

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CONFIGURATIVOS DE LA CIUDADANÍA COMO CONDICIÓN PARA LA INTEGRACIÓN DE LA JUVENTUD DE ORIGEN MAGREBÍ EN CATALUÑA

Berta Palou Julián

Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación
Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se presentan los principales resultados de una investigación por encuesta sobre la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña realizada en el contexto de una investigación más amplia. La muestra extensa es de jóvenes de 14 a 18 años, de 47 centros de secundaria de 37 municipios catalanes. Se analiza la integración a partir de los elementos configurativos de la ciudadanía. Partimos de las bases teóricas del concepto de integración y su operativización, a continuación el proceso de investigación seguido a través de la delimitación de la población y de la recogida y análisis de la información y finalmente, presentamos los principales resultados obtenidos de los que destaca que la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí depende de factores como el clima local de recepción, el tipo de relaciones de amistad que se establecen y las competencias personales que se ponen en juego.

Palabras clave: Integración social; Ciudadanía; Inmigración; Juventud.

Correspondencia:

Berta Palou Julián. Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación. Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona. Edifici Llevant. Passeig de La Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona bpalou@ub.edu

ANALYSIS OF CITIZENSHIP ELEMENTS AS A CONDITION FOR THE INTEGRATION OF YOUTHS FROM THE MAGHREB IN CATALONIA (SPAIN)

ABSTRACT

This article presents the main results of a survey research on integration of Moroccan youths in Catalonia (Spain) and is part of a larger study. The sample gathered youths aged 14 to 18 and involved 47 secondary education schools in 37 Catalanian municipalities. Integration was analyzed taking the elements that play a part in the development of citizenship as a starting point. We start with the theoretical grounding of the concept of integration and its implementation. We describe the research process through the characterisation of population and data collection and analysis, and finally present the main results obtained, which show that integration of Moroccan youths depends on factors such as reception atmosphere at a local level, characterisation of relationships among individuals and personal skills that come into play.

Key words: Social integration; Citizenship; Immigration; Youth.

I. INTRODUCCIÓN

La llegada de un importante contingente de personas procedentes del extranjero, supone un reto y una oportunidad para la sociedad receptora. Si esta es permeable, abierta e integradora, se producirá un proceso de cohesión social, si por el contrario, esto no se produce, la población inmigrante creará su propio mundo. Si creemos que la población inmigrante debería formar parte activa de una sociedad, todavía más evidente tendría que ser el proceso de integración de sus descendientes. Son muchos los jóvenes de origen extranjero en España que pese a haber nacido aquí o llegado en su primera infancia, todavía no se encuentran integrados. Es el caso de muchos jóvenes del colectivo de origen magrebí, que destaca por ser el mayoritario pero también, por ser el que más prejuicios despierta, luego de los hechos acontecidos el 11-M. Ocuparse de esta realidad, es la voluntad de la presente investigación.

La inmigración magrebí se inscribe en el grupo de movimientos poblacionales que atraviesan el Mediterráneo en dirección a Europa, escapando de unas sociedades sometidas a un entorno físico, social, político y económico desfavorable. Sus países destino, son prácticamente todos los europeos, incluida España. El desarrollo económico, social y político junto a la cercanía geográfica, hacen que la emigración sea posible y los potenciales riesgos, asumibles.

El colectivo de jóvenes de origen magrebí, es el indicador más evidente de la consolidación del colectivo magrebí en la comunidad autónoma catalana. Muchos de los magrebíes presentes en Cataluña, se quedarán durante un periodo prolongado y en la mayoría de los casos su estado de inmigrantes pasará a ser un estado de permanencia y por ello, la cuestión fundamental que se plantea es cómo se va a producir la incorporación a la sociedad de este contingente de personas cuyos hijos e hijas no pueden ser etiquetados como inmigrantes sino como ciudadanos. La incorporación de los inmigrantes magrebíes a nuestra sociedad es un proceso lento aunque continuo, de adaptación mutua, en el que se producen roces, conflictos y problemas derivados

de la resistencia natural a los cambios en nuestros hábitos y nuestro espacio cotidiano. (Pumares, 1996).

2. MODELO TEÓRICO PARA EL ESTUDIO DE LA INTEGRACIÓN

El concepto de integración, se caracteriza por la existencia de una gran diversidad de definiciones, la ambigüedad de su uso, su naturaleza multidimensional (legal, laboral, familiar, escolar, sanitaria social/convivencial y cultural) y su significado, estando estrechamente vinculado al marco político en el que se utiliza.

La integración no es ni absorción ni coexistencia. Apostamos por la integración como una cuestión de dos y esto pasa por dejar de considerar al inmigrante mano de obra temporal y tenerlo en cuenta en términos de ciudadanía. Apostamos por la idea de un nuevo espacio compartido formado a partir de la nueva inmigración y en cuyo seno se reconoce que la interacción entre el inmigrante y el resto de la sociedad aporta beneficios mutuos. La solución pasa por convivir (Vilà y del Campo, 2009).

