

LA VIDA EN EL INSTITUTO: LAS RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS DE LOS ADOLESCENTES DE ORIGEN EXTRANJERO

LIFE IN THE SECONDARY EDUCATION: THE SOCIO-AFFECTIVE RELATIONS OF STUDENTS BORN OF IMMIGRANT PARENTS

JUAN DAVID GÓMEZ-QUINTERO* Y CAYETANO FERNÁNDEZ ROMERO**

Resumen: El artículo expone una parte de los resultados de una investigación sobre las condiciones sociales, familiares y educativas de los menores de origen extranjero en Zaragoza (España). La investigación analizó más de 500 encuestas a alumnos que cursaron la educación secundaria obligatoria en institutos públicos y concertados durante el curso 2008-2009. Igualmente describe algunas variables que miden el nivel de afección o desafección institucional de los alumnos y otras que analizan las dinámicas socio-afectivas que se entretienen en los centros de educación secundaria. Las hipótesis principales sostienen que los alumnos juzgan su vinculación al instituto sobre la base del tipo de relaciones sociales y afectivas que entablan. Así mismo, el tipo de relaciones de amistad y compañerismo entre los menores está estrechamente vinculado al área geográfica de procedencia y al género de los adolescentes. El modelo de análisis de los resultados se basa en algunas categorías de análisis del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu.

* Universidad de Zaragoza.

** Universidad San Jorge.

Palabras clave: *Inmigración; Adolescentes; Instituto; Relaciones sociales; Amistad; Compañerismo.*

Abstract: *The paper partly disseminates the results of a research on social, familiar, educational and cultural conditions of immigrant-origin secondary-school students in Zaragoza (Spain). This 500-survey research was conducted during 2008-2009 and used Pierre Bourdieu's analysis categories of genetic structuralism. First, some social and institutional variables are described. Second, life at school and social relationships (companionship, friendship and conflict) are analysed. These relationships highlight the importance of socio-affective dynamics that are woven into secondary schools. In fact, students tend to evaluate their connections with the school on the basis of the social and affective relationships they have developed there. Additionally, gender and country of origin, and bonds of friendship and partnership result to be closely linked.*

Key words: *Immigration; Adolescents; Secondary school; Social relations; Friendship; Relationships.*

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración en España es un fenómeno que comenzó a finales de la década de 1980, aunque el proceso migratorio fue heterogéneo según las regiones españolas. Sin embargo, este fenómeno en la primera década del siglo XXI se caracteriza por su fuerte incremento en un breve periodo de tiempo. En el caso de Aragón, es especialmente llamativo a partir del año 2002, según datos oficiales del Gobierno de Aragón (2008, p. 11-12). Con fecha a 1 de enero de 2009, la población extranjera empadronada en Aragón era de 172.138 habitantes lo que representaba el 12,8% de la población total en esta Comunidad Autónoma. Un porcentaje ligeramente superior al porcentaje de la media nacional (12,1%) y muy superior al de la media de la UE 27 (7%) (IAEST, 2010).

Por otro lado, la inmigración puede definirse como un fenómeno poliédrico y estructural, pues en su comprensión existen numerosas claves susceptibles de interpretación. Una de ellas es la educación, que vista desde una dimensión plural y dinámica tiene un valor añadido: es un factor fundamental para la integración social. En este sentido, la Unión Europea ha resaltado la importancia de la educa-

ción y de la formación como «herramientas para mejorar el nivel de los logros y son esenciales para que los inmigrantes participen activamente en la sociedad» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

Por tanto, y teniendo en cuenta el progresivo incremento de la inmigración en España, su impacto en el sistema educativo y la relevancia que tiene la educación en la integración social de los menores, el objetivo del artículo es describir y analizar la valoración de los institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para los adolescentes de origen extranjero de la ciudad de Zaragoza, así como los tipos y significados de las relaciones socio-afectivas que éstos entablan en dichos centros.

En este trabajo se aborda el fenómeno desde dos perspectivas complementarias. La primera de ellas desde un punto de vista descriptivo con el propósito de desagregar, por regiones de procedencia y sexo, las tipologías relacionales de los adolescentes con la institución, de los adolescentes entre sí y con los profesores. En otras palabras, se pretende conocer la percepción y sentimientos que despierta en los alumnos adolescentes de origen extranjero los centros educativos a los que asisten y los compañeros y profesores con los que se relacionan diariamente. La utilidad de indagar por estas variables es poder encontrar síntomas de su integración o desintegración social. Entendemos la integración desde una perspectiva clásica de la sociología más que desde una perspectiva política instrumental, esto es, como un criterio fundacional de pertenencia a la sociedad que reduce el aislamiento y el riesgo de anomia¹.

Por otro lado, la segunda perspectiva con la que se aborda este trabajo es analítica e interpretativa. La lectura de los resultados empíricos obtenidos en la investigación se realiza separando los tipos de relaciones sociales que establecen los alumnos y explicando su

¹ Con todo, nuestra concepción teórica de la integración se acerca en términos instrumentales a la concepción política que subyace en el Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón 2008-2011 (Gobierno de Aragón, 2008, p. 29) por el cual se promueve la inclusión (en tanto acceso de los extranjeros a los servicios sociales públicos en igualdad de condiciones con la población autóctona con un esfuerzo de adaptación recíprocas) y la convivencia intercultural (como parte de un proceso de conocimiento y comprensión mutuas en el marco de los valores democráticos de la sociedad española).

significado. Esta lectura la realizamos desde una concepción dinámica de las relaciones sociales en tanto pequeñas estructuras de interacción. Concretamente, el sustento teórico elegido es el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu.

