo velo, por mi religión, por el país... Que he escuchado que en Pakistán han bombardeado otra vez... y yo callada que no sabía contestar... Y me hablaban así en general y no sabía hablar. Y un día fuimos al teatro y hablaban sobre relaciones sexuales y luego el profesor delante de toda la clase, me pregunta, en tu país no se habla mucho de este tema, ¿verdad? Y yo pues no. ¿Y por qué no? Explícanos y todos riéndose, pues fue un poco así, raro.” [E-PAK6]

“una nueva familia que llegó una de ellas a los meses se puso el velo. Los comentarios entre los profesores eran de todo menos bueno. Intentaban todo el rato como comparar a mí y mis hermanos con nuestra trayectoria y la de ellas, y la que llegarían a tener como expectativa de estudios.” [E-PAK10]

Frente a estos hechos, la **tendencia más común es naturalizar** la discriminación y pasarla por alto. Si bien muchos entrevistados/as afirman que a menudo son episodios de micro-racismo que forman parte de la relación con el grupo de iguales durante la adolescencia, los acaban integrando como parte de su cotidianidad. Algunos incluso afirman reírse y seguir la broma como estrategia de adaptación. Otros apuntan a la necesidad de saberse defender de los ataques de los compañeros/as y de confiar en uno mismo para resolver los problemas. En general, hay una tendencia a vivir el sufrimiento y los episodios de racismo **en solitario**, sin comunicarlos al profesorado (o, si lo han hecho, a veces no obtienen la respuesta deseada) o a los padres. En el caso chino, este comportamiento se puede interpretar desde la noción de la piedad filial y el sentido del deber que tienen hacia los padres.

“Cuando tú no sabes defender entonces sí que hay problemas. Tienes que saber por qué haces esto y por qué es así y tienes confianza en tu misma entonces nadie te va a decir nada.” [E-PAK6]

“no quería decir a mis padres porque no quiero que ellos preocupan por mi porque ellos tampoco pueden hacer nada, no me pueden enseñar y creo que es mejor hacer las cosas yo misma y quedamos por las tardes con mis amigos para hacer deberes y trabajos.” [E-CHI7]

El hecho de que se asocie a los jóvenes de origen asiático, especialmente a los chinos, con un carácter sumiso, discreto o reservado hace que sean objeto de ataques repetidos, derivando en situaciones de *bullying*.

“no entendía, hacían bullying pero tampoco me afecta mucho, pero hasta que mudé aquí, todo bien. [...] Cuando no entendía mucho me decían “repíteme conmigo: tu eres tonto, feo” y estas cosas [¿Y has podido hablar con los profesores para explicarles que te hacían eso?] No, porque para mí la mayoría niños hacen cuando llegan a la madurez cambian.” [E-CHI2]

“Había una chica que se metía conmigo porque yo era tranquila y no hablaba mucho, hasta que respondí a sus comentarios y me dejó en paz. Muchas veces creo que es porque no mostramos nuestro enfado, y siempre piensan que no respondemos y entonces pueden hacer lo que quieran.” [GF-CHI2]

Las mediadoras que conocen la comunidad china desde dentro afirman que el *bullying* es una situación muy extendida y a menudo no se le da bastante reconocimiento y respuesta por parte de los centros educativos.

“en el reconocimiento del bullying los profesores cierran los ojos muchas veces, aunque está muy claro que existe. He estado asistiendo a un caso flagrante en un caso de una chica de 4º de ESO y de bachillerato, una chica muy afectada psicológicamente, sin saber qué hacer, y el centro se resiste a reconocer un caso de bullying.” [E-IC1aT]

Los episodios de racismo entre compañeros no solo se enmarcan en las relaciones

mayoría-minoría, sino que también se dan en las relaciones interétnicas de minoría-minoría, ya sea entre los grupos de origen inmigrante más numerosos como con el colectivo gitano.

“con los compañeros cuando estaba en Pau Claris había muchos Marruecos que ellos y China no son países muy amigos y allí sí que hablaban cosas malas, pero no me importa, tampoco escuchaba mucho, pero sí que son más racistas que los españoles”. [E-CHI7]

“No sé si llamarlo racismo, bullying o como quieras, pero episodios con compañeros sí que he visto. Y después hay racismo entre diferentes países, ¿no? En el sentido de latinoamericanos con pakistanís, pakistanís contra latinoamericanos, magrebís contra pakistanís, eso sí.” [E-PAK1T]

5.3.6. El papel de la familia

Los **mensajes** que los **padres transmiten a sus hijos/as** sobre la **importancia de los estudios** en términos de actitudes, comportamientos, valores y expectativas son fundamentales, aunque en la mayoría de los casos no puedan dar apoyo académico. Esta importancia está más presente en las familias donde el **capital humano de los padres y las madres es elevado**, y, por lo tanto, en las familias con un nivel socioeconómico más elevado.

“mi novio, sus padres no les importaba mucho los deberes, le dejaban elegir si continuar o no. Mis padres siempre me han dicho y apoyado al seguir estudiando. Sobre todo mi padre que ahora que estoy acabando la carrera, mi padre me apoya para hacer un máster.” [E-CHI9]

“Yo quería hacer un ciclo superior y empezar a trabajar. Pero mi madre me dijo no, tendrás que ir a la universidad sí o sí, me motivaba. Intenta ir, es lo mejor, es un sacrificio, pero a la larga te ayudará. Ahora que ya estoy, no me arrepiento” [E-PAK4]

Estos mensajes son asimilados por los hijos y marcan sus trayectorias, el perfil de personas con las que se aparejan, así como sus cosmovisiones y aspiraciones a nivel laboral y económico.

“La educación, la formación es algo que consideramos importante. Mi mujer por ejemplo también es graduada en una de las universidades más prestigiosas de China. Entonces su manera de pensar y la mía nos acercamos mucho.” [E-CHI1]

“Si no tengo estudios, no tengo nada, por esto sabía que era importante. Esto es poder. La educación me da respeto por la sociedad, pensamiento crítico, independencia económica, diferentes perspectivas y me hace ser una persona más abierta.” [E-PAK9T]

También es interesante resaltar que, a veces, quienes transmiten la importancia de la educación no son tanto los padres como los **hermanos mayores**, especialmente si han llegado después de los 16 años y no han tenido la oportunidad de integrarse en el sistema educativo. Es el caso de un joven que explica que su hermana mayor trabaja en el negocio con los padres y le motiva para que no siga la misma trayectoria. Así, en familias donde los hermanos mayores no han podido ir a la universidad, a veces todo el peso recae en los hermanos pequeños. Lo mismo sucede cuando los hermanos mayores no han podido ir a una escuela privada e incentivan a los pequeños a recibir una educación mejor para entrar en el bachillerato y, posteriormente, en la universidad. Por otro lado, algunos hermanos mayores son los que dan más apoyo académico a los pequeños, puesto que los padres suelen tener largas jornadas laborales.

“Mis hermanos me decían nosotros no estudiamos, pero, al menos, tú, estudia. Nosotros haremos el sacrificio que haga falta, no es necesario que trabajes, ya estamos trabajando nosotros.” [E-PAK1T]

“cuando nosotras éramos pequeñas, nuestros padres sí que estaban más implicados, pero cada vez menos. Antes mi madre no trabajaba, pero ahora trabaja, entonces no... mis dos hermanas pequeñas no se sienten como si sus padres les dieran apoyo, y mi hermana mayor y yo sí que les ayudamos.” [E-CHI8]

A grandes rasgos, las **aspiraciones** y las **expectativas** de los padres y madres sobre el **nivel educativo que se debe alcanzar se sitúan en la universidad**. El hecho de tener hijos con un capital humano elevado hace aumentar el honor familiar y el respeto en la comunidad. La manera que tienen de transmitir este mensaje a menudo es a través de la comparación con otros hijos/as, de forma que se ejerce presión en relación con el grupo de iguales. A la vez, se entiende que la educación abre las puertas de empleos cualificados y, por lo tanto, supone un activo para la independencia económica, especialmente frente a un escenario de separación o divorcio para las mujeres.

“A ellos [mis padres] no les podría entrar a la cabeza que después de COU hiciera FP, no lo podrían entender. [...] Si uno es graduado, posgraduado o doctorado, pues se comparan entre hermanos o amigos. Parece que si no estás licenciado en una universidad eres el hijo tonto o los padres no han cumplido con la educación y se ha desviado el hijo... Para nosotros lo mínimo es la universidad, desde pequeños ya aspiras a eso.” [E-CHI1]

“Para mis padres era para que fuera independiente, que nunca dependiera de un chico, que económicamente fuera libre y si, por lo que fuera, él no pudiera trabajar.” [E-PAK9T]

La **religión** también juega un papel en la transmisión de estas expectativas. Desde el confucianismo, tradicionalmente se ha dado mucha importancia a la educación como la vía principal de ascenso social, con el fin de asegurar un futuro mejor en clave familiar, mientras que desde el islam también se concibe como una obligación moral. En esta línea, entre las

familias musulmanas se valora el hecho de tener un hafiz (persona que memoriza el Corán) como una fuente de prestigio, orgullo y capital cultural.

“Con el tema religioso, hay el ideal confuciano, una filosofía y forma de vida, y la educación es la vía de ascenso social con más prestigio y más lograda en China.” [E-IC1aT]

“En el caso pakistaní, compartir este valor en términos teóricos de dar importancia a la educación, algunos también los fomentan con el Corán, que la primera palabra es ley y hay la obligación moral de aprender, de educarse.” [E-IC1bT]

Por otro lado, las expectativas vienen marcadas por la **necesidad económica de las familias para que los hijos/as trabajen**, especialmente si ven que no tienen un buen rendimiento. La repetición de curso a menudo se interpreta como un fracaso absoluto, de acuerdo con el marco de referencia del país de origen, sobre todo de China. A la vez, a algunos padres también les parece importante que los hijos/as se vinculen al negocio frente a las hostilidades del mercado laboral general. Las largas jornadas laborales de los padres impiden que puedan pasar mucho tiempo con sus hijos/as, de manera que poder tener la familia unida trabajando en el **negocio** permite mantener este **espacio como un espacio de convivencia familiar principal** aparte del hogar.

“Y ante una situación de repetición de curso, los padres se quedan como... en China esto es un fracaso, aquí se les explica que es un año más de tiempo, depende de cómo se les explique, claro. Pero si llega el momento de haber repetido y no tiene el nivel de idioma y tiene un negocio familiar, casi seguro que acaban trabajando en el negocio familiar” [E-IC5]

“no sabía qué estudiar, entonces vi la opción de bachillerato, es mejor que un Grado Medio, luego para ir a la universidad y tal. Me

llamaba mucho las ciencias, farmacia... quería hacer algo de ciencias, entonces cogí bachillerato científico, hasta que... mis padres me decían mucho de hacer un curso de peluquería y aprender la profesión.” [E-PAK5]

No obstante, también se encuentran bastantes casos que tiene negocios y que aspiran a que sus hijos/as lleguen a la universidad y no tengan que tomar el relevo del negocio, si bien en algún caso son ellos/as los que se quieren quedar, ya sea con los padres o con algún otro coétnico.

“En mi casa es aunque tengan más negocios y tal, los hijos han de estudiar y formarse.” [E-CHI1]

“si he estudiado ha sido por mis padres. Ellos tenían muy claro que no querían que hiciéramos lo que hicieron ellos. Mi padre tenía claro que el día que se jubilara cerraría el bar y no quería que ninguno de los tres lo siguiera. Mi hermano mayor sí que lo ayudaba, pero tenía claro que quería que estudiáramos, que tuviéramos el fin de semana, vuestras 8h de trabajo y tiempo para vuestra familia.” [E-PAK8T]

“casos en que los padres querían que se fueran del negocio familiar, pero ella ha querido quedarse, esto también pasa. Y los que tienen el negocio y dicen yo no trabajo para mi padre, acabo la ESO y me voy o no la acabo y no sigo estudiando, pero no voy al negocio de mi padre, voy al negocio de la vecina de delante.” [E-IC1aT]

Desde una **perspectiva intergeneracional**, algunos hijos/as reciben la expectativa de llegar a la universidad para satisfacer los anhelos que se habían depositado en sus padres, e, incluso, en sus abuelos. Aun así, a veces también hay un escepticismo alrededor del retorno del capital educativo en términos monetarios en comparación con la opción de abrir un negocio, sobre todo en contexto de crisis.

“Mi familia siempre ha dado mucha importancia al conocimiento y educación porque desde

la generación de mis abuelos mi abuelo quería ir a la universidad, pero hubo la Revolución Cultural de China y no pudieron. Después, la generación de mi padre por cuestión de dinero. Y mi madre es porque la bisabuela no le dejaba porque creía que las chicas no necesitan un nivel tan alto. Y por eso en toda la familia es como la esperanza “tienes que ir a la universidad.”” [GF-CHI4]

Respecto a la **relación escuela-familia**, el capital humano de los padres y madres, y el hecho de contar con una familia estructurada o no juega un papel fundamental. Las barreras lingüísticas a menudo también suponen un impedimento para que las familias acudan a las reuniones escolares, pero con un buen servicio de interpretación y mediación se pueden superar. Lejos del estereotipo acerca de la falta de interés de los progenitores en relación con la escuela, las mediadoras entrevistadas afirman que los imaginarios alrededor de la escuela como agente educativo son primordiales. Tanto en el contexto de China como de Pakistán, la institución escolar goza de un prestigio que merece un gran respeto por parte de las familias. En este sentido, cuando los padres y madres son convocados/as a las reuniones escolares, suelen participar en la medida que se lo permite el trabajo y el idioma, como una manera de responder a esta jerarquía. En el caso pakistaní, se pone de relieve la necesidad de acercarse a las madres como las más directamente responsables de la educación de los hijos/as, aparte de disponer de más tiempo que sus maridos.