Desde esta idea, la integración es un proceso a través del cual, una persona es parte integrante de la sociedad a dos niveles: uno más objetivo referido a la participación en estructuras como las actividades profesionales, instituciones sociales y políticas y la adopción de normas comunes (modelo familiar, lengua, comportamientos sociales) y otro que es más subjetivo y toma la forma de desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad.

La idea de integración en una comunidad se fundamenta sobre dos principios: el respeto hacia las diferentes culturas de sus miembros independientemente de su origen y la igualdad de oportunidades para todos. Así, la integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíprocos entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone, el reconocimiento de valores de cada grupo donde el "otro", es reconocido en su diferencia así como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social (Escarbajal Frutos, 2010). En este sentido, apostamos por la integración desde un enfoque intercultural de diálogo e intercambio (Torres, 2002). Para que se dé un proceso de integración real y completo, se debe partir de la adquisición de la ciudadanía plena de todos sus miembros. La necesidad que tiene la integración, del desarrollo de la ciudadanía no es arbitraria; se justifica por el reto actual de nuestras sociedades multiculturales. En ellas se plantea responder a las demandas del reconocimiento de la diferencia y cómo integrar las múltiples miradas aprovechando la riqueza que supone la pluralidad. Este reto exige, cómo indican Bartolomé y Cabrera (2003) respuestas abiertas que contemplen las diferentes identidades culturales, respuestas inclusivas que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y respuestas democráticas que faciliten la participación cívica de todos en la construcción de esta sociedad multicultural.

Desde este enfoque el desarrollo de la ciudadanía implica dos dimensiones (Bartolomé, 2002). Por un lado, la *ciudadanía como estatus legal*, que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos y unas responsabilidades. Por otro, la *ciudadanía como proceso*, asociada a la participación efectiva. Desde esta perspectiva, se entiende la ciudadanía como una construcción social en la que el ser ciudadano o ciudadana, no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal, sino al

desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad, con la que se identifican y que les impulsa a actuar en los asuntos públicos que les concierne. El desarrollo de esta dimensión, se posibilita a través de diferentes elementos como son las competencias ciudadanas, la participación, la convivencia entre iguales y la identidad cívico-cultural a la vez que se conserva una identidad étnico-cultural.

3. MÉTODO

Las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo esta investigación, responden a dos factores: La falta de estudios diagnósticos exhaustivos sobre la integración de la juventud de origen magrebí en nuestro contexto y la misma definición conceptual de integración que orienta la investigación en una doble perspectiva; la de la propia juventud de origen magrebí y la del resto de jóvenes. Estas evidencias, nos llevan a plantear una investigación por encuesta.

Los datos, surgen de la aplicación de dos modalidades del cuestionario “*Cohesión social entre jóvenes*”¹ a una muestra representativa de jóvenes en Cataluña cuya finalidad es estudiar las dos dimensiones de la ciudadanía definidos para valorar la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña. Los objetivos e indicadores que analiza son:

1. Conocer a quién otorgan los jóvenes el **derecho legal de ciudadanía**.
2. Conocer la práctica de la ciudadanía que se pone en juego en los jóvenes encuestados (dominio de las **competencias ciudadanas**, grado de **participación** en cuestiones que afectan a su comunidad, relaciones de **convivencia** establecida entre ellos e **identidad cívico-cultural**).

Se trata de un cuestionario con dos versiones: modalidad A (alumnado no magrebí) y modalidad B (alumnado de origen magrebí) con la siguiente distribución de tipo de ítems:

11 de identificación (A y B): 1 numérico; 5 abiertos; 1 dicotómico; 1 nominal; 2 escalares; 1 no excluyente.

1 para el indicador “ciudadanía como estatus” (A y B): cerrado, de múltiple alternativa, escalar.

9 para el indicador “competencias ciudadanas” (A): 6 cerrados, de múltiple respuesta, no excluyente; 3 cerrados, de múltiple respuesta, escalares.

8 para el indicador “competencias ciudadanas” (B): 5 cerrados, de múltiple respuesta, no excluyente; 3 cerrados, de múltiple respuesta, escalares.

4 para el indicador “participación y convivencia” (A y B): 2 cerrados, de múltiples respuestas y no excluyente; 1 cerrado y excluyente; 1 abierto.

3 para el indicador “identidad cívico cultural”(A y B): 1 abierto; 2 cerrados, de respuesta excluyente.

1 para el subindicador “sentimiento de pertenencia general” (B): cerrado, de respuesta múltiple, no excluyente.

1 Disponible en: ww.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX...//01.BPJ_TESIS

El método de muestreo utilizado es por cuotas. Las condiciones reunidas por los sujetos participantes son: ser jóvenes, de 14 a 18 años, de Cataluña y escolarizados en centros públicos con presencia de alumnado de origen magrebí.