Partimos de la hipótesis de que el sentido profundo del instituto para los alumnos de origen extranjero se asienta más en la preponderancia de las relaciones sociales que en las condiciones institucionales del sistema educativo tales como el aprendizaje o la disciplina. En otras palabras, las relaciones sociales y afectivas entre los adolescentes constituyen una base sobre la que estos alumnos juzgan y valoran el instituto.

2. ENCUADRE TEÓRICO

Una de las principales preocupaciones de los padres inmigrantes, como la de los autóctonos, es la educación de sus hijos (Santos y Lorenzo, 2003). Este hecho se refleja en el incremento progresivo que se ha observado en la escolarización del alumnado de origen extranjero en la última década, «tanto en España como en Aragón, en la medida del aumento de los flujos migratorios y el asentamiento y natalidad de parejas y familias de origen extranjero, del aumento del reagrupamiento familiar y de la aparición de parejas mixtas» (Gobierno de Aragón, 2008, p. 22). Del total de la población inmigrante aragonesa, el 13% (25.768 alumnos) está matriculado en centros de enseñanza no universitaria en el curso 2008-2009. De los cuales el 10,1% lo está en Educación Secundaria (de ellos en ESO alcanza el 11,8% y en Bachillerato desciende el 5,1%) (IAEST, 2010).

La institución escolar es un espacio crucial para la integración social y la convivencia intercultural. En este contexto la institución educativa se nos presenta como una de las vías de entrada de los menores extranjeros a las instituciones sociales de la sociedad receptora. Los sentimientos y opiniones que despiertan las aulas, los profesores y los compañeros de los institutos, son un síntoma significativo de su mayor o menor integración social.

La población de alumnos de origen extranjero analizada, además de la heterogeneidad de su origen, está caracterizada por encontrarse en una etapa clave de su desarrollo: la adolescencia. Esta etapa es

decisiva en la construcción de la identidad personal ya que significa un tránsito entre la infancia y la juventud.

Los adolescentes se encuentran en una fase tan crítica como creativa. Las relaciones sociales y afectivas con iguales adquieren en la adolescencia mucho más valor que en la infancia. Entre los 12 y 17 años el grupo primario más significativo deja de ser exclusivamente la familia para complementarse (o rivalizar) con el grupo de amigos.

En este sentido, la socialidad juvenil (Bergua, 2007) tiene un gran potencial de creación de nuevas relaciones, una elevada expresión de la emotividad y capacidad de innovación en el uso del lenguaje. La socialidad juvenil se caracteriza por ser primaria, espontánea, afectiva y estética, mientras que la socialidad adulta es elaborada, contractual y racional.

Pese a que la construcción de la propia identidad mantiene puntos comunes entre adolescentes autóctonos y de origen extranjero, el adolescente cuyos padres migraron se encuentra ante retos y dificultades específicas (Siguan, 2003). Éste, se ve inmerso en un proceso doble: por un lado, los cambios característicos de la adolescencia; y, por el otro, la simultaneidad de su proceso de identidad personal con la formación de su identidad cultural, especialmente bajo la influencia de los valores y pautas culturales del núcleo familiar.

Como afirman Medina y Rodrigo (2007, p. 3), para superar el riesgo de la anomia, el adolescente necesita sentirse *perteneciente* a un grupo que le acoge y le identifica como miembro. A través de este sentimiento interno de pertenencia grupal, el adolescente neutraliza la vivencia de vacío existencial, abandono y soledad. Sentirse integrante de un grupo permite cubrir dos necesidades básicas. La primera, cubrir el miedo al aislamiento; la segunda, definirse a sí mismo a partir de las características que definen al grupo al cual se siente pertenecer y con el cual se identifica (Medina y Rodrigo, 2007).

En el proceso de construcción identitaria el adolescente puede mostrarse contrariado al pertenecer a instituciones sociales como la familia o la escuela y, simultáneamente, querer diferenciarse y apartarse de cualquier repertorio normativo. Es en este contexto en el que ubicamos categorías de análisis como el binomio *afección – desafección institucional*.

La afección institucional es un sentimiento subjetivo de confianza en las instituciones sociales que genera cercanía e interés por parte de la ciudadanía. Por el contrario, la desafección institucional evidencia la falta de confianza, el distanciamiento y el desinterés en los asuntos públicos por parte de los ciudadanos en una democracia (Torcal y Montero, 2006). Analizar este binomio permite ubicar las posiciones de los adolescentes de origen extranjero ante las instituciones sociales de la sociedad de acogida.

Otro elemento significativo en la construcción identitaria de la adolescencia es la educación socio-afectiva-emocional (Trianes Torres y García Correa, 2002). Esto implica concebir la educación más allá del desarrollo de habilidades cognitivas y promover una educación integral en el que se consideran el desarrollo emocional, afectivo y social. El rechazo social, el aislamiento y la ruptura de las amistades, acarrear consecuencias emocionales negativas en los adolescentes. De ahí la importancia de incidir en el fomento de competencias emocionales y sociales para la gestión de las relaciones personales, la resolución de conflictos, la promoción de la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Por ello, cuando hablamos de dinámicas socio-afectivas nos referimos a la tensión existente en la vida de los adolescentes que están en un proceso de aprendizaje emocional, afectivo y social. Muchos de ellos se debaten entre cooperar o competir con sus compañeros, entre la empatía con los otros o la búsqueda del reconocimiento personal, entre la búsqueda de la aceptación grupal y el temor al aislamiento.