“Con la interpretación y la mediación se consigue que vengan un 98% de los padres, o sea que sí hay interés, el tema es la barrera idiomática y la falta que la Generalitat ponga los recursos necesarios para satisfacer esta necesidad.” [E-IC1aT]

“La implicación de las familias, a veces hay desconocimiento, pero una vez tienen información, responden a la participación. La relación escuela-familia se suele delegar en la madre porque es la que se encarga. Con las

madres es clave, son las que suelen tener más barreras lingüísticas, los padres acuden a actos puntuales, pero como tienen el negocio delegan bastante.” [E-IC1bT]

Otro indicador que muestra la importancia que dan las familias a la educación de los hijos/as es la inversión económica que hacen tanto en los estudios post-obligatorios de pago como en el refuerzo escolar frente a su falta de tiempo y/o habilidades para ayudarlos. En este sentido, se buscan clases particulares o recursos comunitarios como los **casals** en situaciones de más precariedad económica, aunque a veces los critican por estar demasiado orientados al ocio. Otra estrategia que muestra la implicación de los padres/madres en la educación de los hijos/as es traducir libros de texto al chino para poder ayudarlos con los deberes, sobre todo durante la primaria.

“Siempre intentaron ayudarme y cuando ya no podían nos pusieron refuerzos. Yo nunca tuve, pero mis hermanos sí. Particulares y academia.” [E-PAK8T]

5.3.7. El papel de la comunidad

La comunidad también juega un papel en el fomento de la continuidad educativa entre los jóvenes de origen inmigrante, ya sea a través de **entidades y lugares de reunión**, como a través de las **redes sociales** y los vínculos entre los miembros del colectivo. Así, la socialización de los jóvenes en estos espacios hace que internalicen una serie de mensajes acerca del éxito educativo y profesional. Estos a menudo incluyen el hecho de estudiar carreras y ganar aptitudes (p. ej., tener una mente abierta y valores solidarios) que después puedan **revertir en el bien colectivo y la sociedad**. Así, el éxito educativo a menudo contempla la formación en carreras que tengan esta vertiente comunitaria, sobre todo en el caso de las chicas de origen pakistaní. En cambio, el fracaso se asocia con uno de los indicadores que Portes & Rumbaut (2001) atribuyen a la movilidad

descendiente, como es la vinculación con actos delictivos o el consumo de drogas, que no solo repercute a nivel individual, sino también a la familia y la sociedad.

“Fracaso es no conseguir el nivel mínimo que es unos valores, tener una educación con una mente abierta para mejorar y cambiar, pero el hecho de no tener esta mínima educación hace que estés encerrado, tengas tu propio mundo y es lo que está pasando. No están teniendo este acceso a la educación, están creando sus propios grupos de delincuencia, de drogadictos, pero ninguno que sea para mejorar la sociedad. Esto es fracaso familiar, para la sociedad y para él mismo.” [E-IC6]

Desde la comunidad, también se observa un **imaginario** sobre cuáles son las **carreras profesionales con más prestigio** y se proyectan una serie de expectativas alrededor de ciertas especializaciones que **varían en función del género**. En el caso pakistaní, el ideal es la medicina, la enfermería y la educación para las chicas, y las ingenierías y el derecho para los chicos; el arte y las humanidades no se aprecian. Desde esta misma visión pragmática, en el caso chino, no hay una línea divisoria de género tan marcada, pero sí que se tiende a valorar mucho todo lo que tiene que ver con el mundo de la empresa, el comercio y los negocios.

“A nivel de estudios yo creo que hay líneas muy marcadas de lo que se tiene que estudiar como expectativa. Primero empezaremos con doctor, médico, en la línea de medicina. [¿Esto es el top?] Sí. Es como el sueño americano, pues el sueño pakistaní es que sus hijos e hijas sean médicos. Y luego bajaríamos a ingenieros y abogados y tal. Y después debajo de eso todo lo que es artístico no se valora dentro de la comunidad.” [GF-PAK7]

Desde los **espacios comunitarios religiosos** (p. ej., Minhaj al Quran) y la práctica de la fe islámica también se transmite la importancia de los estudios como la principal vía de movilidad social, así como una fuente de rea-

lización personal y para convertirse en mejor persona. El hecho de que estos mensajes provengan de personas con un prestigio dentro de la comunidad hace que tengan un efecto todavía más notable que no solo concierne a los jóvenes, sino al conjunto de la familia. De nuevo, el aspecto religioso está más presente entre los jóvenes de origen pakistaní que chino.

“promovemos que la gente estudie. Los niños que vienen a estudiar aquí [Minhaj al Quran], a leer el Corán, se intenta que además de esto, estudien a la universidad. Es importante también que creen su futuro. Nosotros lo que hacemos es preparar al alumno. Tenemos reuniones de padres, creo que la gente tiende a aceptar lo que decimos. [...] estamos hablando de conocimiento, de estudiar, la religión lo promueve, intentamos a explicarlo desde este punto de vista y la gente suele aceptarlo más así.” [E-PAK4]

Finalmente, desde los **casals**, los jóvenes reciben **apoyo a la escolarización** y, además, actúan como un **espacio de socialización con el grupo de iguales**. Estos son más utilizados

por los jóvenes de origen pakistaní. En el caso chino, las actividades extraescolares entre los jóvenes de clase media están más centradas en la música, los deportes, el arte y la danza como actividades que proporcionan capital cultural de valor, aunque no se conciben como espacios únicamente de ocio. A esto hay que añadir el aprendizaje del chino durante los fines de semana; una actividad en la que participan jóvenes de todos los niveles socioeconómicos y que, sin duda, también transmite la importancia de la continuidad educativa.

“No participan tanto en estos casals, hacen más música, deportes, danza... son valores añadidos que las familias valoran porque quieren que sean los mejores, no tanto para divertirse. Y en el Eixample, donde hay más nivel socioeconómico, hay iniciativas culturales, tienen la escuela de la herencia, escuelas de chino los fines de semana, [...] gente con un nivel socioeconómico más bajo también llevan a sus hijos a la escuela de chino los sábados y los domingos, los niños de Fondo van allí” [E-IC1aT]

5.4. Acceso de los jóvenes de origen asiático al mundo laboral

5.4.1. Expectativas laborales desde una perspectiva intergeneracional

Las **expectativas laborales** de los jóvenes universitarios suelen estar **relacionadas con lo que han estudiado**. Los que cuentan con menos formación y están trabajando por cuenta ajena en empleos poco cualificados afirman que les gustaría acceder a mejores empleos y algunos tienen la expectativa de seguir estu-

diando en un futuro e incluso, quizás, montar un negocio.

“Yo tenía la aspiración de ser informático y ya lo soy. Y ahora lo más importante es progresar en la carrera profesional, trabajando en diferentes empresas y ser un buen ingeniero.” [GF-PAK3]

“por eso quiero estudiar año que viene, ¡no me puedo quedar toda la vida en una tienda de cosmética! Me tengo que aprender más, cosas diferentes, experiencias diferentes, para que... Porque este trabajo hoy tengo, mañana no...”
[E-PAK7]

También está el caso de una chica sin graduado escolar que trabaja con sus padres en un bar que le gustaría trabajar en las tiendas de lujo, mientras que para los jóvenes universitarios este empleo es temporal. Aun así, no tiene las cualificaciones suficientes y aspira a abrir un negocio propio con su compañero para salir del negocio familiar.

“yo quería ir a tienda de marca de Paseo de Gracia, pero no hablo bien de idiomas y no hablo inglés y no quieren. Antes de coger este negocio he intentado.” [E-CHI6]

Los jóvenes que tienen negocios familiares (la mayoría de origen chino) y han llegado a la universidad o a un grado superior **no suelen aspirar a tomar el relevo del negocio**, aunque no descartan emprender en otro sector en el futuro. Esto también tiene que ver con que normalmente son negocios que se sitúan en los estratos bajos de la escala empresarial y que, si bien pueden revertir en una mayor retribución económica que un sueldo en un empleo por cuenta ajena, también valoran el hecho de tener más libertad, una jornada laboral menos larga y más calidad de vida.

“Lo peor que me puede ocurrir es trabajar en lo mismo que mis padres. [...] He tenido muchas mejores condiciones que mis padres, y si hago lo mismo que ellos es porque he fracasado.” [GF-CHI2]

El emprendimiento de las segundas generaciones, por lo tanto, no se conceptualiza como una necesidad, sino como una oportunidad y, por esta razón, se necesita una buena idea, ganar experiencia como asalariado y conocer el sector. A veces, este deseo de emprendimiento se construye como un proyecto fami-

liar con la ayuda económica de los padres. Por otro lado, algunos jóvenes afirman que quieren montar una actividad propia con la finalidad de impulsar un cambio en la sociedad, como, por ejemplo, transformar el sistema sanitario.

“Depende, un bar no porque ya he visto lo que es. Estoy más por trabajar por cuenta ajena. [...] si quieres un negocio propio sí que el sueldo, el beneficio que tienes comparado con el sueldo, el sueldo no es nada. Depende de si quieres más dinero o más libertad. [...] Cuando acabe la carrera no voy a montar una empresa, pero más tarde, lo que quiero es experiencia en diferentes empresas, y luego si tengo una idea, porque hay que tener una idea, igual sí.” [E-CHI9]

“no quiero trabajar como un médico ordinario. Yo quiero cambiar el sistema sanitario, por eso creo que para llegar a eso tengo que abrir un negocio o una plataforma. El objetivo no es el dinero, sino cambiar el sistema sanitario.”
[GF-CHI4]

En el caso pakistaní, las oportunidades laborales en la economía étnica no vienen tan marcadas por el negocio de la familia nuclear como por los negocios de otros coétnicos, con quienes puede haber alguna relación de parentesco o no. Si bien algunos jóvenes valoran el hecho de poder encontrar trabajo a través de las redes de la comunidad, entre los más formados hay **una expectativa de trabajar en empresas autóctonas** con el fin de asegurar unas buenas condiciones laborales.

“Yo nunca he querido trabajar con un pakistaní. Siempre he querido trabajar con una empresa española que al menos se cumplen las condiciones laborales, hay un mínimo. Pero con un pakistaní nunca sé lo que pasará.” [E-PAK4]

Las aspiraciones ideales a veces también vienen marcadas por **referentes comunitarios o familiares**. Es el caso de un joven que querría ser diplomático por una cuestión de

prestigio, siguiendo el ejemplo de su tío, o el de una joven a quien le gustaría meterse en política para entender mejor la sociedad y ayudar a la comunidad inmigrante.

“yo quería ser embajador cuando era pequeño. Mi tío por parte materna era un hombre muy formado, muy culto y con mucha preparación, trabajaba en las aerolíneas pakistaní y tenía bastante prestigio en la zona. Yo quería ser como mi tío.” [E-PAK1T]

“Ahora entiendo por qué mi padre quería eso porque él siempre ha estado ayudando a la comunidad... Y él me quería meter en políticas y yo no quería, pero ahora que he salido al mundo, veo las diferencias entre nosotros. Digo ¿por qué pasa eso? Quiero entender por qué pasa y lo mismo que está haciendo mi hermana. Quiere ayudar a los extranjeros y está pensando en soluciones.” [E-PAK6]

Las **expectativas** de los jóvenes a veces entran **en contradicción** con las que tienen sus **padres y madres**, que quieren que ocupen empleos estables con un estatus elevado, ligados, por ejemplo, con el mundo de la empresa o el sistema bancario. Si bien algunos jóvenes están de acuerdo, otros se han desmarcado del camino prototípico. En las familias de clase trabajadora, el estatus a veces se mide más por la “marca” de la empresa que por el tipo de trabajo que se realiza.

“Que fuese un camino seguro, montar una empresa, ir escalando hasta abrir la tuya, arriesgarlo todo, pero eso a mi no... un camino como el que quería mi madre no me interesaba. Pensaba más en hacerme un camino propio.” [E-CHI3]

No obstante, algunos padres también quieren que sus hijos/as adquieran **experiencia laboral en los negocios laborales o étnicos** mientras estudian, como una manera de formarlos de cara al mundo laboral y a nivel personal. En el caso chino, también se entiende como una expresión de **piEDAD filiar** donde los

hijos/as retornan el agradecimiento a sus padres dentro de una cultura con una fuerte ética de trabajo. Según una mediadora, hay muy pocas familias que “saquen a sus hijos del colegio para meterlos en la tienda”, pero los jóvenes afirman conocer otros compañeros que están “atrapados” en el negocio familiar por la posibilidad de ganar más dinero y cierta obligación de tomar el relevo generacional.

“GF-PAK3: Para los padres estudiar 4 años y cobrar un sueldo de 1500€, 2000€, no es algo muy atractivo que empezar a trabajar ahora, trabajar de taxista y cobrar 3000€; GF-PAK5: Si tienes un negocio familiar entonces estás como limitado a trabajar ahí. Estás destinado.”

“Los padres chinos tiene la filosofía esta de que “tú tienes una vida muy buena, puedes estudiar, tienes seguridad... yo tengo que trabajar muchísimo. Tú el 50% del tiempo tienes que estudiar, de hecho te voy a presionar, pero después el otro 50% o el 40% tienes que ayudar a la familia, porque es la que te da de comer.” Pero en mi caso, ni a mis primos ni a mí como tal, nos han prohibido estudiar para trabajar. Nos han presionado para seguir estudiando tanto a primos como primas, pero también es verdad que hay la obligación del negocio.” [GF-CHI3]

En cambio, otros jóvenes afirman rotundamente que sus padres esperan que tengan empleos menos duros, con jornadas laborales menos extensas, y que **salgan del negocio familiar. Acceder a estudios superiores es el camino que les puede permitir este cambio. Otros no quieren que trabajen y se concentren solo en los estudios hasta que los finalicen.**

“mis padres quieren que no siga su camino, abrir un negocio. Quieren que vamos a trabajar en una oficina y no en un negocio porque es muy cansado [...] tienen la mente que los estudios son la única forma de cambiar el futuro. [...] ¿vas a estudiar la uni, un máster, y después vas a acabar, acabarás en un bazar o un bar? Pues no estudies.” [E-CHI9]

Algunos padres animan o presionan a sus hijos para emprender, considerando el **negocio propio como una red de protección (safety net) y de movilidad ascendente más rápida** que trabajando por cuenta ajena, incluso en lugares estables como la administración pública.