4. RESULTADOS

El análisis de la información se hace desde un enfoque cuantitativo, a partir de la aplicación de métodos estadísticos y teniendo en cuenta los indicadores de la siguiente tabla de especificaciones:

TABLA 1
TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO

DIMENSIONES	INDICADORES
Ciudadanía como Status	Percepción de la ciudadanía como status
Ciudadanía como proceso	Competencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de la democracia ▪ Conocimiento de la diversidad ▪ Valores de la ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> ❖ Solidaridad ❖ Aceptación de la diferencia ❖ Reconocimiento mutuo ▪ Nivel y forma de organización
	Participación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia: <ul style="list-style-type: none"> ○ General ○ Instituto ▪ Convivencia i relaciones
	Identidad cívica-cultural <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimiento de pertinencia general ▪ Sentimiento de pertinencia cívica ▪ Identidad étnico- cultural

4.1. Participantes

Se aplicaron 3.498 cuestionarios, a alumnos de 47 centros de secundaria y 37 municipios de Cataluña. Del total de cuestionarios aplicados, 3.063 (87,6%) corresponden a la modalidad A (alumnos no magrebíes) y 435 (12,4%) a la modalidad B (alumnos de origen magrebí). La distribución del alumnado por sexo es equilibrada (47,4% chicos y 51,3% chicas) y la edad media de la muestra es de 15,49 años. La mayor presencia la encontramos en la ESO (72%), seguido del Bachillerato (23,5%) y los Ciclos Formativos (3,7%). El 82% del alumnado no magrebí, indica haber nacido en Cataluña, el 8,8% en Latinoamérica, el 4,2% en el resto de Europa, el 3,5% en el resto de España y un

1,5% es de otras procedencias extranjeras. Por lo que respecta a los alumnos de origen magrebí, el 83,3% han nacido en países del Magreb (concretamente, en Marruecos), el 14,9% en España o Cataluña y el resto en otros países de Europa.

4.2. La dimensión legal de la ciudadanía

Para integrarse, hay que partir de unas condiciones de igualdad respecto a derechos y deberes sociales. Tal como indica Martínez (2006), estas condiciones vienen determinadas por elementos como la situación legal, la residencia, el estatus dentro de los sistemas de educación y cualificación, la posición en el mercado laboral, los recursos económicos, el acceso a la vivienda y a los sistemas del bienestar. En el caso de este estudio, abordamos la cuestión de la igualdad de oportunidades desde la situación legal, puesto que las demás variables se alejan de la realidad experiencial de los jóvenes de entre 14 y 18 años de edad. Analizados los datos, y teniendo en cuenta el total de la muestra, estamos ante jóvenes “moderadamente” dispuestos a otorgar el derecho de ciudadanía a las personas de otros países, aunque hemos detectado que los jóvenes nacionales, son un tanto más conservadores que el resto.

4.3. La práctica de la ciudadanía intercultural

Partiendo de la premisa de que no basta con el reconocimiento jurídico y legal de los derechos, sino que hay que posibilitar la participación efectiva en la sociedad a la que “se pertenece”, hablamos de la ciudadanía como práctica deseable, relacionada con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una colectividad con la que nos identificamos.

4.3.1. Competencias ciudadanas

Para valorar las competencias ciudadanas tenemos en cuenta cuatro elementos: el *conocimiento de la democracia* y de la *diversidad*, los *valores de la ciudadanía* y la *forma de organización* de los jóvenes.

Sobre los conocimientos democráticos con que cuentan estos jóvenes, los datos indican que en general, hay un buen nivel al respecto, indistintamente del origen de procedencia del alumnado.

En relación al conocimiento de la diversidad, destacamos que, pese a ser los jóvenes magrebíes el colectivo más grande de alumnos de procedencia extranjera con que los nacionales encuestados conviven, concentra sin embargo, el porcentaje más elevado de desconocimiento. Hemos creado una tabla numérica, para establecer el índice de conocimiento de la diversidad del alumnado, para tres grupos definidos (Nacionales, Extranjeros y Magrebíes) y constatamos que el alumnado que más conocimiento tiene de la diversidad es el magrebí con 19,05/40 puntos con respecto a los 16,12/40 de los nacionales y los 17,48/40 de los extranjeros. Por lo que se refiere al conocimiento que el alumnado no magrebí tiene sobre aspectos culturales magrebíes, descubrimos que desconocen muchos aspectos de esta cultura. De hecho, los aspectos que reconocen son los más “visibles”; la religión (66,9%) y la ropa (76,5%). Sólo el 3,2% de los alumnos

nacionales y el 8,7% de los extranjeros tiene un conocimiento “alto” de los aspectos culturales (idioma, costumbres, música, comida, etc.) magrebíes.