El uso de un enfoque dinámico y constructivo del estructuralismo nos permite apreciar la interacción entre algunos aspectos macrosociales y otros microsociales que están presentes en las relaciones sociales. Consideramos que los adolescentes son influenciados por las macro-estructuras de la sociedad de acogida (sistema de estratificación en clases sociales, sistema educativo, mercado laboral, estereotipos y prejuicios culturales,...) pero, simultáneamente, éstos crean nuevas micro-estructuras de relación (dada su elevada socialidad, sus formas de interacción y la creación de nuevos significados relacionales e identitarios). En tal sentido vemos estructuras que puede influenciarse mutuamente. Por ello, desde nuestro enfoque interpretativo, atribuimos al estructuralismo genético un soterrado carácter constructivista, ya que las micro-estructuras relacionales de los adolescentes pueden resignificar o

enfrentar las macro estructuras de la institución educativa, aunque tampoco podemos negar la influencia de las macro-estructuras en sus relaciones sociales.

En otras palabras, los estereotipos y prejuicios de los españoles frente a las culturas foráneas y nacionalidades de procedencia de los inmigrantes condicionan, en algunas ocasiones, las formas de interrelación entre los adolescentes. Sin embargo, en otras circunstancias —y con la ayuda del potencial constructivo de la socialidad juvenil—, los adolescentes hacen caso omiso a tal condicionamiento y construyen nuevas formas de interrelación.

Cuando las macro-estructuras condicionan las formas de interrelación de los adolescentes podemos hablar de la presencia del *habitus* (Bourdieu, 1983). El *habitus* es el sistema de disposiciones que los agentes han interiorizado bajo un tipo determinado de condiciones sociales y económicas. El *habitus* actúa, en la línea argumental que mantenemos, como el despliegue subjetivado de las macro estructuras sociales como la estratificación social según las clases sociales y el estatus.

En este contexto las relaciones sociales en el instituto pueden ser equiparadas a un campo social (Bourdieu, 1983). Esto significa que el instituto, más que un espacio físico, es el resultado de la configuración de una red de relaciones objetivas entre los agentes sociales definida, a su vez, por el tipo de capital específico (social, cultural, económico y simbólico) gestionado por éstos.

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de cumplir los objetivos descriptivos y analíticos descritos en la introducción, la población objeto de esta investigación estuvo constituida por menores de origen extranjero residentes en Zaragoza capital, con una edad comprendida entre los 12 y 17 años, y que en el curso 2008-2009 estaban matriculados en la ESO.

La selección de los elementos muestrales fue polietápica. La primera etapa supuso la selección de los institutos y la segunda la selección de los menores. De los 81 centros registrados en la ciudad de Zaragoza, se seleccionaron 14 institutos que representaban a cada una de los siete distritos educativos en los que está dividida la ciu-

dad. La selección de los institutos se hizo a través de un muestreo intencional de los centros de cada zona educativa que contaban el mayor número de alumnos de origen extranjero. En una segunda etapa se procedió a la selección última de las unidades muestrales teniendo como base los listados alfabéticos de alumnos de los diferentes cursos de la ESO, ya que este sistema hacía posible la selección aleatoria de aquéllas².

Las principales características sociodemográficas de la muestra fueron las siguientes: atendiendo al sexo de los encuestados, el 50,6% eran alumnas y el 49,4% alumnos. La mayoría tenían una edad comprendida entre los 14 y 15 años (46,9%), le seguían los alumnos con 12 años (9,6%) y los de 17 años (6,3%). Los adolescentes encuestados provienen de familias cuyo origen³ está en América Latina con un 58,8%, seguido muy de lejos por los procedentes de Europa del Este (ver tabla 1)⁴.

La herramienta de recogida de la información utilizada fue la encuesta. El cuestionario fue diseñado por el equipo de investiga-

² El diseño de la muestra estuvo determinada por los siguientes parámetros: el volumen de población ($N = 3.314$ menores), el margen de confianza adoptado (95,5%) y el margen de error previsto (+/- 4%). Según esto, la muestra (n) estaba constituida por 522 individuos. La especificación del volumen de cada estrato en la muestra (afijación) se realizó según el criterio de su proporción en el universo. Al interesarnos en el estudio por distintos segmentos de población (como los que vienen dados por pertenecer a distintos países de origen, zonas donde se ubican los centros educativos, sexo y edad), el tipo de muestra elegido en esta etapa correspondió a una muestra probabilística estratificada y por conglomerados.

³ Cuando hablamos de "origen extranjero" de los menores, nos referimos tanto al origen de sus padres como al de los propios alumnos, ya que en algunos casos hubo reagrupación desde el origen y, en otros, nacimiento en la sociedad de destino.

⁴ Esta distribución corresponde en proporciones cercanas con la distribución del alumnado extranjero de ESO según las fuentes de oficiales de educación en la comunidad autónoma: 43% América, 38% Europa, 15% África y 4% Asia. Curso 2007/2008. Fuente: IAEST (2009). Sin embargo, la elevada cifra de estudiantes de origen latinoamericano se debe a que las medias de edad de los hijos de la inmigración no está distribuida de forma homogénea. Si utilizáramos datos de alumnos extranjeros de educación primaria, los latinoamericanos perderían ocho puntos porcentuales que se distribuirían entre africanos principalmente y europeos en segundo lugar.