“Siempre me han dicho, ¿por qué no coges algo? Te damos pasta, ¿por qué estás perdiendo el tiempo? Y los amigos también, ¿por qué pierdes el tiempo en el Ayuntamiento? ¿Por qué no montas algo tuyo? Siempre me han dicho esto. U ofertas de otros despachos que me querían fichar, pero nunca me ha interesado. Nunca ha sido una prioridad hasta que me han obligado.” [E-PAK1T]

Finalmente, en el caso de las chicas de origen pakistani, a menudo también hay **reticencias por parte de los padres para que trabajen** vinculadas a la observación del *pardah* y algunas han tenido que negociar bastante hasta conseguirlo. Es el caso de una joven que su padre no quería que trabajara y a día de hoy ya lo ha aceptado, valorando su contribución a la economía del hogar. A pesar de las reticencias a las que se ha tenido que enfrentar, afirma que actualmente no podría estar desocupada. Desde esta misma visión tradicional, hay otra joven que explica que su padre no quería que trabajara en su bar, con el fin de proteger su dignidad y el honor familiar, especialmente en ambientes que pueden resultar un poco hostiles.

“mi padre era más que educación o trabajo es más importante para los chicos, pero para las chicas no. En principio sí que mi padre tenía esta idea, luego no, ha cambiado mucho. Como estoy trabajando y trabajo bien y él sabe que yo puedo ayudar bastante bien en los gastos de la casa, ahora sí. A nuestros padres les da más miedo que... ¿sabes? Para tenerse novios, para que no quedamos mucho por la noche... es esta cosa que le da miedo” [E-PAK7]

5.4.2. Patrones de incorporación laboral y de experiencias laborales

La mayoría de los jóvenes tienen experiencias laborales en trabajos temporales y de media jornada (o menos horas) por cuenta ajena en diversos sectores económicos (p. ej., en la hostelería o el comercio), indicando un **patrón de “normalización” respecto a los jóvenes autóctonos**. La temporalidad les da flexibilidad, sobre todo entre quienes están estudiando, y un sueldo mínimo que les permite cierta independencia económica, si bien hay jóvenes que también han trabajado o están trabajando a jornada completa. Los universitarios o los ciclos profesionales han obtenido experiencia laboral haciendo prácticas y después se han incorporado a alguna empresa (p. ej., automoción, sector químico, refrigeración, comercio). Sin embargo, se pueden observar **dos patrones distintivos**. Por un lado, ocupan empleos en sectores donde se valoran sus habilidades lingüísticas y culturales que tiene que ver con la **gestión de la diversidad y la interculturalidad** (normalmente vinculadas a la administración pública o el Tercer Sector) y las **tiendas de lujo** en el caso chino. También hay algún joven que ha trabajado en empresas que cuentan con relaciones comerciales con China, ya sea para abrir mercado o desplazándose a una de las sedes, donde llevan a cabo tareas altamente cualificadas.

“Últimamente, se han incorporado muy bien a las tiendas y a las tiendas de lujo con el negocio del turismo, de manera que no representan un problema grave, al menos para esta generación. De hecho, cambian de trabajo constantemente. Y después hay otras formas de acompañamiento a los turistas que vienen de Barcelona, shopping assistant.” [E-IC1aT]

Por otro lado, como se ha puesto de relieve en el apartado anterior, hay una mayoría de jóvenes que cuentan con **experiencia laboral en la economía étnica**, ya sea en negocios familiares (sobre todo entre los jóvenes de origen chino) o en negocios de otros coétnicos (más notable en el caso pakistani). Finalmente, hay

cuatro jóvenes (tres de origen chino y uno de origen pakistaní) que han abierto su **propio negocio** después de acumular experiencia en el mercado laboral general o en la economía étnica. Son dos peluquerías y dos bares; no cuentan con ningún trabajador (excepto uno de los bares) y la clientela es mixta. Siguiendo la lógica del “negocio étnico”, el uso de recursos étnicos como capital financiero, la ayuda de la familia, la información sobre el sector y la experiencia laboral previa que ha sido fundamental para tirar adelante el negocio y les ha dado una ventaja comparativa respecto a los jóvenes de otros orígenes.

Entre los que trabajan en negocios étnicos se pueden encontrar jóvenes cualificados que hacen trabajos temporales mientras estudian o jóvenes poco cualificados que tienen dificultades para encontrar trabajo y recurren a la **red de grupo como alternativa**. En el caso pakistaní, este patrón se observa entre aquellos jóvenes con pocos estudios que optan por entrar en el sector del taxi, que ha emergido como un nicho que, a día de hoy, acoge a un gran número de personas no solo de la primera generación, sino también de la segunda.

“Los que no consiguen y que está haciendo mucho daño en la comunidad pakistaní es el sector taxi. Muchos estaban estudiando y han entrado para ganar dinero fácil y rápido y han dejado de estudiar” [E-IC6]

Ciertas oportunidades laborales también derivan de la observación de aquellos **sectores no etnificados**, donde precisamente la etnicidad se erige como algo “exótico”, como es el caso de este joven chino que trabaja como actor en un sector con una baja presencia de este colectivo.

“me metí porque hay pocos chinos y creo que tengo posibilidades. Este mercado todavía no está explotado. Vine aquí y de momento me está yendo bien y voy teniendo trabajos y ahí voy. [...] hay pocos chinos que sean artísticos y alternativos, gracias a que seamos pocos, hay suficiente mercado para nosotros.” [E-CHI3]

Las vías de acceso que se han utilizado para acceder al mercado laboral a menudo provienen de las propias redes (familiares, amigos o conocidos) y de plataformas de búsqueda de empleo (Infojobs, LinkedIn). Si bien no se conocen tanto y se utilizan poco, algunos jóvenes también han utilizado canales de ocupación formales (p. ej., bolsas de trabajo, Servicio de Ocupación Catalán, Puntos de Información Juveniles), aunque no siempre han sido útiles.

“me apunté a un organismo de la UPC que te ayuda a buscar trabajo (NEXUS), dejé mi CV y me llamaron desde una empresa de diseño de automoción que tenía un proyecto en China y necesitaban a un ingeniero de incorporación inmediata.” [E-CHI1]

“Infojobs sí que salen muchas cosas, pero SOC, cuando trabajaba siempre estaba apuntado, pero no, nunca ha sido útil en mi caso. No he tenido ningún trabajo a partir del SOC.” [E-PAK2]

Es interesante destacar la existencia de plataformas chinas que publican anuncios de trabajo, donde normalmente se busca a personas con competencias lingüísticas para trabajar en negocios chinos de todo tipo. Eulam es el grupo de comunicación chino más importante en España que, además de ser un portal de anuncios, promueve relaciones comerciales entre los dos países y proporciona asesoramiento para diseñar proyectos empresariales. Ahora bien, el tipo de trabajos que se ofertan a menudo son poco cualificados y con condiciones laborales precarias. Es un canal utilizado primordialmente por los adultos de la primera generación, aunque los jóvenes lo conocen y los poco cualificados también lo utilizan.

“En Eulam hay todas las noticias en letras chinas para toda España. Servicio de transporte, servicio de traducir, tiendas de comida, aquí venden las cosas... y si clicas te salen los contactos. Alimentación asiática, tienda online. Si quieres buscar trabajo, aquí hay uno, todo esto...” [E-CHI6]

“En mi caso no [estoy interesado] porque la mayoría de trabajos son bazares, bares o restaurantes y esto no me gusta” [E-CHI2]

5.4.3. Dificultades de acceso y experiencias de racismo y discriminación

Si bien los jóvenes presentan un patrón de incorporación laboral “normalizado”, a menudo se enfrentan a **dificultades derivadas de su origen étnico** y de la condición de pertenecer a una familia inmigrante. Como ponen de manifiesto estos jóvenes, las dificultades a menudo se sustentan en una mezcla de factores culturales, religiosos, raciales y lingüísticos que, en ocasiones, desembocan en situaciones de racismo y discriminación.

“GF-PAK1: Sobre todo cuando no eres del país te cuesta mucho encontrar un trabajo. Y aun así si llevas un tipo de vestimenta diferente de lo normal, si llevas pañuelo ya es una cosa... no te dan el trabajo. Allí te añaden la religión, la cultura, el país, la lengua que hablas. Te van añadiendo cosas que no puedas acceder al mercado laboral.

GF-PAK7: Para mí el mercado va de moderno, pero no acaba de serlo. Va de laico, moderno y flexible y que puede acaparar toda la diversidad que tiene España, pero realmente es como muy... establece barreras a los que son de fuera, a los que tienen cierta religión, o por el color. Hay como una serie de discriminaciones en mercado laboral.”

Las **competencias lingüísticas y culturales del país de origen** (incluyendo el inglés en el caso de Pakistán) parece ser una de las pocas **ventajas** que los jóvenes reconocen, sobre todo en el mundo empresarial (multinacionales y *start-ups*). La diplomacia es uno de los sectores donde los jóvenes tienen el potencial de encontrar trabajos cualificados y de prestigio, explotando la diversidad cultural como activo económico y social.

“A veces es un punto a favor. Sobre todo, con el tema de lenguas cooficiales. Si vas a una entrevista y te dicen ¿inglés? No hace falta que saques ningún certificado porque en tu país el inglés se habla muy bien.” [GF-PAK7]

“las entrevistas que tuve en Paseo de Gracia como el corte Inglés, lo que buscan es que hablas chino, no tuve problemas” [E-CHI9]

“es más una ventaja tener idiomas, ser de otra cultura, y se están dando cuenta. Todo lo que es diplomacia con los países de origen creo que se está aprovechando mucho a nivel institucional que estos jóvenes serían los mejores embajadores de España en el exterior porque dominan las dos culturas, idiomas, etc.” [E-IC2]

No obstante, aquellos que se sienten más inseguros con las leguas locales suelen pensar que no lo tienen más fácil para acceder a empleos donde el idioma del país de origen no sea un valor añadido o el requisito principal. Así, para según qué trabajos, el excelente dominio del castellano, y, sobre todo, del catalán, puede suponer un obstáculo para algunos jóvenes.

“si vas a buscar trabajo en una empresa que tiene negocios con China sería una ventaja, pero si encuentras trabajo en una empresa local sería una desventaja porque prefieren a un local porque conoce aquí más y a parte lees más idiomas.” [E-CHI2]

A la vez, la experiencia de las mediadoras culturales es que, en ocasiones, hay jóvenes cualificados que acaban trabajando en empleos en los que se valoran sus competencias culturales y lingüísticas (p. ej., mediadores o abogados de extranjería), aunque no se correspondan con sus estudios. En este sentido, algunos jóvenes ven que los más formados son los que más discriminación sufren para entrar en el mercado laboral, mientras que los poco cualificados no tienen problemas para encontrar empleos en el segmento secundario, al igual que los inmigrantes de primera generación por la propia etnosegmentación del mercado de trabajo.

“algunos han acabado carreras prestigiosas y después en el mercado laboral encuentran trabajo como mediadores en temas que no tienen nada que ver con sus estudios y esto está sobre la mesa cuando deben decidir si seguir o no.” [E-IC1bT]

“en los poco cualificados, como sector obrero y construcción es en los que primero cogen a los inmigrantes, porque hay que pagar menos. Por eso mismo es menos discriminatorio el poco cualificado. Sería discriminatorio como mucho por razones de velo o cosas así. Pero en el poco cualificado es donde antes te quieren ver. Es más difícil que tú estés en un banco, o en algo medio cualificado o de alta cualificación. Allí verte es como romper la estructura del sistema.” [GF-PAK7]

La **falta de la nacionalidad española** también imposibilita el acceso a concursos públicos dentro de la administración pública, mientras que otras veces las dificultades son más patentes a la hora de conseguir una **promoción interna en el lugar de trabajo**.

“Yo quería entrar en Mossos y me dijeron “nacionalidad española”, no tenía.” [GF-PAK6]

“Sí que hay empresas que tocas el techo de cristal antes por tu origen” [E-CHI4]

Igual que ocurre en el mundo de la educación, las **jóvenes de origen pakistani con velo** son las que más **claramente manifiestan haber sufrido discriminación**. Esta islamofobia de género se da especialmente en empleos que implican atención al público.

“Mi hermana hizo farmacia y ha repartido CVs en todos lados y es muy difícil y ellos dicen “el velo, nosotros no...” Mi hermana habla catalán, castellano, inglés, y francés y alemán intermedio, a ella por lenguas no... Pero no ha encontrado trabajo por esto.” [E-PAK2]

“tuve bastantes problemas por encontrar trabajo porque llevaba velo. [¿Y dónde has estado

buscando?] Por ejemplo, en tiendas, Bossanova, en atención al cliente, recepcionista... He tenido bastantes problemas. [...] He ido a tres entrevistas y en las tres me dijeron que no, o me proponían quitarlo porque les daría miedo a los clientes.” [GF-PAK1]

También está el caso de una joven que sufrió *bullying* en una empresa por parte de su compañero, lo cual le causó graves consecuencias emocionales hasta el punto de que tuvo que dejar el trabajo y, a día de hoy, se ha decantado por trabajar en el Tercer Sector con otros jóvenes de origen inmigrante.