A continuación, conocemos **los valores presentes en la muestra para la convivencia y la cohesión social** a través de observar el tipo de actitudes solidarias por parte de los jóvenes delante de tres situaciones cotidianas en diferentes contextos (entre compañeros, en el IES y en el ámbito social). Los jóvenes son bastante solidarios y, cuanto más cercano es el “problema”, más concentración se da en las respuestas más solidarias. Teniendo en cuenta la distribución de respuestas por modalidad aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha < 0,05$) y vemos que resultan algo más solidarios los alumnos de origen magrebí que el resto de alumnos.

TABLA 2
SOLIDARIDAD Y MODALIDAD DE CUESTIONARIO

Situaciones	Respuestas	A	B
Solidaridad con compañeros	No ayudo a nadie	46 (1,5%)	7 (1,7%)
	No le ayudo porque me quita tiempo para mi	20 (0,7%)	5 (1,2%)
	Le ayudo si es mi amigo/a	1001 (33,0%)	84 (20,5%)
	Siempre ayudo a las personas con dificultades	1968 (64,8%)	314 (76,6%)
	Total	3035	410
Solidaridad en IES	Nunca participo en estas cosas	482 (15,9%)	42 (10,3%)
	No participo porque me quitaría tiempo para estudiar	108 (3,6%)	33 (8,1%)
	Participo si me piden que lo haga	1656 (54,7%)	162 (39,9%)
	Siempre me implico en este tipo de causas porque es importante ayudar a los demás	779 (25,8%)	169 (41,6%)
	Total	3025	406
Solidaridad social	Nunca participo en este tipo de causas	715 (23,7%)	81 (19,1%)
	No iría porque tengo que hacer mis cosas	222 (7,3%)	38 (9%)
	Sólo iría si conociera a las familias	1014 (33,6%)	100 (23,6%)
	Iría porque no me parece justo	1071 (35,4%)	205 (48,3%)
	Total	3022	424

En el caso del alumnado magrebí, en las tres situaciones el porcentaje más elevado se concentra en la opción más solidaria, demás implicación independientemente de

los condicionantes. El caso más evidente de esto se da con relación a la amistad; un 76,6% optan por la opción más solidaria. En el caso del alumnado no magrebí, hay más implicación en “ayudar” cuando se trata de amistad y menos en las acciones en el IES y en situaciones que plantean un problema social. Para la variable “Índice de solidaridad” que hemos creado con una puntuación máxima del 12 puntos, también nos han aparecido diferencias estadísticamente significativas ($Z = -5,736$ y $\alpha < 0,05$) y las puntuaciones obtenidas nos demuestran que el alumnado magrebí es algo más solidario que el resto de alumnos (9,32 para los de la modalidad A y 9,86 para los de la B).

Otro valor analizado se relaciona con la aceptación de la diferencia. Se indaga, **el tipo de actitud que los jóvenes presentan hacia las personas de otros orígenes**. Se pide al alumnado, que se identifique con una de cuatro afirmaciones planteadas y esto nos da información sobre su actitud ante la diferencia.

TABLA 3
ACTITUD ANTE LA DIFERENCIA Y ORIGEN ALUMNADO

Origen	Rechazo	Intolerancia	Tolerancia	Aceptación	Total
Autóctonos	139 13,8%	177 17,5%	587 58,2%	106 10,5%	1009
Espanoles	258 16,9%	308 20,2%	829 54,4%	128 8,4%	1339
Latinoamericano	6 2,3%	40 15,2%	110 41,7%	108 40,9%	264
Otros países	14 8%	24 13,8%	89 51,1%	47 27%	174
Magrebíes Asentados	4 2,7%	5 3,4%	88 59,9%	50 34%	147
Magrebíes Nuevos	6 2,3%	22 8,6%	98 38,1%	131 51%	257
Total	427 (12,7%)	576 (17,1%)	1801 (53,4%)	570 (16,9%)	3374 (100%)

Casi todos los grupos tienen su mayoría (alrededor del 50%) en la opción “Tolerancia” pero destaca que muchos alumnos nacionales eligen se sitúan en el “Rechazo” y la “Intolerancia”. El hecho de que el 30,7% de jóvenes “receptores” rechacen la diferencia, implica que el proceso de integración, al menos con ellos, no pueda darse. No obstante, que no se concentren los porcentajes mayoritarios en estas opciones, nos hace pensar que el rechazo no es una actitud mayoritaria entre los jóvenes nacionales sino una actitud “residual” de un colectivo cerrado y de difícil acceso. De hecho, la opción predominante entre ellos es la tolerancia y pese a no ser la actitud más abierta y predispuesta para la convivencia real, por lo menos, es la actitud mínima necesaria para la coexistencia.

A continuación, abordamos **las preferencias que los jóvenes muestran hacia distintos grupos culturales** y destacamos las respuestas relacionadas con el grupo magrebí.