TABLA 1
 ÁREAS DE ORIGEN DE LAS FAMILIAS
 DE LOS MENORES DE EXTRANJEROS

	%
1. Latinoamérica	58,8
2. Europa del Este	22,4
3. Magreb	6,3
4. Subsáhara	4,4
5. Europa Occidental	1,5
6. Asia	5,7
7. Oriente Medio	0,8
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

ción⁵ y estuvo formado por 80 preguntas, en su mayoría cerradas. Sin embargo, para este artículo hemos analizado las respuestas a las doce preguntas que medían el grado de satisfacción de los alumnos respecto al instituto, así como algunas variables socio-afectivas (número de amigos y compañeros, procedencia de los mejores amigos, percepción del trato de los compañeros, relación con profesores, perspectivas conyugales, etc.). Dado que la población de estudio es especialmente heterogénea, formada por sujetos que hablan diferentes idiomas (y con diverso grado de conocimiento del mismo), y para facilitar la posibilidad de respuesta por parte de los menores, estos tuvieron acceso a traducciones del cuestionario al chino, rumano y árabe. La cumplimentación de cuestionarios se realizó entre los días 1 y 15 de febrero de 2009 en las aulas habilitadas al efecto en los diferentes centros.

⁵ La investigación denominada «Los menores extranjeros que cursan la enseñanza secundaria obligatoria en Zaragoza capital» fue financiada por el Gobierno de Aragón a través de la Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo durante el año 2009. El equipo de investigación estaba dirigido por el Dr. Miguel Miranda Aranda e integrado por otros investigadores de la Universidad de Zaragoza: Miguel Marco Fabre, M.^a Dolores de Pedro Herrera, Rafael Díaz Fernández, M.^a Teresa Lamas Gimeno y el primer autor de este artículo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado, dividido en dos bloques, describe, analiza e interpreta los resultados de la aplicación del cuestionario mencionado anteriormente. En el primer bloque se exponen los resultados obtenidos de la medición de los sentimientos que despierta el instituto entre los menores. Estos resultados se analizan a la luz de las categorías afección-desafección institucional.

El segundo bloque, bastante mas extenso y detallado, presenta los resultados de las mediciones de las variables socio-afectivas entre las que cabe mencionar las relaciones de amistad y compañerismo, la disposición futura al matrimonio y las relaciones con los profesores. En estos resultados se tiene en cuenta la correlación con variables socio-demográficas como la región de procedencia y el género de los menores.

4.1 SENTIMIENTOS DE LOS ALUMNOS HACIA EL INSTITUTO. ENTRE LA AFECCIÓN Y LA DESAFECCIÓN INSTITUCIONAL

En este primer apartado se analiza la valoración general que la institución académica despierta en el alumnado de origen extranjero.

En general, como podemos apreciar en la tabla 2, el 95% de los alumnos manifiestan algún grado de satisfacción. Las opciones «muy contento» y «bastante contento» suponen el 74,3% de los alumnos

TABLA 2
SENTIMIENTO DE LOS ALUMNOS HACIA EL INSTITUTO

	%
0. Nc	1,1
1. Muy contento	40,2
2. Bastante contento	34,1
3. Algo contento	19,9
4. Muy descontento	2,1
5. Bastante descontento	0,8
6. Algo descontento	1,7
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

del total y sólo el 4,6% mostrarían algún grado de descontento. Esta tendencia coincide con los resultados obtenidos en estudios similares en Zaragoza (S.O.S. Racismo Aragón, 2005) y en otras ciudades como Madrid (Colectivo IOE, 2006).

En este sentido también se observa que el grado de satisfacción, según el sexo del estudiante (tabla 3), es ligeramente más positiva en el caso de las alumnas. Frente al grado máximo de valoración («muy contento»), éstas superan por más de ocho puntos el máximo grado de satisfacción de los adolescentes (44,3% frente a 36%). De las seis opciones de respuesta, esta es la opción en la que las diferencias son más significativas. En cambio, los varones tienden a responder con valores positivos intermedios.

TABLA 3
SENTIMIENTO DE LOS ALUMNOS HACIA
EL INSTITUTO SEGÚN SEXO

	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
<i>Cómo se sienten en el colegio</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
0. Nc	1,2	1,1	1,1
1. Muy descontento	3,1	1,1	2,1
2. Bastante descontento	0,4	1,1	,8
3. Algo descontento	1,6	1,9	1,7
4. Algo contento	22,9	17,0	19,9
5. Bastante contento	34,9	33,3	34,1
6. Muy contento	36,0	44,3	40,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por edades podemos afirmar que, cuanto mayor es el adolescente, más se radicaliza la opinión de los sentimientos frente al instituto. Por ejemplo, la opción «muy contentos», representa el 46% de los menores de 12 años, el 38% entre los de 15 años y tan solo el 24% para los alumnos que tienen 17 años. En cambio, las posturas positivas intermedias («algo» y «bastante contentos») tienden a un incremento paulatinamente con los años. Podemos deducir que el nivel de exigencia y crítica frente al centro es proporcional al aumento de edad.