“yo sí que he sufrido racismo y machismo, dejé un trabajo voluntariamente. Un trabajo de analista química y por racismo lo dejé. [...] entré allí por un proceso de selección y había un chico que era hijo de abogado y me trató muy mal. Despreciaba, continuamente el mensaje era “tú no vales para nada, eres inferior...” Yo llevo más tiempo, tengo más poder que tú y tú tienes que hacer esto, esto lo has dejado aquí, no, aquí. Pero, ¿por qué? Has de dar una explicación. Porque lo digo yo, soy quien manda. Porque tengo un acento del catalán diferente y no soy de aquí, yo creo que fue por esto el mobbing. Y yo veo que cuando estos jóvenes salgan, encontrarán cosas parecidas. Hay racismo en el mundo laboral.” [E-IC3T]

Frente a la prohibición de llevar velo en el lugar de trabajo, hay quien decide quitárselo como una **estrategia de adaptación**, mientras que otras renuncian a empleos que tengan este requisito y buscan alternativas, a menudo en la economía étnica como una **estrategia de refugio** (Güell et al., 2020). Es el caso de una joven que aceptó un trabajo por pura necesidad económica donde no le permitían llevar el velo y después de un mes lo dejó porque no se sentía cómoda. A día de hoy, trabaja en una escuela de taxis pakistani como administrativa, y uno de los motivos para aceptar este empleo fue el hecho de poder llevar velo. Con todo, también se encuentran **experiencias de racismo y discriminación entre chicos de origen pa-**

kistaní y jóvenes de origen chino asociadas a imágenes estereotipadas y reduccionistas. Es el caso de un par de jóvenes que se han ido de la empresa donde hacían prácticas o el de una chica que explica que a menudo sufre comentarios racistas por parte de clientes de etnia gitana en el bar de Sant Roc donde trabaja. Por otro lado, los chinos pueden generar ciertos recelos dentro del mundo de la empresa por miedo a que les puedan quitar el *know-how* o a que copien el modelo de negocio.

“Un amigo mío que acabó un grado superior de mantenimiento de coche, hizo prácticas a un sitio y entraron varios compañeros y hicieron un contrato a todos menos a él y dijo que era una empresa catalana y eran muy racistas. A mi no me ha pasado, pero mi amigo me decía que “no querían, que a mi siempre me echaban atrás, tienes que hacer esto, y yo sí que trabajaba bien. Todos los demás han tenido contrato menos yo y acabé tan rallado que cambié empresa para acabar las prácticas”. [E-PAK2]

“Un día dice vete a tu país! Eres muy mala, no puedes estar aquí” [E-CHI6]

“al chico también se le pone el estereotipo de machista o... y el chico según qué aspecto si quiere mantener la barba también lo tiene difícil” [E-IC1b]

En cambio, hay jóvenes que defienden que, a rasgos generales, **no hay discriminación** por motivos de origen, **mientras demuestren unos niveles de formación adecuados** para el puesto de trabajo. Ahora bien, en ocasiones, sin ser conscientes, no ponen de relieve el hecho de que demostrar que son aptos para un empleo en realidad implica tener que demostrar que son “mejores”.

“Si demuestras que eres mejor médico, abogado, sociólogo y tal... habrá casos puntuales, pero yo si entro en un despacho en Quatre Cases o donde sea no creo que haya racismo. Si eres mejor te van a coger.” [GF-CHI3]

“Yo creo que para las chicas es más difícil. Llevan velo y hay empresas que no lo aceptan, tienen su política. Para los hombres no veo ningún obstáculo. Mientras les des lo que necesitan, saber hablar, una comunicación, una formación... es una empresa privada, busca su beneficio.” [E-PAK4]

“Si eres bueno, no te discriminan.” [E-CHI9]

5.4.4. El papel de los descendientes de inmigrantes asiáticos en la economía étnica

Experiencias laborales en negocios familiares o étnicos

Las comunidades china y pakistaní en Cataluña destacan por ser las más emprendedoras de entre todos los colectivos extracomunitarios, tanto por el número elevado de negocios que regentan como por las altas de autónomos que registran en la Seguridad Social (Beltrán, 2007). Como se ha dicho anteriormente, **el emprendimiento a menudo está ligado al proyecto migratorio**, tanto por las dificultades que tienen para inserirse en el mercado laboral como por el hecho de poder aprovechar recursos étnicos (en términos de capital, mano de obra e información) que fluyen dentro de la comunidad en una estructura de oportunidades favorable (Güell, 2018).

El **papel de los jóvenes** en estos negocios a menudo se expresa en clave de **ayuda familiar** haciendo diversas tareas (atención al cliente, caja, provisión de productos, etc.). En ocasiones, reciben un sueldo y tienen contrato, mientras que otros trabajan informalmente sin cobrar nada. El último caso se da sobre todo cuando los jóvenes no disponen de un horario fijo y trabajan en función de los picos de trabajo, las necesidades de los padres y el compromiso con los estudios y otros empleos. Los padres tienden a delegar los trámites burocráticos a los hijos/as para aprovechar sus competencias lingüísticas y, a veces, los presionan (in)directamente para que trabajen. Los hijos no siempre tienen la opción de negarse, puesto que la

ayuda familiar permite ahorrarse sueldos de trabajadores externos. Dado que los negocios familiares son más comunes en la comunidad china, este tipo de trabajo se atribuye más a los jóvenes de este origen.

“Los padres como trabajan tanto, no se cogen días de fiesta. Cuando los hijos o hijas son mayores aprovechan para poner a los hijos y poder salir. Mi hermana ha hecho todo el diseño de la carta del restaurante, etc. Mi madre no quería coger ningún día de fiesta. Ahora cerramos los lunes, pero mi hermana la obligó para que no se estresara ni ella ni los trabajadores. A veces los padres aprovechan para dejar el negocio a los hijos. [...] Tienes la presión de trabajar, no porque “te estás haciendo mayor y para que sepas lo que es la vida”, no, es más “así no tengo que pagar a un trabajador, te pago en negro...” la familia es más controlable. No es tanto una elección de vida. Pero en ningún momento nos han dicho “deja de estudiar para trabajar aquí”. [GF-CHI3]

A pesar de estas presiones, la ayuda familiar a menudo se entiende como una **deuda moral** (o, como se ha dicho anteriormente, como una forma de piedad filial) en la que los hijos/as empatizan con el esfuerzo que hacen sus padres para tirar adelante la familia, sobre todo entre hermanos/as mayores. Esta expresión de deuda también se refleja en la contribución que hacen los jóvenes a la economía doméstica entregando parte de su sueldo a los padres.

“Por parte es un deber de ayudar a tus padres porque te han criado, para ayudarles porque es... abren muy temprano y vuelven muy tarde y los ves muy cansados y les ayudas. Por esto y porque te lo piden, también te lo piden. [...] Si tú crees que ayudando a tus padres, le ayudas y van a estar mejor, yo lo hago por esto, pero mi hermana pequeña no es tan responsable” [E-CHI9]

“También es sentimental. Te da pena que tus padres están haciendo cosas, se están esforzando y tu sin hacer nada.” [GF-PAK4]

Por otro lado, hay jóvenes tanto de origen chino como pakistaní que tienen **experiencia trabajando en negocios de otros coétnicos**. Sus relatos a menudo giran alrededor del aburrimiento y la falta de aprendizaje, además de las duras condiciones laborales y unos sueldos muy bajos. Esto es lo que con frecuencia explica que haya una alta rotación de empleados en los negocios étnicos, junto con el hecho de querer tener flexibilidad para hacer estancias en el país de origen, tal y como confirman dos chicas de origen chino que gestionan negocios. Son estas condiciones las que hacen que muchos jóvenes sean críticos con el modelo de negocio que han implantado los adultos de la primera generación. El caso prototípico se ilustra con las franquicias de supermercados regentadas por pakistaníes que contratan a jóvenes de cajeros o reponedores con sueldos irrisorios, algo que les ha permitido reducir costes y expandirse exponencialmente.

“Muy aburrido porque además los jefes quieren exprimerte y no tienes compañeros con quien charlar. Los compañeros son adultos y no podía hablar mucho. El jefe quiere que tú trabajes. En la tienda de ropa, es una cadena y si hablabas más el tiempo se pasaba más rápido, pero igualmente era aburrido, porque no se aprende nada.” [GF-CHI2]

“cuando ya había terminado bachillerato, empecé a trabajar en una tienda de móviles. Estaba esperando prácticas y no me llamaban, mi padre me colocó en un sitio y así iba trabajando. La tienda estaba en Fabra i Puig, de otro pakistaní. Estuve un mes, con un salario más o menos de 500€, jornada completa sin estar cotizando. [...] Fue una experiencia muy mala.” [E-PAK5]

La sensación de no aprender también la tienen los jóvenes que trabajan en negocios familiares, ya que, al no tener una relación laboral formal ni un sueldo, no se sienten con la responsabilidad de responder a las demandas de sus padres. Por esta razón, prefieren trabajar fuera de la órbita familiar.

“cuando voy a la tienda siempre estoy ahí sentada, no hago nada, pero si estoy fuera quizás soy más responsable, tengo más responsabilidad, en la tienda es como que estás en casa” [E-CHI7]

No obstante, se debe decir que, para algunas chicas de origen pakistaní con dificultades para encontrar trabajo en el mercado laboral general por su vestimenta y limitaciones lingüísticas, estos negocios suponen una alternativa que otras chicas musulmanas (p. ej., marroquíes) no tienen debido a la ausencia de una economía étnica liderada por su grupo. Además, aunque las condiciones no son óptimas, para algunas es la vía que tiene para lograr una cierta independencia económica al margen de sus familias (Güell et al., 2020).

Experiencias y valoraciones alrededor del emprendimiento

Las **motivaciones para emprender** a menudo vienen determinadas por la concepción acerca de la movilidad social ascendente, dificultades para encontrar trabajo en el mercado laboral general, preferencias culturales por el trabajo por cuenta propia, así como querer construir una garantía de futuro. En este sentido, las motivaciones no difieren mucho de las de la primera generación (Güell, 2016), aunque, a grandes rasgos, el emprendimiento se suele concebir más como una oportunidad, sobre todo entre los jóvenes que tienen un capital humano más elevado (Masdeu, 2019). Algunos entrevistados/as reconocen que **sus padres les han transmitido la motivación para emprender**, aunque sea tan solo por haber estado socializados en el mundo de los negocios desde pequeños. El hecho de pertenecer a una comunidad con un gran tejido empresarial también los incentiva y, en términos de estatus, suele estar más valorado que el trabajo por cuenta ajena. Se espera que aquellos con estudios superiores abran un negocio más ambicioso que los que suelen abrir los de la primera generación.

“Sí, mis padres, bueno en general todo mi entorno por parte de la comunidad china es un poco así todos. [...] Todos son emprendedores.

De hecho, hasta... ser estudiante, ser trabajador está un poco mal visto hasta cierto punto. [...] cuando estudias quiere decir que tú has adquirido más conocimiento, más capacidades, entonces tú tienes que emprender, pero algo más grande que uno que no haya estudiado.” [E-CHI4]

Otros jóvenes deciden **emprender después de haber tenido malas experiencias laborales trabajando por cuenta ajena**. Es el caso de un chico que abrió una peluquería después de sentirse menospreciado durante sus prácticas en Llongueras. Además, tenía familiares que habían ejercido la profesión de peluquero de manera que sus padres lo animaron a abrir su propio negocio después de adquirir experiencia en otras peluquerías pakistaníes.

“se acabaron mis prácticas y no había hecho ni un corte de peluquería. En teoría tenía que hacer 4 horas de prácticas, me hacían hacer 8 horas, abrir la peluquería... y luego sólo lo que hacía era lavar las cabezas, doblar toallas, recoger, pasar la escoba, cafés... secar un poco con el secador hasta que se terminaron. [...] Mis abuelos habían trabajado de peluqueros, mi padre no, algunos tíos sí. Pero yo en ese momento no tenía ningún... No había pensado. Dije, como insistían mucho que es una buena profesión, que es un trabajo que puedes tener siempre, estés donde estés, y es un trabajo que siempre hay, no hay temporadas, pues insistían, insistían y dije, me apunto.” [E-PAK5]

El emprendimiento a veces se erige como una **garantía de futuro** para tener una fuente alternativa de ingresos, especialmente para aquellos que tienen memorias familiares de escasez económica y falta de protección social en el país de origen.

“De asegurarme el futuro. Tener otras fuentes de ingresos para cuando más adelante o nos jubilemos, tener una garantía detrás.” [E-CHI1]

Entre los **jóvenes poco cualificados**, un negocio propio se concibe como la vía más rápida

da para ascender socialmente. La estrategia de emprendimiento, en este caso, no difiere mucho de la que ha seguido la primera generación y, en los imaginarios de estos jóvenes, todavía prevalece el modelo de referencia seguido por los adultos. A menudo, se trata de una mirada más a corto plazo y que no valora tanto el prestigio social de la ocupación como el rendimiento económico a final de mes. En este sentido, como se ha dicho anteriormente, los mensajes y expectativas parentales son claves para que los jóvenes decidan quedarse o salir de los negocios étnicos.