Para ello, se establecen 9 grupos distintos y se calcula el índice de la muestra en una escala de 9 puntos. Los resultados finales, muestran que más de la mitad de la muestra (69,3%; 2414 alumnos) elige a 4 grupos y al resto no y por el contrario, son pocos los que eligen a todos o casi todos los grupos (13,3%). No estamos entonces, ante una muestra que se incline claramente por la convivencia intercultural. Relacionando este índice con otras variables, hemos comprobado que hay tres elementos que condicionan la elección de una mayor cantidad de grupos. Es estadísticamente significativas, la relación entre el índice de preferencias de grupos culturales y el **sexo** ($Z = -5,337$ y $\alpha < 0,05$). Las chicas obtienen una puntuación de 4,14/9 puntos frente a los 3,72/9 de los chicos. La variable del **tiempo** de residencia ($g1 = 3$ y $\alpha < 0,05$), también condiciona la apertura a una mayor cantidad de grupos culturales. Finalmente, la **edad** (Correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral)): a mayor edad, más cantidad de grupos seleccionados. De todo esto, se desprende la idea de que se prefiere un grupo determinado cuanto más próximo es este al propio.

Todos los grupos se prefieren a sí mismos, a continuación “prefieren” los colectivos culturalmente mayoritarios (catalanes, españoles y europeos) y finalmente los grupos cultural o geográficamente cercanos al propio.

El último valor que estudiamos dentro de la práctica ciudadana, es el reconocimiento. Para ello, se quiere **averiguar si los jóvenes tienen predisposición hacia el reconocimiento de personas de otros orígenes** a través de dos situaciones en contextos naturales de los jóvenes encuestados (en el centro educativo y entre iguales). Del análisis de las preguntas sobre esta temática, vemos que el contexto tiene una elevada influencia en la valoración que los jóvenes hacen sobre la diversidad cultural. En un escenario más general, la aceptación y el reconocimiento son más lejanos pero cuando la situación es más directa e implica de la relación entre iguales sea cual sea su origen, la opción del reconocimiento es más cercana. El otro elemento que se desprende, es que el alumnado de origen extranjero está más cerca de la actitud de reconocimiento que los nacionales.

A continuación, queremos **averiguar la forma de organización de los jóvenes**. Entender cómo los jóvenes se organizan entre ellos, aporta una importante información para ver el tipo de competencias ciudadanas que son capaces de desarrollar.

En las respuestas obtenidas sobre este indicador, se presentan cuatro opciones que representan diferentes formas de decisión; más o menos democráticas. La idea general que se obtiene, es que los alumnos con experiencias previas (familiares y sociales) en contextos con esquemas democráticos tradicionales, trasladan dichas prácticas a la manera de organizarse con sus iguales. En cambio, los alumnos con prácticas socio-familiares menos democráticas, muestran más dispersión en sus respuestas puesto que creemos, existe una idea menos clara de las prácticas democráticas.

4.3.2. Participación ciudadana

Para integrarse en una sociedad, la manera de participar será a través del ejercicio de la ciudadanía. Los elementos que configuran este ejercicio son la experiencia previa que se tenga en participación, convivencia y relaciones establecidas con iguales. Tratamos de **conocer el grado de implicación personal de los jóvenes en cuestiones**

que afectan a su comunidad así como el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los jóvenes.

A nivel participativo de los jóvenes en diferentes contextos, estamos ante una muestra poco participativa puesto que el 85,3% de los jóvenes interviene en una o ninguna actividad y sólo el 14,6% lo hace en dos o más. Las actividades en las que hay más concentración, son las de tipo deportivo aunque no llega ni a la mitad de la muestra (43,8%). Respecto a la participación de los jóvenes en actividades y acciones relacionadas con la vida del centro escolar, vemos que pese a que es un tanto mayor que en las actividades generales, seguimos estando ante un grupo poco participativo. De hecho, aunque las actividades del centro no suelen ser obligatorias, lo cierto es que en muchos casos, son “moralmente aconsejadas” desde el centro. Esto nos hace pensar que cuanto más voluntaria es la actividad, menos implicación hay por parte del alumnado.

La convivencia, por su lado, toma una especial relevancia cuando nos centramos en un contexto multicultural. De aquí que **queremos conocer el tipo de grupos que se crean entre los jóvenes e identificar el marco de relaciones clave para la juventud** a través de establecer el origen de sus amistades desde tres contextos cercanos y a través de conocer su valoración sobre la convivencia intercultural de los jóvenes.

Analizada la información, vemos que pese a que existen diferencias según su origen, en general, estamos ante una muestra bastante abierta en sus relaciones multiculturales y en especial en los centros educativos. Se detecta un alto nivel de alumnado multicultural, y que en estos contextos los alumnos tienen más amistades variadas que en otros. En este sentido cabe reconocer que los centros educativos son espacios verdaderos de interacción donde es posible establecer relaciones con personas de otras culturas y por tanto, su potencialidad a la hora de proponer experiencias de (re) conocimiento mutuo e intercambio es fundamental.