Además, se aprecia que los sentimientos de los alumnos hacia el instituto tanto en hombres como en mujeres es positivo (ver tablas 2 y 3), ya que el grado de satisfacción en el instituto supera el 90% si sumamos las opciones de respuesta que van desde «algo contento» a «muy contento». En definitiva, podemos señalar que el alumnado de origen extranjero muestra un elevado grado de satisfacción en el centro educativo tanto por sexo y edad.

Desde esta primera aproximación al afecto/desafecto institucional de los alumnos hemos intentado analizar si la correlación satisfacción/insatisfacción de los alumnos en el instituto está estrechamente vinculada a la calidad de las relaciones sociales. Para ello, hemos comprobado como, por lugar de procedencia, los alumnos que menos contentos se encuentran en el centro (el 6% de los magrebíes, el 5,1% de europeos del Este y el 4,3% de los subsaharianos) son, aunque en distintas proporciones, los mismos que peor se sienten tratados por los compañeros autóctonos (el 15,2% de los magrebíes, el 8,7% de los subsaharianos y el 6% europeos del Este. Ver tabla 8).

4.2. LAS RELACIONES SOCIO-AFECTIVAS DE LOS ADOLESCENTES

Una vez analizado el grado general de afección-desafección institucional y habiendo planteado la hipótesis que correlaciona este binomio a la calidad en las relaciones sociales, es pertinente profundizar en algunos factores que intervienen en esta tendencia causal. Para ellos analizaremos los aspectos que más y que menos gustan en el Instituto, y con quién y cómo se relacionan las personas de origen extranjero en el Instituto: compañeros, amigos y profesores.

4.2.1. Aspectos que más gustan del Instituto

Tal como se desprende de la tabla 4, los referentes socio-afectivos tienen un peso importante entre los aspectos que más gustan del instituto. Los «amigos», «compañeros», «algunos profesores» suman más de la mitad (52,6 %) de todos los aspectos que agradan a los estudiantes y que componen el día a día de la educación secundaria ⁶.

⁶ La pregunta era abierta. Los encuestados debían escribir los dos aspectos que más y que menos les gustaba del instituto. Por ello las categorías «amigos» y «compañeros» fueron utilizadas por ellos y no por el equipo

Sin embargo, no podemos atribuir este comportamiento al alumnado de origen extranjero, sino a la etapa vital en la que se encuentran. El enorme peso de las distintas tipologías relacionales (amistad, compañerismo, noviazgo...) es compartido por casi la totalidad del alumnado de la ESO en España⁷ y por la gran mayoría de la juventud española. En los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre la juventud en España la amistad aparece como el tercer valor más considerado después de la familia y la salud con un 98,3% de jóvenes que la consideran importante (CIS, 2008).

TABLA 4
ASPECTOS QUE MÁS GUSTAN DEL INSTITUTO
A LOS ALUMNOS

	%
0. Nc	10,0
1. Amigos	28,9
2. Compañeros	12,6
3. Algunos profesores	11,1
4. Ambiente del centro	5,4
5. Tipo de enseñanza	16,9
6. Horario	1,0
7. Recreo	6,5
8. Asignaturas	1,9
9. Equipamiento	1,1
10. Otros aspectos	4,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia

investigador. De este modo se pretendía dejar libertad para identificar sin ninguna idea previa los aspectos generales que más y menos les atraía del centro escolar.

⁷ Martín Muñoz (2003) trabajó sobre una muestra de 7.486 alumnos de ESO de 328 centros escolares españoles. En dicho estudio, el 81% de los adolescentes consideraban como «buenas» (43% bastante y 38% mucho) las relaciones con sus compañeros y solo un 6% se declaraba «poco» o «nada» contento con éstas.

El segundo conjunto de factores más atractivos para los estudiantes de nuestra investigación, con un 24,2%, gira en torno a los referentes académicos: «ambiente del centro», «tipo de enseñanza», y «asignaturas». Con todo, la suma de estos tres aspectos académicos está 28 puntos por debajo de la suma de los tres aspectos relacionales citados anteriormente.

Por otro lado, el «aspecto que menos gusta del instituto», si obviamos la opción de «otros», es el de la conflictividad en el aula tal y como se aprecia en la tabla 5.

TABLA 5
ASPECTOS QUE MENOS GUSTAN DEL INSTITUTO
A LOS ALUMNOS SEGÚN SEXO

<i>Lo que menos gusta del instituto</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
0. Nc	31,4	24,6	28,0
1. Educación física		0,4	0,2
2. Algunos profesores	7,4	11,7	9,6
3. Riñas, conflictos	15,1	15,5	15,3
4. Horarios	7,0	8,0	7,5
5. Exámenes seguidos	1,2	4,9	3,1
6. Reproches profesores	1,9	,8	1,3
7. Wc mixtos		0,4	0,2
8. Alguna asignatura	8,9	5,3	7,1
9. Otros aspectos	27,1	28,5	27,8
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

Esta variable ratifica, por negación, la importancia que los alumnos confieren a las relaciones sociales. Es decir, como hemos visto anteriormente, las relaciones sociales destacaban su valoración positiva por afirmación de los referentes socio-afectivos. Cuando hablamos de una constatación por negación nos referimos a que el disgusto que producen las riñas o conflictos dentro del ámbito escolar otorga validez y consistencia a los resultados anteriores (ver tabla 4).