“En el momento que te empiezan a entrar dinero a tu bolsillo, entonces dices si yo ya me puedo pagar mis vicios con esto, sin tener una carrera sin llegar a ser nadie, ¿por qué necesito estudiar, para luego tener un trabajo donde voy a ganar igual?” [GF-PAK5]

“Mi padre siempre dijo que estos trabajos muy buenos, ganas muy bien, pero son trabajos temporales. Realmente no son trabajos que puedas hacer durante más de 10 años. Y que no aportan nada más a parte de dinero. No aportan ni nivel social, ni prestigio, ni ganas de trabajar. Al final lo haces por la familia.” [GF-PAK3]

Por esta razón, el negocio como red de protección a largo plazo puede suponer una **“trampa”**, sobre todo para aquellos que dejan de estudiar después de los estudios obligatorios. Es el caso de un joven que lleva casi diez años trabajando en el sector de la peluquería y que, desde hace siete, tiene un establecimiento propio. Aunque le gustaría cambiar de trabajo y volver a estudiar, la necesidad económica no le permite salir de este negocio. Según un ex mediador de la comunidad pakistaní, hay jóvenes que acaban la ESO y la salida laboral que buscan es abrir una tienda. Otra mediadora apunta a que los chicos/as de origen chino que dejan de estudiar después de la ESO tienden a trabajar en negocios chinos, en gran medida, por las dificultades lingüísticas.

“he ido mucho al Institut Estonach de mediador para hablar con el chico... en 4º de ESO, todos estos jóvenes, acaban la ESO y una tienda de móviles directamente.” [E-PAK1T]

“Trabajan de lo que sea, pero mucho con chinos, porque no dominan mucho el idioma, entonces es un círculo vicioso. Tiran mucho de la red de contactos y de los negocios chinos. Suerte que últimamente se está diversificando, no tiene por qué ser el negocio familiar.” [E-IC5]

También hay **jóvenes cualificados** con grados universitarios que optan por montar un negocio, ya sea a título individual o con los padres u otros socios. En general, este perfil de jóvenes es el que más conocimiento y recursos tiene para **introducir elementos nuevos**. A la vez, las competencias biculturales les permiten navegar entre dos mundos y extraer el máximo provecho de los dos.

“Los que siguen el negocio familiar de los padres son porque no tienen otra opción. Mayoría no, pero también hay gente que termina la universidad y estudia en Estados Unidos y cuando vuelven a España montan restaurante con los padres. Ese caso también hay.” [E-IC7]

“los que llevan más tiempo, la clave es que se escolaricen en edad temprana, de ese nivel abren agencias de negocios, empresas de import-export, es otro nivel. Ya jugando con ese perfil bi-cultural, es otro nivel.” [E-IC5]

La **innovación** se puede materializar en un cambio de sector fuera de los nichos étnicos tradicionales (p. ej., libros de texto en chino¹⁷ o energías renovables¹⁸) o incorporar elementos nuevos dentro de estos (p. ej., mezclar cocina asiática con mediterránea o cafeterías modernas), una disposición de tienda más occidentalizada y afín a la generación de los jóvenes, introducir nuevas tecnologías que permitan

17 Es el caso de la joven Jiajia Wang que creó una editorial con libros de texto en chino en 2010 en el marco de un proyecto empresarial que fue galardonado por la Universidad Pompeu Fabra.

18 Es el caso de un joven de origen pakistaní e informante clave 6.

una organización laboral más flexible y dinámica, o una atención al cliente más personalizada. Algunos de estos elementos son los que han incorporado las cuatro personas de la muestra que han abierto un negocio. Una de ellas ha transformado una antigua tienda de ropa en una cafetería moderna respecto al tipo de decoración y la disposición del local. Otros abren restaurantes que incluyen diferentes tipos de cocina.

“también hay jóvenes que están en la venda al por mayor y ves que las tiendas están más modernas, con decoración, un poco más bonito, tiendas de ropa [...] no es el típico restaurante chino, es de jóvenes de segunda generación, ponen madera, cambian el estilo y esto es de los jóvenes, tienen más visión. Los otros han venido a trabajar y a machacar para sobrevivir y ellos ya no es supervivencia, son para mí, algunos jóvenes muy potentes porque se dan cuenta que tienen los dos y esto es muy positivo.” [E-IC2]

“el trato con el cliente ya es otro, el trato con la administración es otro, los conocimientos de derechos que tienes como comerciante, como persona, en un país democrático ya es otro, ya no le tomarán el pelo, ya eres uno de aquí... Yo veo muchos casos de gente que está intentando hacer algo propio fuera de los nichos económicos y varios de ellos, brillantes, han vuelto al negocio familiar, ampliándolo y cambiándolo, y estoy pensando en una diseñadora de interiores, abogados, derechos y viajes...” [E-IC1aT]

A la hora de valorar el modelo de negocio y el planteamiento vital que emprenderían a diferencia de sus padres, suelen apuntar a una reducción de las jornadas laborales para tener más tiempo libre y una mejor conciliación familiar. Muchos tienen esta concepción por la ausencia parental que han vivido en su casa. En este sentido, cuando se proyectan como emprendedores, no aspiran a ser autoocupados que están todo el día en la tienda, sino gestores que no tienen que estar siempre en primera

línea. Por otro lado, valoran el hecho de trabajar con personas externas a su comunidad, apreciando la diversidad cultural como activo económico. En este aspecto, hay jóvenes que consideran los negocios de sus padres como un anti-modelo y se reflejan en las empresas españolas que han conseguido crecer rápidamente como la franquicia de panaderías 365.

“Automatizar las cosas. Tomar las decisiones, pero no tener la responsabilidad. Prefiero tener un encargado que me vigile el asunto y creo que la generación de mi madre era más complicado, pero la generación de hoy que todo se puede ver por cámaras y ver desde el móvil si todo va bien, pues eso, mucho mejor. Yo seré el inversor o el estratega, pero no voy a estar controlando mi negocio, ahí 40h” [E-CHI3]

“Para mí trabajar tantas horas no significa tener más rendimiento, hay que pensar cómo sacar más dinero y si es posible trabajar menos, porque también hay que dedicar casa, la vida personal [...] si voy a hacer negocio, creo que voy a tener todo tipo de gente, será más mejor porque cada uno aporta su valor y sus ventajas, así que la empresa sería más competitivo. Por ejemplo, un idioma, si tienes una persona de otro país que tiene uno que sabe este idioma, será una ventaja, no? Y sabe la cultura” [E-CHI2]

A veces, estas diferencias de modelo de negocio crean **tensiones intergeneracionales**, si bien algunos padres y madres son conscientes de sus propias limitaciones. Por otro lado, también hay jóvenes que deciden innovar y se embarcan en sectores nuevos, no triunfan y acaban recurriendo al negocio familiar de toda la vida.

“mi padre tiene mentalidad de llevar negocio de una forma y yo también cuando me piden ayuda, yo pongo mucho de mi parte, quizás demasiado, y ahí chocamos, y hemos llegado a un punto que voy mínimo, sólo cuando necesitan ayuda. Ahora los fines de semana ayudo a mi padre a comprar y a traer mercancías a la tienda, trabajo como chófer para mi madre

y poca cosa más. La tienda no la piso... si me dice ven a limpiar el suelo, yo voy, pero... no opino.” [E-CHI4]

“hay casos estudiados de alumnos que han hecho una carrera que no tiene nada que ver

con lo que hacen, han hecho un máster con un premio, han montado una empresa, han fracasado y han vuelto al negocio familiar y lo hacen con un gran éxito porque introducen elementos muy diferentes.” [E-IC1aT]

5.5. Perspectivas de futuro

Muchos jóvenes entrevistados tienen la aspiración de crear un negocio en un futuro. Mientras que los de **origen pakistaní** tienden a pensar en **negocios más orientados al propio colectivo**, los de **origen chino** tienen más la mirada puesta en **negocios dirigidos al público general y con una vertiente transnacional**. Esta diferencia seguramente reside en el contexto de crecimiento económico de China y en el hecho de tener una economía étnica mucho más diversificada y heterogénea que la pakistaní, así como en la antigüedad de los flujos chinos en Cataluña y su progresiva adaptación a la sociedad de recepción.

Así, los jóvenes de origen pakistaní idean **proyectos empresariales** orientados a cubrir demandas de la comunidad que hasta ahora no se han satisfecho (p. ej., un centro de formación de peluquería en urdu, *wedding planning* al estilo pakistaní, una marca de ropa según la moda pakistaní, un jardín de infancia de inmigrantes pakistanís) o dentro de nichos de inmigrantes que ya existen dirigidos al público general (p. ej., alquiler de licencias de taxis o franquicias de alimentación).

“Veo a mucha gente pakistaní de mi pueblo haciendo este trabajo [peluquero]. Darles un paso más profesional, un centro para ellos, como para empezar, enfocarlos... Carné de conducir en urdú, pues hacer como... sacar títulos, puedes hacer de peluquería en urdú. Que yo

pueda sacar un título de enseñanza de peluquería y montar un centro, esta es la idea.” [E-PAK5]

“tengo pensado lanzar una marca de ropa pero que pueda llevar todo el mundo, las camisas un poco más largas, por ejemplo. Porque nosotros tenemos muchas dificultades para encontrar ropa adecuada para nosotras. No hay tiendas donde puedes comprar ropas con estilo y que te guste y que sea con fashion.” [E-PAK6]

“con mi hermana lo hemos hablado muchas veces, nos gustaría montar una wedding planner, una empresa de bodas. Pero es muy fallido. Lo hemos intentado una vez, y funcionó, pero es mucho estrés. Un negocio de bodas pakistanès, aquí eso no hay; hay pero sólo los restaurantes. La gente vuelve a Pakistán.” [GF-PAK7]

En el caso chino, los negocios que mencionan **no suelen estar tan orientados a la comunidad**, sino que se rigen más por las oportunidades del mercado general y la evolución de los negocios chinos. Por otro lado, a algunos también les gustaría explorar **negocios con una vertiente transnacional** como una manera de estar más conectados con el país de origen y aprovechar el crecimiento económico de China.

“tengo claro que en un futuro quiero ser emprendedor, pero el modelo de negocio que quie-

ro implementar no es el típico modelo que han implementado ellos. [...] Seguramente sería algo de lo mío y seguramente que tenga que ver con China, que pueda aprovechar el crecimiento que está habiendo en China, pues llevarlo aquí en Europa.” [E-CHI4]

“ahora estoy ayudando a una empresa sanitaria de aquí. Educan a los cirujanos, y ahora están entrando en el mercado chino y me necesitan para comunicar. Quiero a través de este trabajo tener contactos en China y aquí, y empezar a crear como una plataforma, o un hospital para empezar a crear un nuevo sistema sanitario y juntar los puntos fuertes del sistema chino y el español.” [GF-CHI4]

En cambio, otros jóvenes de origen chino tienen claro que, al menos a medio plazo, no les gustaría emprender, teniendo en cuenta el sacrificio que ha supuesto para sus padres, y se proyectan en un empleo por cuenta ajena donde puedan escalar posiciones y prosperar. Aun así, algunos se rodean de amistades de dentro y fuera de la comunidad que tienen negocios para estar informados sobre cómo evoluciona el mercado y poder utilizar este capital social si el día de mañana quieren emprender.

“a día de hoy tengo amigos chinos que tienen negocios y me relaciono con ellos. Intento mantener cierto contacto con todo el mundo para conocer bien el mercado, para saber todo en cuanto a relaciones, empresas... para no quedarme atrás el día que quiera montar lo mío.” [E-CHI3]

Otros planes de futuro están ligados a **continuar los estudios**, incluso entre aquellos/as que ya trabajan. Es el caso de una joven que, después de haber hecho un CFGM y un CFGS, le gustaría entrar en la universidad, hacer un máster y seguir formándose a lo largo de la vida. La idea de **participar más activamente en la vida política y social** de la sociedad de destino, vinculándose a un partido político o haciendo de voluntarios en entidades con el objetivo de ayudar a la comunidad, también

está presente en los jóvenes de origen pakistaní. Finalmente, a algunos les gustaría tener la experiencia de estar un **tiempo en el país de origen** (en este caso, China) como una manera de conocer mejor sus raíces y buscar oportunidades educativas y laborales.

“Me gustaría formar parte de algún partido político y se necesita a alguna persona para ayudar a los pakistanís en el tema educativo, idioma... No tengo muy claro cómo sería, pero veo la necesidad. No sé si a través de un partido, una asociación o un trabajo...” [E-PAK9T]

“Me veo... yo diría que en China y no sé, creo que aun no empezaré a trabajar. Buscaré para aprender porque mi hermana ha hecho algo similar a lo que voy a estudiar yo, entonces si ella trabaja allí yo puedo ver o aprender cómo es todo, una experiencia laboral o algo así, pero creo que al final, a la larga, voy a volver a vivir aquí.” [E-CHI8]

Respecto a las proyecciones de futuro para sus hijos/as, la mayoría apunta a educarlos lo máximo posible (también a través de actividades extraescolares), darles libertad para que escojan sus estudios y sus trabajos, y a formarlos como buenas personas. Con todo, algunos también apuntan que si no quieren seguir estudiando y tienen claro qué quieren hacer a nivel profesional, pueden optar por una formación ocupacional. El valor que prima por encima de todo es que se sientan libres para escoger su propio camino, como un reflejo de lo que, con frecuencia, no han podido tener.

“A mí me gustaría que fueran muy estudiosos en diferentes cosas que les gusten, les voy a dar toda la libertad, lo que veáis que podéis hacer porque cada uno es bueno en una cosa. [...] Les recomendaría que trabajen en ese sector que no cansa, que les guste, y que lo hagan, deportes... Que tengan talent multi.” [E-PAK10]

“Darle lo que pueda hasta los 18 años, lo mejor, si pudiera pagarle una escuela privada o religiosa. Extraescolares, que pruebe cosas

diferentes, aquello que le guste, incentivarlo más, dedicarle tiempo al hijo. Hasta los 18 años sería el apoyo económico, a partir de ahí libertad completa para que escoja su vida.” [E-CHI1]

“si tienen títulos o no, no me importa. Y si tienen un trabajo y ganan muy poco dinero, no me importa. Lo importante es que sean

felices y que hagan un trabajo que les guste.” [E-PAK1T]

“desearía que no tuvieran la vida que yo he tenido. Para que los tuviese, tendría que tener mucho dinero, la vida hecha y sólo con eso es probable que no tenga hijos, es muy complejo y no los criaría en España” [E-CHI3]

6. Conclusiones

Esta monografía es el resultado de una investigación postdoctoral de un año de duración sobre las trayectorias educativas y los procesos de incorporación laboral de los y las jóvenes de origen chino y pakistaní en Cataluña. La originalidad de este trabajo reside en ser el primero que se focaliza en los y las descendientes de inmigrantes asiáticos desde una visión comparativa que no solo contempla cuestiones educativas, sino que también indaga en su transición al mundo laboral una vez entran en la vida adulta. Lejos del estereotipo de “minoría modelo” que los engloba bajo la etiqueta de *overachievers* (Louie, 2014), este informe saca a la luz los retos y dificultades a los que se enfrentan, desde una mirada no culturalista y que da voz a las experiencias de los y las jóvenes desde sus narrativas.