En el caso del barrio, en cambio, muchos de los alumnos mantienen más relaciones con personas de sus propios grupos culturales y no se relacionan tanto con otros grupos. Ante estos datos, cabe preguntarse qué está pasando con el mundo asociativo local. Sabemos que hoy por hoy las asociaciones, en nuestras sociedades multiculturales, tienen como uno de los principales objetivos potenciar la relación entre las personas autóctonas y los nuevos residentes (a través de la participación en asociaciones, actividades deportivas, actos culturales locales, etc.) pero de los datos analizados en esta pregunta y de los índices de participación estudiados, se deriva que no consiguen llegar a los jóvenes y que, por ahora y por tanto, no son canales de integración. De hecho, otras investigaciones manifiestan cómo existe una falta de acogida y participación de jóvenes extranjeros, en el tejido asociativo de diferentes localidades y son sólo los centros abiertos, los lugares en los que se da la mayor participación y se constituyen como verdaderos lugares de acogida e integración.

En el otro ítem analizado, para el indicador de la convivencia y las relaciones, queremos averiguar la valoración que los jóvenes hacen de la convivencia con personas de otras culturas. De la información analizada, podemos apuntar cierta actitud “neutra” hacia la convivencia con otras culturas. No obstante esto, existe un importante grupo de alumnos que se muestra reacios a valorar positivamente la convivencia con otras culturas y siendo la mayoría de ellos nacionales que creen que el esfuerzo por “adap-

tarse" debe ser únicamente de los que llegan (Palou, 2010). En cambio, en general, el alumnado de procedencia extranjera valora de forma más positiva la convivencia con otras culturas y observamos que esta valoración se hace más intensa en el caso del alumnado de origen magrebí.

4.3.3. Identificaciones personales

Para **identificar el tipo de sentimiento de pertenencia que tienen los jóvenes** vemos si este se relaciona con el lugar de nacimiento, de origen de los padres, de residencia, etc. a través del análisis de la pregunta abierta: "Tu, ¿de dónde te sientes? ¿Porqué". Las categorías resultantes son: "De ningún sitio", "Cataluña", "España", "De mi país de nacimiento", "De aquí y de mi país de nacimiento", "De muchos lugares", "Del país de mi familia" y "De Cataluña y España". Para el análisis de la información, se relaciona el lugar de nacimiento con el sentimiento de pertenencia:

TABLA 4
SENTIMIENTO PERTENENCIA Y LUGAR DE NACIMIENTO

Sentimiento Pertenencia y Lugar de nacimiento	Cataluña	Resto España	Resto Europa	Latinoamérica	Magreb	Total
De ningún sitio	47 1,9%	1 0,9%	2 1,7%	6 2,3%	3 0,9%	59 1,8%
Cataluña	1560 62,6%	25 22,5%	23 19,3%	22 8,6%	28 8,7%	1658 50,2%
España	461 18,5%	60 54,1%	9 7,6%	9 3,5%	16 4,9%	555 16,8%
De mi país de nacimiento	30 1,2%	7 6,3%	58 48,7%	200 77,5%	209 64,5%	504 15,2%
De aquí y de mi país de nacimiento	14 0,6%	2 1,8%	22 18,5%	17 6,6%	64 19,8%	119 3,6%
De muchos lugares	49 2%	4 3,6%	5 4,2%	3 1,2%	3 0,9%	64 1,9%
Del país de mi familia	31 1,2%	6 5,4%	0	1 0,4%	0	38 1,1%
De Cataluña y España	302 12,1%	6 5,4%	0	0	1 0,3%	309 9,3%
Total	2494 100%	111 100%	119 100%	258 100%	324 100%	3306 100%

La mitad de los jóvenes se siente de Cataluña, a continuación de España y de los países de nacimiento respectivos y bastante por detrás, del resto de categorías por lo que podemos pensar que una gran mayoría de este alumnado vincula su sentimiento

de pertenencia al lugar de nacimiento. El 73,5% de la muestra nació en Cataluña y el porcentaje mayoritario del cruce de las dos variables (lugar de nacimiento y sentimiento de pertenencia) lo encontramos en la casilla en las que coincide "Cataluña" (62,6%).

Por lo que respecta a los alumnos extranjeros, las concentraciones son muy elevadas en la categoría "*De mi país de nacimiento*" (menos los nacidos en Europa). En general, el alumnado asocia su sentimiento de pertenencia al lugar de nacimiento. En cuanto al colectivo magrebí, los que se sienten "más marroquíes" son los que llevan menos tiempo residiendo en Cataluña mientras que, los que han nacido aquí o han llegado hace más de 10 años, tienen un sentimiento de doble pertenencia.