A priori se podría pensar que la socialidad adolescente rechazaría verticalmente los símbolos más coactivos de la institucionalidad escolar, pero en este caso los resultados contradicen el apriorismo. Concretamente observamos que el porcentaje de hombres que señalan los conflictos como lo que menos gusta del instituto duplica al de quienes les disgustan dos grandes referentes reguladores de los centros educativos: la figura de autoridad en el caso de «algunos profesores» y la institucionalidad normativa en el caso de los «horarios» (tabla 5).

Los datos aportados nos sirven para constatar empíricamente los planteamientos teóricos que conceden un alto valor a las relaciones sociales y al grupo social como mecanismo de integración social y como fuente de identidad durante la adolescencia. El instituto, como parte del sistema educativo, no sólo tiene un valor en la integración formal de los alumnos de origen extranjero en la sociedad de destino (aprendizaje de la lengua, desarrollo de habilidades cognitivas, cualificación para el trabajo productivo, etc.). Además, y desde una perspectiva estructuralista, las relaciones sociales en el contexto educativo se nos presentan como una unidad básica de pertenencia a la estructura social.

Por ello, cuando insistimos en la importancia del instituto en la integración social de los menores extranjeros, nos referimos a la relevancia psicosocial del sentido de pertenencia grupal que proporcionan la amistad y el compañerismo a los adolescentes respecto a la sociedad de destino. De forma paralela e inconsciente, los procesos educativos y sociales durante el instituto pueden observarse como la adquisición de capital cultural y capital social dentro del mismo campo social.

En consecuencia, la vinculación socio-afectiva a través de la amistad y el compañerismo actúa como «pegamento social» de los adolescentes de origen extranjero con la sociedad receptora. La inserción de los menores en los distintos sistemas de la estructura social española se inicia, consolida o trunca, en función del tipo y la calidad de las relaciones sociales construidas dentro (y durante) del sistema educativo. El aislamiento prolongado de algunos adolescentes o la excesiva concentración de relaciones al interior del grupo cultural pueden entenderse como el riesgo de desafección social e institucional respecto a la sociedad de destino (desintegración y exclusión) y a la pérdida del potencial relacional del capital social.

4.2.2. *Amistad y compañerismo según la región de procedencia*

Como vamos reflejando a lo largo del artículo, el instituto es una de las fuentes de relaciones afectivas más importantes para todos los adolescentes y, en especial, para aquellos que se han incorporado a una sociedad diferente. Las posibilidades de generar relaciones igualitarias que eviten la discriminación social están estrechamente vinculadas con la pertenencia a redes de relaciones abiertas y dinámicas. Además, los menores de origen extranjero deben competir por incrementar su capital social, esto es, deben procurar, ante el cambio que supone el hecho migratorio, tejer una nueva red de relaciones sociales que provea recursos materiales y afectivos que les doten de seguridad vital, identidad y sentido de pertenencia en la nueva sociedad.

Por este motivo, tal y como hemos señalado, si uno de los aspectos más positivos para los alumnos es la relación que tienen con sus amigos y compañeros, es interesante analizar cómo se sienten valorados y tratados por el resto de sus compañeros, para seguidamente comprobar a quiénes consideran compañeros y a quiénes amigos.

Entre las opiniones del alumnado de origen extranjero sobre cómo se sienten valorados por sus compañeros autóctonos, cabe señalar que la mayor parte de ellos (68,2%) se siente entre «bien» y «muy bien» tratado; y, sólo una minoría (5%), se siente «mal» o «muy mal» tratado (ver tabla 6), especialmente entre los hombres (ver tabla 7). En esta línea cabe destacar que tanto hombres como

TABLA 6
VALORACIÓN DEL TRATO DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN
EXTRANJERO POR PARTE DE COMPAÑEROS ESPAÑOLES

	%
0. Nc	1,1
1. Muy bien	23,9
2. Bien	44,3
3. Regular	25,7
4. Mal	2,1
5. Muy mal	2,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

mujeres se relacionan por igual con sus compañeros en las opciones positivas «bien» y «muy bien» (ver tabla 7).

Por otro lado, es interesante observar una distinción de este tipo de valoraciones según el área de procedencia de los alumnos de origen extranjero. Los alumnos que se sienten mejor tratados son los latinoamericanos con valores superiores al 70% (sumando «bien» y «muy bien») (ver tabla 8).

TABLA 7
VALORACIÓN DEL TRATO DE ALUMNOS DE ORIGEN
EXTRANJERO POR PARTE DE LOS COMPAÑEROS
ESPAÑOLES SEGÚN SEXO

<i>Trato por parte de los compañeros españoles</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	<i>Total</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
0. Nc	1,6	0,8	1,1
1. Muy mal	4,7	1,1	2,9
2. Mal	2,3	1,9	2,1
3. Regular	22,9	28,4	25,7
4. Bien	44,6	43,9	44,3
5. Muy bien	24,0	23,9	23,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia

TABLA 8
VALORACIÓN DEL TRATO DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN
EXTRANJERO POR PARTE DE LOS COMPAÑEROS ESPAÑOLES
SEGÚN EL ÁREA GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA

<i>Trato por parte de los compañeros españoles</i>	<i>Latino-américa</i>	<i>Este Europa</i>	<i>Magreb</i>	<i>Subsáhara</i>	<i>Asia</i>	<i>Total</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
0. Nc	1,6				3,3	1,1
1. Muy mal	2,3	3,4	6,1	8,7		2,9
2. Mal	1,0	2,6	9,1		6,7	2,1
3. Regular	21,2	23,9	36,4	43,5	46,7	25,7
4. Bien	47,9	44,4	27,3	26,1	33,3	44,3
5. Muy bien	26,1	25,6	21,2	21,7	10,0	23,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia

En la posición intermedia, es decir, aquellos que perciben un trato regular, se encuentran los asiáticos y subsaharianos (con valores de 46,7% y 43,5% respectivamente). En ambos casos se aprecia que no existe un rechazo directo.