Las personas que han participado en esta investigación tienen entre 18 y 41 años (teniendo la mayoría entre 21 y 28) y viven principalmente en el Área Metropolitana de Barcelona. Si bien nos referimos a ellos y a ellas como “hijos/as o descendientes de inmigrantes”, la categorización según la edad de llegada en términos de generaciones resulta útil a fin de identificar patrones distintivos. Así, se ha diseñado la muestra del estudio de manera que

queden representados diferentes perfiles en función del sexo, el grupo étnico, la generación, el nivel educativo adquirido y la experiencia laboral en el mercado laboral general y en los negocios étnicos (en términos de Light y Gold, 2000).

Siguiendo la categorización de Rumbaut (1997 en 2004: 1167), la mayoría ha llegado durante la infancia o en la pre-adolescencia, entre los 6 y los 12 años (generación 1,5), pero también hay algunos nacidos en Cataluña (generación 2), llegados antes de los 5 años (generación 1,75) y entre los 13 y los 17 (generación 1,25). Tal como se desprende del análisis, el último grupo es el que tiene comportamientos más parecidos a los de la primera generación. Cuanto más tarde se incorporan al sistema educativo, más dificultades suelen tener para continuar los estudios durante la etapa post-obligatoria, si bien tampoco es totalmente determinante. Un buen apoyo de los principales agentes educativos (familia, escuela, comunidad) y una fuerte ambición para seguir los estudios pueden superar estos obstáculos. Esto, a la vez, tiene un efecto sobre los procesos de incorporación laboral, ya que, cuanto menos formados están, más posibilidades tienen de inserirse en empleos no cualificados o recurrir

a la economía étnica como vía de ascensión social más efectiva.

Otro resultado que cabe destacar es la existencia de un patrón diferenciado en función del grupo étnico respecto a los procesos migratorios de los jóvenes y sus familias. En el caso chino, tanto el padre como la madre pueden iniciar el proyecto migratorio y tienden a reagrupar a la familia tan pronto como pueden manteniendo la estructura de la familia nuclear intacta. A la vez, también cuentan con otros miembros de la familia extensa y de la comunidad con quienes organizan estrategias de reproducción social (Masdeu y Sáiz, 2017). En cambio, el modelo pakistaní se caracteriza por la presencia de hombres que inician el proyecto migratorio y que reagrupan (o atraen) a otros hombres, siguiendo los cánones patriarcales y patrilineales alrededor de los *biraderi* (grupos de hombres descendientes de un antepasado común) (Shaw, 2000). En los últimos años, este patrón ha ido cambiando progresivamente y el porcentaje de mujeres ha ido aumentando hasta llegar a un cuarto de la población pakistaní total, mientras que en el caso chino la proporción de mujeres se sitúa alrededor de 50%. Estas diferencias sociodemográficas, que se traducen en una estructura familiar y de género diferente, constituyen algunas variables explicativas de los patrones diferenciados en los jóvenes de origen chino y pakistaní, ya sea en términos de trayectorias educativas como en las experiencias laborales.

Las familias de jóvenes se suelen instalar en zonas de concentración residencial pobre del Área Metropolitana de Barcelona con una gran proporción de inmigrantes, si bien también hay una minoría que consigue situarse en barrios de rentas más elevadas. El contexto sociodemográfico y urbanístico de los barrios donde viven configura un paisaje de deprivación económica, el cual a menudo marca no solo el tipo de escuelas en las que se insertan (con un alto índice de segregación racial o étnica), sino también las relaciones sociales con el grupo de iguales, las oportunidades laborales y sus cosmovisiones. Si bien hay relatos alrededor de la tensión interétnica con episodios de violencia, las dinámicas de solidaridad y apoyo mutuo

entre miembros de la comunidad u otros colectivos (incluyendo la población mayoritaria) ha sido claves en el proceso de llegada.

Durante la infancia o incluso la pre-adolescencia, algunos jóvenes viajan al país de origen con otros familiares, ya sea para aprender la lengua (sobre todo en el caso chino), o las tradiciones y normas culturales o religiosas. Esto configura la construcción de vínculos transnacionales que no solo contribuyen al mantenimiento de relaciones afectivas, sino que también se convierten en una fuente de formación (*transnational training*) (Masdeu, 2019) que puede tener efectos en sus posteriores trayectorias educativas y laborales. Este último aspecto se da sobre todo en el caso chino debido al contexto de crecimiento económico que ha experimentado el país en los últimos años, donde algunos jóvenes se ven motivados a trasladarse a China en busca de experiencias laborales o empresariales explotando sus competencias biculturales. Sin embargo, también hay jóvenes que optan por distanciarse del país de origen, especialmente si la transmisión de los códigos culturales y las tradiciones son demasiado rígidas y si, desde la perspectiva de los y las jóvenes, entran demasiado en contradicción con los de la sociedad de destino. En este sentido, algunas chicas de origen pakistaní son las que más se enfrentan a este tipo de retos, ante los que adoptan una postura rupturista o de negociación intrafamiliar y comunitaria (Güell et al., 2020).

Las trayectorias educativas vienen marcadas por una combinación de elementos de carácter individual, familiar, comunitario, social y escolar. Entre los factores individuales, destacan rasgos sociodemográficos (p. ej., género, origen étnico, religión), así como la ambición en términos de aspiraciones ideales y expectativas reales. En cuanto a los elementos familiares (incluyendo padres/madres, hermanos/as y otros miembros de la familia extensa), son relevantes el nivel socioeconómico, el tipo de contexto del desarrollo y la calidad de la vivienda en la que residen, el capital humano familiar, las expectativas en la educación de los hijos/as, y los modelos de éxito familiares. La dimensión social se determina sobre todo por las relacio-

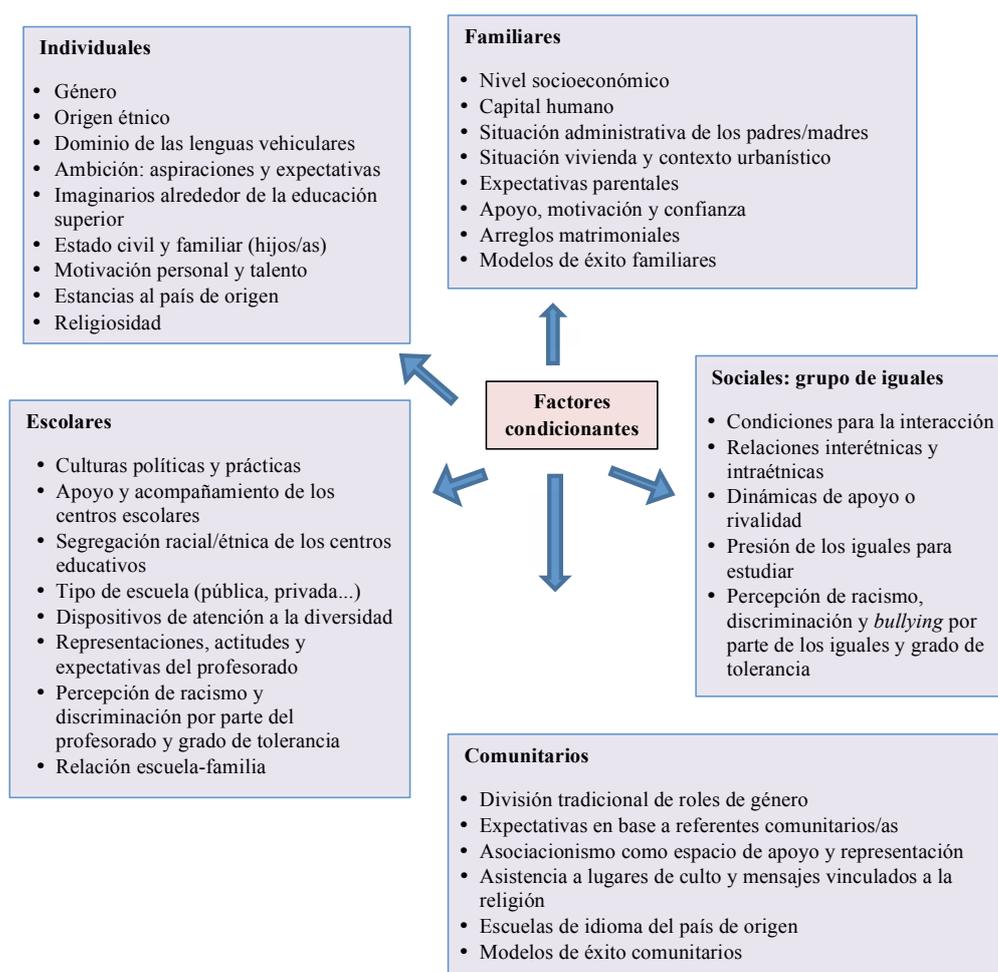
nes interétnicas (mayoría-minoría o minoría-minoría) e intraétnicas que se establecen en el grupo de iguales, y por las condiciones para su interacción. Contar con un grupo de apoyo que ejerce de modelo para estudiar puede reforzar el rendimiento académico y la continuidad educativa, mientras que los efectos del racismo o la discriminación por parte de los iguales pueden minar su autoestima. A grandes rasgos, se observa un elevado grado de tolerancia, tendiendo a “normalizar” los episodios de micro-racismo y a vivir el sufrimiento en solitario.

De entre los factores comunitarios, destacan los espacios de reunión y socialización de los colectivos (p. ej., lugares de culto, entidades, escuelas de idioma) como transmisores de mensajes sobre el éxito educativo, así como las prác-

ticas culturales que se reproducen dentro de la comunidad (p. ej., roles de género). A nivel escolar, el papel de los centros educativos y el profesorado también es fundamental en términos de apoyo, organización de los dispositivos de atención a la diversidad, actitudes, expectativas y prácticas de no discriminación. La ubicación de los centros en barrios más o menos segregados, la ratio de alumnos de origen extranjero, los recursos para gestionar la diversidad, así como las culturas políticas y las prácticas, también se erigen como factores relevantes.

A continuación, se puede observar un resumen de todos estos elementos que, lejos de actuar como factores aislados y estáticos dentro de cada dimensión, se interrelacionan de manera dinámica y fluida.

Figura 2: Síntesis de los factores condicionantes de las trayectorias educativas de los jóvenes de origen asiático



Fuente: Elaboración propia

A la hora de acceder al mercado laboral, los jóvenes se enfrentan a una serie de dificultades que, de nuevo, se ven determinadas por una serie de factores estructurales, culturales e individuales que interactúan entre sí. En cuanto a los factores estructurales, el hecho de que el mercado de trabajo a veces ubique los descendientes de inmigrantes en sectores determinados (p. ej., relacionados con la interculturalidad) independientemente de su formación académica se puede leer como una forma de discriminación. Aunque todavía es pronto para observar un patrón generalizado, dado que los hijos/as de inmigrantes asiáticos en edad adulta todavía son minoritarios, habrá que ver si la etnosegmentación del mercado de trabajo que sufre la primera generación se mantiene en las segundas generaciones, a pesar de tener un nivel de calificaciones más elevado.

Por otra parte, algunos/as jóvenes de origen pakistaní y chino revelan haber sufrido episodios de discriminación directa o indirecta en el acceso al trabajo, o, una vez dentro, por parte de compañeros/as o supervisores. El ejemplo paradigmático lo constituye la prohibición del velo en ciertos trabajos, sobre todo de cara al público. Este tipo de discriminación interseccional, en la que confluye el género, el origen étnico y la religión, tiene unas consecuencias graves para las trayectorias laborales y la autoestima de las jóvenes de origen pakistaní que hacen cuestionar las bases de las sociedades multiculturales.

En cuanto a los factores culturales, la división tradicional de los roles de género y el control social ejercido por los padres/madres, en ciertas ocasiones, impide trabajar a algunas chicas de origen pakistaní, o solo les permite hacerlo en ciertos tipos de trabajo y ambientes. Ante

esto, suelen adoptar estrategias de negociación que flexibilizan estos códigos según sus objetivos. Finalmente, respecto a los elementos individuales, la cuestión idiomática y la nacionalidad son los dos aspectos que más destacan. Incluso los que han nacido en Cataluña o han llegado de pequeños, a veces aún perciben ciertas barreras lingüísticas para acceder a algunas posiciones, especialmente si se requiere un nivel elevado de lengua catalana, mientras que la falta de nacionalidad española les imposibilita el acceso a concursos públicos de la administración pública.

A pesar de estos obstáculos, tal como muestra la tabla de abajo, la mayoría de los jóvenes cuenta con diversas experiencias laborales trabajando por cuenta ajena en múltiples sectores o en las denominadas economías étnicas. Las diferencias que se indican en función del colectivo son un reflejo de su composición socio-demográfica: si bien en el caso chino el negocio principalmente gira en torno a la familia nuclear, en el caso pakistaní incluye a otros miembros de la familia extensa o la comunidad. Además, hay una minoría de jóvenes que están abriendo sus propios establecimientos. Mientras que algunos siguen una estrategia de emprendimiento similar a la de sus padres (en términos de tipo de negocio y modo de gestionarlo), otros consiguen salir de los nichos étnicos tradicionales e introducir elementos nuevos que se aproximan a un modelo de negocio más occidental. De entrada, el factor que marca más diferencia entre estos dos patrones es el capital humano de los jóvenes y el de los progenitores, unido a las expectativas, por lo que para los jóvenes más formados el emprendimiento no se concibe tanto como una necesidad, sino como una oportunidad.