Una vez identificado su sentimiento de pertenencia, buscamos saber si **los jóvenes de origen marroquí construyen su identidad étnico-cultural a partir de múltiples pertenencias**. Esta, es una de las cuestiones más complejas en la adolescencia ya que alcanzar una identidad positiva y coherente, supone un reto crucial de esta etapa evolutiva. En el caso de los jóvenes de procedencia extranjera, el proceso de construcción de la identidad tiene una dificultad añadida debido a las múltiples alternativas de identificación a su alcance; la cultura familiar y la cultura del lugar de recepción (Massot, 2003).

Analizamos entonces, las elecciones del colectivo de jóvenes de origen magrebí de entre un grupo de costumbres y formas de vivir desde la sospecha de que las preferencias de los jóvenes ante distintas posibilidades, están fuertemente condicionadas por una serie de factores como el tiempo de estancia, la edad, el sexo y la actitud de la familia hacia las costumbres del lugar de recepción (Pumares, 1996).

Los datos muestran que la emigración plantea un cambio de perspectiva para estos jóvenes. Como todos los individuos que viven en sociedad, están afiliados a diferentes grupos intermediarios (familia, comunidad étnico- religiosa, grupos de amigos) y buscan una manera de vivir que concilie sus pertenencias múltiples. Aceptan ciertas normas de su grupo cultural familiar y rechazan otros valores propios de las sociedades occidentales modernas. En la mayoría de los aspectos sus respuestas son variadas, a "excepción" de las referidas a elementos muy representativos de su grupo cultural familiar como son la religión o la comida típica, donde tienden a elegir los aspectos propios de la cultura magrebí (religión: 72,2%, comida típica: 65,7%). No obstante esto, cuanto más tiempo llevan los jóvenes en Cataluña, mayor apertura a construir su identidad étnico-cultural a partir de múltiples referentes. Para los jóvenes de origen magrebí que han nacido o crecido en un cruce multicultural, éste constituye para ellos, su único referente (Begag, 2003).

A continuación veamos cuál es el **sentimiento de pertenencia cívica de los jóvenes** analizando en primer lugar, los lugares de los que se siente ciudadano. El alumnado tiene desarrollado algún tipo de sentimiento ciudadano a algún lugar en casi todos los casos. Además, esta vinculación se relaciona fundamentalmente, con su lugar de residencia y con el de nacimiento. Destaca también que hay un buen número de alumnos (30,1%) que tiene un sentimiento de pertenencia cívica global. Esto es así porque la construcción de la identidad de los jóvenes, se forma a partir de referentes inmediatos y referentes globales. Los referentes globales están influenciados por la tecnológica y el avance moderno y existe un denominador común en cuanto a la manera de relacionarse con lo exterior. De aquí que, encontrar 1.010 alumnos que dicen ser ciudadanos del

mundo, nos haga pensar en que hay alumnos cuyo sentimiento de pertenencia cívico está más allá de las fronteras y construido en función de elementos globales.

El alumnado nacional presenta una ciudadanía más abierta y en cambio el alumnado extranjero, parece tener un sentimiento cívico más condicionado al origen étnico-cultural. Así mismo, se ha observado que los magrebíes asentados, presentan más referentes ciudadanos que el resto de procedencias extranjeras y que el alumnado magrebí que no se siente integrado, presenta más casos de alumnos que dudan sobre su pertenencia cívica.

La segunda cuestión abordada desde la perspectiva del sentimiento de pertenencia cívica es sobre los elementos que el alumnado considera importantes para sentirse ciudadano de algún determinado lugar, **averiguando con qué referentes se identifican los jóvenes**. Para conseguirlo, los jóvenes apuntan a la cuestión lingüística, el respeto y a tener relaciones y seguir, las costumbres del lugar. En el caso del alumnado de procedencia extranjera, sabemos que la lengua es un factor muy importante para forjar las percepciones y las actitudes de los individuos en la sociedad de acogida y el reconocimiento social.

Por el contrario, no hay muchos jóvenes que crean que es importante participar en grupos ni implicarse en solucionar problemas como tampoco lo es conocer las instituciones del lugar. Así pues, parece ser que los ejercicios ciudadanos que implican esfuerzo (implicación, participación, etc.) no son referentes para los jóvenes y si lo son las cuestiones más sociales (amistades, idiomas y el respeto).