Por último, los magrebíes son los que tienen una percepción más negativa del trato que reciben por parte de sus compañeros autóctonos ya que el 15,2% de éstos se siente «mal» y «muy mal». Si a ellos sumamos los que sienten que el trato es «regular» podemos concluir que más de la mitad de los menores magrebíes no percibe un buen trato por parte del resto de los alumnos.

Aquí podemos hacer una lectura que vincula claramente las perspectivas micro y macro sociológicas. Es muy significativo que cuando se les pregunta a los menores por colectivos agrupados como «los españoles», la percepción de un trato «regular», en el caso de los subsaharianos, o «malo», en el caso de los magrebíes, sea tan alto y, simultáneamente, cuando se les pregunta por la nacionalidad del mejor amigo, cuatro de cada diez menores de estas procedencias tenga como mejor amigo a un español. Esta tendencia también fue señalada en las conclusiones de la investigación realizada por Miguel Luken y Carvajal Gutiérrez (2007) en once institutos malagueños, por la cual se apreciaba una paradoja entre los prejuicios étnicos ante los colectivos minoritarios y el alto número de relaciones afectivas particularizadas entre autóctonos y alumnos de origen extranjero.

Podemos tener en cuenta que una parte de la percepción del rechazo hacia los menores extranjeros que se reproducen en el campo micro social tiene su raíz en las grandes estructuras sociales. En tal sentido, las diferencias y los prejuicios religiosos (lo musulmán), étnicos (árabes, asiáticos y negros) y nacionales (marroquíes, ecuatorianos,...), tienden a la reproducción en los microespacios de interacción como el recreo de un instituto de educación secundaria. Podríamos afirmar, a la luz de la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1981), que el bajo estatus de los ascendientes en la sociedad de acogida tiende a heredarse hacia los descendientes.

Sin embargo, el estructuralismo genético contempla una opción constructivista por la cual es posible modificar las estructuras vigentes y producir nuevas estructuras, al menos en el nivel micro, es decir, al nivel de las interacciones y las relaciones socio-afectivas. En este caso podríamos afirmar que las posiciones de los agentes (los adolescentes) y la tensión entre competencia y cooperación por las distintas formas de capital (social, cultural y económico) se ven

influenciada por la elevada tendencia gregaria de la socialidad adolescente. De cierta forma, la lucha por el capital social (red duradera de relaciones sociales) se impone sobre el riesgo de aislamiento y sobre la búsqueda de otras formas de capital como el cultural (cualificación escolar) o el económico (dinero).

Dicho de otra forma, la búsqueda de compañeros y amigos —muchos y muy buenos—, es un valor sobreestimado en la adolescencia que termina imponiéndose no sólo sobre los otros tipos de capital sino sobre otras macro estructuras jerarquizadas en función de la religión, la lengua, la etnia, el origen nacional y la fisionomía. Vamos a analizar con los datos de nuestro estudio la vigencia empírica de esta afirmación.

En la encuesta se preguntó a los alumnos extranjeros por el origen de los compañeros con los que generalmente se relacionaban en clase o en el recreo. Las respuestas muestran que sólo un 14,8% condicionó sus relaciones a un tipo de procedencia concreta (7,5% a compañeros del propio país y 7,3% a compañeros del mismo entorno cultural), mientras que el resto del alumnado (83,5%) respondió que se relacionaba con “cualquier compañero”. Por el contrario, los estudiantes extranjeros con mayor predisposición a relacionarse con personas de cualquier origen son los magrebíes (87,9%) y latinoamericanos (86,3%). En cambio, los adolescentes que más restringen sus relaciones sociales por afinidades nacionales y culturales son los asiáticos (43,4%), seguidos de los subsaharianos (21,7%) y los de Europa del Este (14,6%), tal y como podemos observar en la tabla 9.

Además, es interesante señalar que entre los menores encuestados las mujeres tienen una mayor predisposición a relacionarse con cualquier compañero independiente de su nacionalidad o entorno cultural. El 86,7% de ellas se relacionan con cualquier compañero, mientras que esta actitud la comparten el 80,2% de los hombres.

Efectivamente, la mayor parte de los adolescentes tiende a relacionarse con cualquier tipo de compañeros sin diferenciar el origen nacional. Por el contrario, la mayor parte de los españoles adultos no tiene compañeros de trabajo inmigrantes (59,6%), un 47% no tiene amigos inmigrantes y el 20% evitaría o rechazaría vivir en el mismo barrio con inmigrantes (CIS, 2007).

Esta disposición hacia la relación abierta de los adolescentes es una característica atribuible a su edad más que al origen cultural de los menores, con lo cual apreciamos una elevada valoración de las

relaciones sociales exógenas. Podemos afirmar que el *habitus* adolescente es más flexible y menos condicionante que el *habitus* adulto.