Tabla 8: Síntesis de patrones de incorporación laboral de los jóvenes de origen asiático

<p>Mercado laboral general:</p> <ul style="list-style-type: none"> – restauración, hostelería, comercio – mundo de la empresa y la ingeniería (proyectos locales o transnacionales) – gestión de la diversidad e interculturalidad – tiendas de lujo y turismo (en el caso chino) – otro sectores: moda, inmobiliario, bancario, deportivo, viajes 	<p>Economía étnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> – negocios familiares (sobretudo en el caso chino) – negocios de otros coétnicos (sobretudo en el caso pakistaní)
Emprendimiento (bares, peluquerías)	

Fuente: Elaboración propia

La ayuda en negocios familiares a menudo se entiende como una forma de deuda moral hacia los padres/madres y como un espacio de formación para el mundo laboral y la vida personal en general, aunque a veces tienen poco margen para decidir de manera autónoma. Asimismo, también es un modo de economizar recursos, ya que permite ahorrar sueldos de trabajadores externos y, si el día de mañana los jóvenes no encuentran trabajo en el mercado laboral general, pueden recurrir al negocio familiar como una red de protección. Fuera de la órbita familiar, los negocios étnicos también cumplen la función de refugio para algunas chicas de origen pakistaní que buscan espacios donde se sientan plenamente aceptadas, y supone una alternativa para otros jóvenes de origen asiático que buscan experiencias laborales, a pesar de las duras condiciones y los bajos salarios. Sin embargo, estos negocios también pueden suponer una “trampa”, especialmente para aquellos que se ven más atraídos por la posibilidad de conseguir una vía de independencia económica rápida que continuar los estudios y esperar un retorno a medio plazo. En este sentido, los mensajes y las expectativas por parte de la familia y la comunidad son primordiales. Por esta razón, los adultos a menudo no quieren que sus hijos/as tomen el relevo generacional del negocio, aunque en ocasiones ejercen presión para que colaboren y se convierte en una fuente de tensiones intrafamiliares (He, 2018).

En cuanto a las perspectivas de futuro, algunos expresan la aspiración de ser emprendedores/as, con un modelo de negocio que permita una mejor conciliación con la familia y el tiempo de ocio. Si bien los de origen pakistaní tienden a pensar en negocios más orientados al propio colectivo y los de origen chino al público

general y/o con una vertiente transnacional, se pone de relieve la influencia del tejido empresarial familiar y comunitario en la vida de los jóvenes. Otros, en cambio, rechazan esta vía después de ver (y vivir) el gran sacrificio que ha supuesto para sus padres/madres, y se proyectan en un trabajo por cuenta ajena.

Volviendo al marco teórico general sobre los procesos de asentamiento de descendientes de inmigrantes, los jóvenes de origen asiático muestran un patrón de aculturación selectiva, donde se mantiene la cultura y el idioma del país de origen junto con los de la sociedad receptora. Si bien se parte de una muestra de casos reducida, los datos ilustran que adquieren un nivel de educación más alto que el de sus progenitores, por lo que se prevé una movilidad intergeneracional y una adquisición de estatus a través de los logros educativos (Portes, Aparicio & Haller, 2018). Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de la etnicidad como un arma de doble filo. Por un lado, es un recurso que permite superar las dificultades durante los procesos de escolarización y de incorporación al mercado de trabajo, gracias a los procesos de solidaridad y reciprocidad intraétnicos. No obstante, también puede actuar como efecto limitador cuando se topa con las lógicas excluyentes y discriminatorias de las estructuras laborales y educativas, y cuando la “sobreimbricación” (*overembeddedness*) de los negocios étnicos en las redes de la comunidad (Granovetter, 1985) no permite buscar otras alternativas. Así, habrá que seguir examinando cómo evoluciona el proceso de adaptación de los y las jóvenes de origen asiático y diseñar políticas públicas que promuevan la continuidad educativa y el acceso normalizado al mundo laboral desde el compromiso de construir una sociedad más inclusiva y cohesionada.

7. Bibliografia

- Ahmad, Fauzia. 2001. "Modern Traditions? British Muslim Women and Academic Achievement." *Gender and Education* 13 (2): 137–52. <https://doi.org/10.1080/09540250120051169>.
- Alarcón, Amado, y Sònia Parella. 2013. "Linguistic Integration of the Descendants of Foreign Immigrants in Catalonia." *Migraciones Internacionales* 7 (1): 101–30. <https://doi.org/10.17428/rmi.v6i24.711>.
- Alarcón, Amado, Sònia Parella, y Jessica Yiu. 2014. "Educational and Occupational Ambitions among the Spanish 'Second Generation': The Case of Barcelona." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 40 (10): 1614–36. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.831550>.
- Alarcón, Amado, Rosa Alcalde, David Dueñas, Kàtia Lurbe, Sonia Parella, Albert Terrones, y Francesc Valls. 2010. *Joves d'origen Immigrant a Catalunya Necessitats i Demandes. Una Aproximació Sociològica*. Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya. Col·lecció Estudis, 27.
- Alba, Richard. 2005. *Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States*. *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 28. <https://doi.org/10.1080/0141987042000280003>.
- Aparicio, Rosa, y Alejandro Portes. 2014. *Créixer a Espanya. La Integració Dels Fills d'immigrants*. Col·lecció. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Aparicio, Rosa. 2007. "The integration of the second and 1.5 generations of Moroccan, Dominican and Peruvian origin in Madrid and Barcelona". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33, 7: 1169-1193.
- Arcarons, Albert F., y Jacobo Muñoz. 2018. "Paro y Temporalidad de Los Inmigrantes Que Llegaron a España Durante La Infancia." *Anuario CIDOB de La Inmigración*, 184–209. https://www.cidob.org/es/articulos/anuario_cidob_de_la_inmigracion/2018/paro_y_temporalidad_de_los_inmigrantes_que_llegaron_a_espana_durante_la_infancia.
- Arrasate, Marina. 2018. "Procesos de Llegada y Experiencias Educativas de Mujeres de Origen Pakistaní En Barcelona." Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/201525>.
- Associació Salut i Família. 2017. "TRIA: Evolució Intercultural de Les Dones Joves Pakistaneses i Les Seves Famílies."

- Basit, Tehmina N. 1996. "I'd Hate to Be Just a Housewife': Career Aspirations of British Muslim Girls." *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (2): 227–42. <https://doi.org/10.1080/03069889608260411>.
- Bayona, Jordi, y Andreu Domingo. 2018. "El Fracàs Escolar Dels Descendents de La Immigració a Catalunya: Més Que Una Assignatura Pendent." *Perspectives Demogràfiques* 11: 1–4.
- Beltrán, Joaquín. 2007. "Migración, Transnacionalismo y Empresariado Asiático En España." *Revista CIDOB d'afers Internacionals* 78: 13–32.
- _____. 1998. "The Chinese in Spain". In *The Chinese in Europe* edited by G. Benton and F. N. Pieke, 211–237, London: Macmillan.
- Beltrán, Joaquín, y Amelia Sáiz. 2013. "Del Restaurante Chino Al Bar Autóctono. Evolución Del Empresariado de Origen Chino En España y Su Compleja Relación Con La Etnicidad." En *Retos y Estrategias Del Empresariado Étnico Contemporáneo. Estudios de Caso de Empresarios Latinos En Estados Unidos y Empresarios Étnicos En España*, editado por Magdalena Barros y Hugo Valenzuela, 85–108. México D.F.: CIESAS, México, D.F.
- Bereményi, Bálint Ábel. 2007. "Relaciones y Experiencias de Los Gitanos y Los Rom Con La Escuela. Una Aproximación Comparativa." *Periferia. Revista d'investigació i Formació En Antropologia* 6 (1): 1–25. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.167>.
- Bertran, Marta, Maribel Ponferrada, y Jordi Pàmies. 2014. "Gender, Family Negotiations and Academic Success of Young Moroccan Women in Spain." *Race Ethnicity and Education* 19 (1): 161–81. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.946486>.
- Bolognani, Marta. 2015. "Unintended Consequences of Education for Pakistani Immigrants and Their Descendants in the United Kingdom." *PRIO PAPER. Peace Research Institute Oslo*.
- Borjas, George. 1992. "Ethnic Capital and Intergenerational Mobility." *The Quarterly Journal of Economics* 107 (1): 123–50. <https://doi.org/doi:10.2307/2118325>.
- Boyd, Monica. 2009. "Social Origins and the Educational and Occupational Achievements of the 1.5 and Second Generations." *Canadian Review of Sociology* 46 (4): 339–69. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2009.01218.x>.
- Butt, Khalid Manzoor, y Jaweria Shahid. 2012. "Position of Pakistani Women in 21st Century: A Long Way to Go." *The Journal of Political Science* 30: 69–83.
- Calero, J., y Josep-Oriol Escardíbul. 2007. *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003*. Institut d'Economia de Barcelona. Document de treball 2007/7, 1-42.
- Camilleri, C. 1992. "Evolution Des Structures Familiales Chez Les Maghrebins et Les Portugais de France." *Revue Européenne Des Migrations Internationales* 8 (2): 133–46. <https://doi.org/10.3406/remi.1992.1325>.
- Carbonell, Francesc. 2007. *Vinguts Del Centre Del Món*. Eumo Editorial i Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, Silvia, Jordi Pàmies, y Laia Narciso. 2018. "Abandono Escolar Prematuro y Alumnado de Origen Extranjero En España ¿Un Problema Invisible ?" *Anuario CIDOB de La Inmigración*, 212–36. <https://doi.org/doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>.
- Carrasco, Sílvia, Jordi Pàmies, Maribel Ponferrada, Beatriz Ballestín, y Marta Bertran. 2009. "Segregación Escolar e Inmigración En Cataluña: Aproximaciones Etnográficas." *EMIGRA Working Papers Núm. 126*.
- Centre d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball. 2011. "Trayectorias Laborales de Los Inmigrantes En España." *Obra Social La Caixa*. <http://roderic.uv.es/handle/10550/19894>.
- CER-Migracions. 2014. "Característiques Sociodemogràfiques, Educació, Mercat Laboral i Salut. Working Paper Projecte 'Fills i Filles de Famílies Immigrants a Catalunya: Gestió de La Interculturalitat per a La Cohesió Social.'"

- Cheung, Sin Y., y Anthony Heath. 2007. "Nice Work If You Can Get It: Ethnic Penalties in Great Britain." In *Unequal Chances. Ethnic Minorities in Western Labour Markets*, edited by Anthony F. Heath and Sin Cheung, 507–50. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, James. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital Author." *The American Journal of Sociology* 94 (Supplement): S95–120. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>.
- Comas, M., E. Molina, y Mònica Tolsanas. 2008. *Identitats: Educació, Immigració i Construcció Identitària*. Vic: Eumo Editorial i Fundació Jaume Bofill.
- Crul, Maurice, y Jeroen Doomernik. 2003. "Pohrz ' Nation within the Two Groups '." *International Migration Review* 37 (4): 1039–64. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00169.x>.
- Crul, Maurice, y Hans Vermeulen. 2003. "The Second Generation in Europe." *International Migration Review* 37 (4): 965–86. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00166.x>.
- Dustmann, Christian, Tommaso Frattini, y Nikolaos Theodoropoulos. 2013. "Ethnicity and Second Generation Immigrants." 04/10. *CREAM Discussion Paper Series*. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199587377.003.0016>.
- Espiritu, Yen Le. 2001. "'We Don't Sleep around like White Girls Do': Family, Culture, and Gender in Filipina American Lives." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 26 (2): 415–40. <https://doi.org/10.1086/495599>.
- Feixas, Montserrat. 2009. "Testing Migration Hypotheses: The Movement of People from Pakistan to Catalonia."
- Feliciano, Cynthia. 2006. "Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children." *Sociology of Education* 79 (4): 281–303. <https://doi.org/10.1177/003804070607900401>.
- Fordham, S., y J.U. Ogbu, 1986. "Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'"." *The Urban Review*, 18: 176–206. <https://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Generalitat de Catalunya. 2014. *Recerca i Immigració VI*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família. Col·lecció Ciutadania i Immigració, 10.
- Ghuman, Paul A. Singh. 2003. *Double Loyalties: South Asian Adolescents in the West*. University of Wales Press.
- Gibson, M. A. 1988. *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, Margaret A., y Silvia Carrasco. 2009. "The Education of Immigrant Youth: Some Lessons From the U.S. and Spain." *Theory Into Practice* 48 (4): 249–57. <https://doi.org/10.1080/00405840903188118>.
- Goicoechea, M^a Ángeles. 2011. "La Educación Formal En Pakistán:¿ Cómo Es La Formación de Las Mujeres?" *Brocar: Cuadernos de Investigación Histórica* 35: 303–13. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=18858309&AN=79932967&h=Dl4zr0mtV3qBMEZLkpxyEbEzihM5G62j/AV2yh1vQ6RB8B251SAQN+j7tEliEsiUU5vuuvo/ZisMjzmrIFW8eQ==&crl=c>.
- Goicoechea, Mari Ángeles, y I. Suberviola. 2014. *Mujeres Que Miran a Mujeres: La Comunidad Pakistaní*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Goicoechea, Mari Ángeles, I. Suberviola, y I. Lizarra. 2011. "El Control Social y La Educación de Las Mujeres Jóvenes Pakistaníes de Logroño."
- González, N. 2001. *I am my Language: discourses of women and children in the borderlands*. Tucson, University of Arizona Press.
- Granovetter, Mark. 1985. "Economic action and social structure: the problem of embeddedness". *American Journal of Sociology*, 91 (3): 481-510.