Si nos centramos en el cuestionario, vemos que los datos se dispersan un poco. En el caso de los alumnos de origen magrebí, para la mayoría sólo hay dos aspectos que son importantes para sentirse ciudadano de un lugar: "*hablar el idioma*" (64,6%) y "*ser respetado por los demás*" (60,2%). El primer aspecto, coincide con otras investigaciones en las que se dice que los adolescentes magrebíes son muy conscientes de la importancia del idioma para progresar en el nuevo ambiente (Siguán, 2003). En el ámbito familiar, la gran mayoría utiliza el idioma de origen familiar (árabe), con las amistades combinan el catalán o el castellano con la lengua familiar y en el entorno escolar usan el catalán y el castellano. Por el hecho de que el alumnado magrebí contemple solo dos aspectos relevantes para sentirse ciudadano, podríamos pensar que o bien no tiene una idea formada de lo que es la ciudadanía y de lo que implica o bien no cree que ésta, esté condicionada por aspectos como los presentados.

5. CONCLUSIONES

Para cerrar este artículo, mencionaremos las principales conclusiones a las que llegamos para cada elemento configurativo de la ciudadanía como condición para la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí analizado.

Detectamos una disposición moderada de los jóvenes encuestados a otorgar el *derecho legal de ciudadanía* a las personas extranjeras, mostrándose los jóvenes nacionales un tanto más conservadores que el resto de jóvenes.

Con respecto a la dimensión de la ciudadanía como proceso, destaca varios aspectos tanto negativos, como positivos. Entre los positivos, tenemos una muestra que en general, cuenta con las *competencias* necesarias para poder desarrollarse en comunidad

ya que tiene claro los principios básicos de democracia, conoce el entorno en el que vive, es capaz de desarrollar acciones solidarias en situaciones próximas y, independientemente del origen de la persona, muestra disposición a la aceptación de la diferencia y es capaz de reconocer al “otro” cuando éste, convive con ellos. Finalmente, se muestra bastante abierta a *relaciones* de amistad con personas de culturas diferentes en los espacios en los que es posible.

En cuanto a los obstáculos para la integración, encontramos a unos jóvenes cuya *participación* tanto en ámbitos académicos como de ocio es muy escasa, presentan un importante desconocimiento de lo que les es más lejano culturalmente hablando y en especial (fundamentalmente el alumnado nacional) de los aspectos culturales magrebíes. En este aspecto, no ayuda la “*guetización*” geográfica en función de los orígenes detectada. Además y pese a no ser un elemento del todo negativo, estamos ante jóvenes “neutros” en cuanto a su opinión sobre la *convivencia* con personas de otras culturas. Un elemento muy negativo detectado, es que un buen número de alumnos nacionales se muestran intolerantes ante la diferencia. Desde nuestra perspectiva teórica, donde defendemos la integración como un proceso dinámico entre dos partes, que parte del grupo mayoritario, responsable de la “acogida” ,no tenga una buena predisposición a “recibir”, no es, ciertamente, una buena noticia.

Otro elemento negativo a destacar, es que la mayoría del alumnado nacional considera que el esfuerzo por “adaptarse” debe ser únicamente de los que llegan. También vemos que no aparece un *sentimiento de pertenencia* común y que el alumnado vincula la mayoría de sus pertenencias en función de su origen y nacimiento, construyendo su *identidad cívica cultural* única y exclusivamente desde los referentes tradicionales y, pese a que son jóvenes que han crecido en la era del movimiento, del intercambio, de la transformación y en medio de referentes globales, para sus identificaciones personales siguen utilizando referentes cercanos.

Finalmente, cabe destacar que la muestra de jóvenes y en especial los de procedencia extranjera, no tienen una idea muy formada de lo que es realmente la ciudadanía y esto es un punto débil para la integración puesto que para que se desarrollen procesos de integración creemos que debe posibilitarse el ejercicio ciudadano y en este sentido, sería de gran ayuda, tener claras las bases del concepto para su aplicabilidad.

Sobre el alumnado de origen magrebí, hay una cuestión que sobresale sobre las demás para valorar el desarrollo de la dimensión de la *ciudadanía como proceso* y medir su proceso de integración. Se trata del factor “tiempo de residencia en Cataluña”. En el análisis de los diferentes indicadores, aparece el condicionante del tiempo para el desarrollo de los diferentes elementos constitutivos de la integración.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M. (Coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario Ciudadanía y Educación, 33-57.
- Begag, A. (2003). *L'Intégration*. Paris: Le Cavalier Blue.

- Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M., y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 133-172.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 157-170.
- Martínez, J.L. (2006). Ciudadanía, religión e integración social. En Vidal, F. y Martínez, J.L. *Religión e integración social de los inmigrantes: La Prueba del ángel* (pp. 64-85). Valencia: CeiMigra.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Palou, B. (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Pumares, P. (1996). *La integración de los inmigrantes marroquíes. Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.
- Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. En De Lucas, J. y Torres, F. (Eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.
- Vilà, R. y del Campo, J. (2009) Desarrollo de la ciudadanía intercultural en Sant Quintí de Mediona a través de redes comunitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 27, (2), 427-449.

Fecha de recepción: 31 de enero de 2011.

Fecha de revisión: 05 de febrero de 2011.

Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2011.