- Gualda, Estrella. 2009. *La Segunda Generación de Inmigrantes En Huelva: Estudio HIJAI*. Xàtiva: Diàlogos Red.
- Güell, Berta. 2016. "The Backstage of Pakistani Businesses in Barcelona: Unravelling Strategies from the Ground." *South Asian Diaspora* 8 (1): 15–30. <https://doi.org/10.1080/19438192.2015.1092296>.
- . 2018. "El Impacto de La Crisis En La Economía Étnica Pakistani de Barcelona." *Anuario CIDOB de La Inmigración*, 330–53. <https://doi.org/doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.330>.
- Güell, Berta, Ariadna Solé, Komal Naz, y Rosa Martínez. 2018. "Barcelonines d'origen Pakistanès: Empoderament i Participació Contra La Feminització de La Pobresa." Barcelona. <https://bcnroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/112671/1/MAQPakistanesCatala.pdf>.
- Güell, Berta, Marina Arrasate, y Ariadna Solé. 2020. "Visibilizando estrategias de agencia y empoderamiento económico: el caso de las mujeres de origen pakistani en Barcelona". *Migraciones*, 48, 51-78. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/11541>
- Haw, K., S. Shah, y M. Hanifa. 1998. *Educating Muslim Girls: Shifting Discourses*. Buckingham: Open University Press.
- He, Yuelu. 2018. "La Segunda Generación de Los Inmigrantes Chinos de Barcelona: Un Análisis Sobre Las Relaciones Generacionales Entre Padres e Hijos." Universitat de Barcelona.
- Heath, Anthony F., Catherine Rothon, y Elina Kilpi. 2008. "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment." *Annual Review of Sociology* 34 (1): 211–35. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>.
- Ijaz, Aisha, y Tahir Abbas. 2010. "The Impact of Inter-Generational Change on the Attitudes of Working-Class South Asian Muslim Parents on the Education of Their Daughters." *Gender and Education* 22 (3): 313–26. <https://doi.org/10.1080/09540250903289444>.
- Ion, Georgeta. 2011. "Romanian Pupils At the Spanish Primary Schools: Continuities and Discontinuities Between Former and Current Educational Experiences." *International Journal of Instruction* 4 (2): 193–210.
- Kasinitz, Philip, Mary C. Waters, John H. Mollenkopf, y Jennifer Holdaway. 2008. *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. New York: Russel Sage Foundation. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Khurshid, Ayesha. 2015. "Islamic Traditions of Modernity: Gender, Class, and Islam in a Transnational Women's Education Project." *Gender and Society* 29 (1): 98–121. <https://doi.org/10.1177/0891243214549193>.
- Light, Ivan, y Steven Gold. 2001. *Ethnic Economies*. San Diego: Academic Press.
- Louie, Vivian. 2004. *Compelled to Excel. Immigration, Education and Opportunity among Chinese American*. Stanford: Stanford University Press.
- Lucko, Jennifer. 2011. "Tracking Identity: Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Immigrant Teenagers in Madrid." *Anthropology and Education Quarterly* 42 (3): 213–29. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01128.x>.
- Martínez, Xavier, y Antoni Marín. 2015. "Trajectòries Socials i Integració Dels Joves Novinguts a Catalunya." <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99423>.
- Masdeu, Irene. 2014. "Mobilities and Embodied Transnational Practices: An Ethnography of Return(s) and Other Intersections between China and Spain." Universitat Autònoma de Barcelona.
- . 2015. "After Migration and Religious Affiliation: Religions, Chinese Identities and Transnational Networks." En *After Migration and Religious Affiliation: Religions, Chinese Identities and Transnational Networks*, editado por Tan Chee-Beng, 329–49. <https://doi.org/10.1142/9789814590006>.

- ___ 2019. "Migrants' Descendants and New Mobilities between China and Spain." *International Migration*, no. July. <https://doi.org/10.1111/imig.12619>.
- Masdeu, Irene, y Amelia Sáiz. 2017. "Género, Movilidad e Intersecciones Generacionales En El Espacio Transnacional Chino." *Revista Espanola de Sociologia* 26 (3): 385–97. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.30>.
- Midtbøen, Arnfinn H., y Marjan Nadim. 2019. "Ethnic Niche Formation at the Top? Second-Generation Immigrants in Norwegian High-Status Occupations." *Ethnic and Racial Studies* 42 (16): 177–95. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1638954>.
- Modood, Tariq. 2004. "Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications." *Cultural Trends* 13 (2): 87–105. <https://doi.org/10.1080/0954896042000267170>.
- Moreras, Jordi. 1999. *Musulmanes En Barcelona*. Barcelona: CIDOB edicions.
- Nieto, Gladys. 2003. "La Inmigración China En España: Definiciones y Actuaciones Sobre Integración Social." *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, no. 63: 167–89. <https://doi.org/10.24241/rcai.vi63.28337>.
- Nyíri, Pál. 2014. "Training for Transnationalism: Chinese Children in Hungary." *Ethnic and Racial Studies* 37 (7): 1253–63. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.878029>.
- Ogbu, J. U. 1991. "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspectives." In *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, edited by M. A. Gibson and J. U. Ogbu, 3–33. New York: Garland.
- Pàmies, Jordi. 2008. *Identitat, Integració i Escola. Joves d'origen Marroquí a La Perifèria de Barcelona. Col·lecció Aportacions*. Vol. 32. Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya. <https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/aportacions32-00001>
- ___ 2011a. "Éxito Académico, Inmigración y Ciudadanía. Condiciones y Posibilidades Entre Jóvenes de Origen Marroquí En Cataluña." In *Actas Del I Congreso Internacional Sobre Migraciones En Andalucía*, edited by F. J. García Castaño and N. Kressova, 443–48. Granada: Instituto de Migraciones.
- ___ 2011b. "Las Identidades Escolares y Sociales de Los Jóvenes Marroquíes En Cataluña (España)." *Psicoperspectivas* 10 (1): 144–68. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-IS-SUE1-FULLTEXT-128>.
- Pàmies, Jordi, Marta Bertran, Maribel Ponferrada, Laia Narciso, y Mustapha Aoulad. 2013. "Trajectòries d'èxit i Continuitat Acadèmica Entre Joves Marroquins a Catalunya." *Temps d'Educació*, no. 44: 191–207. <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/268259>.
- Pels, Trees, y Mariëtte De Haan. 2007. "Socialization Practices of Moroccan Families after Migration: A Reconstruction in an 'Acculturative Arena.'" *Young* 15 (1): 71–89. <https://doi.org/10.1177/1103308807072690>.
- Portes, Alejandro, Rosa Aparicio, y William Haller. 2018. "Hacerse Adulto En España: La Integración de Los Hijos de Inmigrantes." *Anuario CIDOB de La Inmigración*, 148–81.
- Portes, Alejandro, y Rubén G. Rumbaut. 2001. *Legacies: The Story of the Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- ___ 2005. "Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study." *Ethnic and Racial Studies* 28 (6): 983–99. <https://doi.org/10.1080/01419870500224109>.
- Portes, Alejandro, y Min Zhou. 1993. "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 530 (1): 74–96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>.
- Qureshi, Javed Ilyas. 2009. "Migració Del Poble Pakistanès." *Revista CIDOB d'afers Internacionals* 109: 42–49.
- Rath, Jan, y Robert Kloosterman. 2001. "Immigrant Entrepreneurs in Advanced Economies: Mixed Embeddedness Further Explored." *Journal of Ethnic and Migration Studies* 27 (2): 189–201. <https://doi.org/10.1080/13691830123940>.

- Rifà, Montserrat. 2011. "Gènere i Immigració En Les Narratives Visuals de Les Noies Dels Països Del Sud D'Àsia Escolaritzades a Catalunya. Memòria Justificativa ARAFI."
- Ríos Rojas, Anne. 2011. "Immigrant Youth 's (Re) Visions of Citizenship and Belonging in A." *Harvard Educational Review* 81 (1): 64–95. <https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.81.1.6j488401h4540454>.
- Ruiz de Infante, Begoña, y Susan Qu. 2018. "Barcelonesas de Contexto Cultural Chino. Retos y Oportunidades Para La Ciudad. Resumen Ejecutivo." https://ajuntament.barcelona.cat/dones/sites/default/files/documentacio/barcelonesas_de_contexto_cultural_chino._retos_y_oportunidades_para_la_ciudad.pdf.
- Rumbaut, Rubén G. 1991. "The Agony of Exile: A Study of the Migration and Adaptation of Indochinese Refugee Adults and Children." En *Refugee Children: Theory, Research, and Services*, editado por Frederick L. Ahearn y Jean L. Athey, 53–91. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- ___ 2004. "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States." *International Migration Review* 38 (3): 1160–1205. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00232.x>.
- Sáiz, Amelia. 2012. "Mujeres Chinas En España. El Capital Social y Su Impacto En Las Estrategias Productivas y Reproductivas." *Papers* 97 (3): 591–612. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n3.434>.
- ___ 2013. "Gender, Development and Asian Migration in Spain: The Chinese Case." En *The International Handbook on Gender, Migration and Transnationalism: Global and Development Perspectives*, editado por Laura Oso y Natalia Ribas Mateos, 165–84. Northampton: Edward Elgar.
- Sánchez, Angelina. 2016. "Trajectòries d'èxit Educatiu Dels Joves de Famílies Immigrades a Secundària Postobligatòria Centres Educatius i Agents Institucionals." Universitat de Barcelona.
- Shah, Bindi, Claire Dwyer, y Tariq Modood. 2010. "Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing 'Ethnic Capital'?" *Sociology* 44 (6): 1109–27. <https://doi.org/10.1177/0038038510381606>.
- Shain, Fouzia. 2000. *The Schooling and Identity of Asian Girls*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Shaw, Alison. 2000. *Kinship and Continuity: Pakistani Families in Britain*. Abingdon: Routledge.
- Silberman, Roxane, y Irène Fournier. 2006. "Les Secondes Générations Sur Le Marché Du Travail En France: Une Pénalité Ethnique Ancrée Dans Le Temps Contribution à La Théorie de l'assimilation Segmentée." *Revue Francaise de Sociologie* 47 (2). <https://doi.org/10.3917/rfs.472.0243>.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. 2004. "Social Capital Among Working-Class Minority Students". En *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, editado por Margaret A. Gibson, Patricia Gándara and Jill Peteron Koyama, 18–38. New York: Teachers College Press.
- Suárez-Orozco, Carola, Hee Jin Bang, y Marie Onaga. 2010. "Contributions to Variations in Academic Trajectories amongst Recent Immigrant Youth." *International Journal of Behavioral Development* 34 (6): 500–510. <https://doi.org/10.1177/0165025409360304>.
- Suárez-Orozco, Carola, y Desirée Baolian Qin. 2006. "Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth." *International Migration Review* 40 (1): 165–98. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00007.x>.
- Suárez-Orozco, Carola, y Marcelo Suárez-Orozco. 2008. *Històries d'immigració: La Comprensió Dels Patrons de Rendiment Escolar Dels Joves Immigrants Nouvinguts. Informes Breus*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, Carola, y Marcelo Suárez-Orozco. 2001. *Children of Immigration*. Harvard University Press.
- Terrén, Eduardo David, y Concha Carrasco. 2007. "Familia, Escuela e Inmigración [Family, School and Immigration]." *Migraciones* 22 (22): 9–46.

- Timmerman, Christiane, Els Vanderwaeren, and Maurice Crul. 2003. "The Second Generation in Belgium." *International Migration Review* 37 (4): 1065–90.
- Tolsanas, Mònica. 2008. "Las Calles de Barcelona, Las Casas de Pakistan'. Gramàtiques de l'experiència, Narratives de La Identitat. La Construcció Del Subjecte En Un Espai Urbà Transnacional."
- Valenzuela García, Hugo. 2010. "Pecunia Ex Machina, El Emprendedor Pakistani En La Ciudad de Barcelona." *Revista CIDOB d'afers Internacionals*, no. 92: 185–206. <https://doi.org/10.24241/rcai.vi92.218344>.
- Warner, W L, y L Srole. 1945. *The Social Systems of American Ethnic Groups. The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Yiu, Jessica. 2013. "Calibrated Ambitions: Low Educational Ambition as a Form of Strategic Adaptation among Chinese Youth in Spain." *International Migration Review* 47 (3): 573–611. <https://doi.org/10.1111/imre.12037>.
- Yu, Dian, Emilie Phillips Smith, y Assaf Oshri. 2019. "Exploring Racial–Ethnic Pride and Perceived Barriers in Positive Youth Development: A Latent Profile Analysis." *Applied Developmental Science* 0 (0): 1–19. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1640607>.
- Zine, Jasmin. 2006. "Unveiled Sentiments: Gendered Islamophobia and Experiences of Veiling among Muslim Girls in a Canadian Islamic School." *Equity and Excellence in Education* 39 (3): 239–52. <https://doi.org/10.1080/10665680600788503>.

Fuentes estadísticas

- Anuario de Estadísticas del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, disponible en: <http://www.mitramiss.gob.es/es/estadisticas/contenidos/anuario.htm>
- Estadística de l'Ensenyament, Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, disponible en: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/>
- IDESCAT, Padró Municipal d'habitants, disponible en: <https://www.idescat.cat/pub/?id=pmh>
- INE, Estadística del Padrón Continuo, disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=resultados&idp=1254734710990

Focus on International Migration, 7

Catalanes y catalanas de origen asiático: trayectorias educativas y procesos de incorporación laboral

Berta Güell