De todas formas, no todos los adolescentes de origen extranjero tienden a comportarse de forma similar a la hora de entablar las relaciones sociales. Tanto el rechazo, la percepción del rechazo y la disposición a establecer relaciones endógenas de compañerismo y amistad son síntomas de un *habitus* condicionado por las jerarquías sociales de la macroestructura. Asimismo influyen otras variables como la personalidad, el origen cultural y el sexo.

TABLA 9
RELACIONES ENDÓGENAS Y EXÓGENAS EN EL INSTITUTO
SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA

<i>Relación en el instituto</i>	<i>Latino- américa</i>	<i>Este Europa</i>	<i>Magreb</i>	<i>Subsáhara</i>	<i>Asia</i>	<i>Total</i>
	%	%	%	%	%	%
0. Nc	1,3		6,1	4,3	6,7	1,7
1. Sólo con país origen	4,6	10,3	3,0	8,7	26,7	7,5
2. Mi país y otros mismo entorno cultural	7,8	4,3	3,0	13,0	16,7	7,3
3. Con cualquier compañero	86,3	85,5	87,9	73,9	50,0	83,5
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuando hablamos de amistad (ver tabla 10), entendida como un grado relacional más estable, duradero e íntimo que el compañerismo, se observan otras tendencias. Casi la mitad (47,3%) de los mejores amigos de los encuestados es del mismo país de procedencia, mientras que para una cuarta parte de los adolescentes su mejor amigo es español. Asimismo, el «amigo español» destaca como el segundo mejor amigo de una tercera parte de los encuestados de origen extranjero. Las tendencias a establecer este tipo de relación con españoles varían según la región de procedencia: el 43,4% de los subsaharianos tiene como segundo mejor amigo a un español, seguido de los magrebíes (39,4%) y, a mayor distancia, latinoamericanos (26,1%) y europeos del Este (23,9%).

TABLA 10

PAÍS DE PROCEDENCIA DE LOS AMIGOS EN EL INSTITUTO

	<i>País del primer amigo</i>	<i>País del segundo amigo</i>
0. Nc	2,3	5,4
1. De mi país	47,3	30,3
2. De un país culturalmente próximo	11,9	12,6
3. Es español	27,2	33,1
4. De otro país	11,3	18,6
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la amistad por sexos (ver tabla 11), los hombres tienden más a las relaciones endógenas que las mujeres, al menos en lo que respecta a la relación con el mejor amigo, ya que el 51,9% de los chicos tiene a su primer amigo del mismo país, mientras que esa pauta está presente en el 42,8% de las chicas. Asimismo, las adolescentes duplican a los varones en la amistad con adolescentes de terceros países.

TABLA 11

PAÍS DEL PRIMER AMIGO POR SEXO

<i>País del primer amigo</i>	<i>Hombre %</i>	<i>Mujer %</i>	<i>Total %</i>
0. Nc	3,9	,8	2,3
1. De mi país	51,9	42,8	47,3
2. De un país culturalmente próximo	12,4	11,4	11,9
3. Es español	24,4	29,9	27,2
4. De otro país	7,4	15,2	11,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, el análisis de las relaciones de compañerismo y amistad evidencia una clara distinción empírica entre ambos conceptos por parte del alumnado extranjero. Mientras en el primero de los casos se podría hablar de unas relaciones plurales y exógenas de compañerismo con un claro rasgo femenino y latinoamericano,

en el segundo caso, los datos apuntan a una tendencia hacia relaciones concentradas y endógenas de amistad con un predominante perfil masculino y africano⁸. A la luz del estructuralismo genético, la primera tendencia de relaciones sociales consolida y amplía las posibilidades de generar y compartir capital social para los agentes con una disposición hacia el compañerismo plural y exógeno. La segunda tendencia reduce el capital social derivando en una pérdida de relaciones sólidas que pueda proveer recursos durante su proceso de integración en la sociedad.

4.2.3. *Prospección del horizonte conyugal entre los adolescentes*

Para continuar con el análisis de las dinámicas de afecto y relación entre los menores, y con la finalidad de hacer una aproximación a largo plazo de estas relaciones, también les hemos preguntado sobre el origen cultural de la pareja que elegirían en caso de optar por el matrimonio en un futuro. La mayor parte de los adolescentes (el 65%) no sería selectiva a la hora de elegir a alguien para el matrimonio teniendo en cuenta el origen cultural y nacional. Esto refleja una disposición a la apertura cultural que favorecería el cruce de culturas y, por tanto, la convivencia intercultural. Este porcentaje es levemente superior al 62,6% de los españoles adultos que aceptaría que su hijo contrajese matrimonio con un inmigrante (CIS, 2007).

La antropología clásica advirtió hace ya muchos años que el intercambio matrimonial entre culturas era una vía para la coopera-

⁸ No obstante, esta interpretación puede ser bastante ortodoxa y positivista al anteponer una categoría formal y objetivada, *la nacionalidad*, a otra categoría más difusa y subjetiva como la identidad juvenil; y puede limitar la pluralidad de combinaciones posibles entre procedencia, religión, etnia, género y clase que están implícitas en las relaciones al interior de una institución educativa y de un segmento de edad tan activo relacionalmente. Asimismo, no se puede perder de vista que una tercera parte de los encuestados tiene doble nacionalidad, por lo que las respuestas pueden estar condicionadas por lo que ellos entiendan que es exclusivamente «lo español». A pesar de ello, nuestros resultados presentan una gran similitud con la tendencia general reflejada en estudios similares como el de Portes, Aparicio y Haller (2009, p. 6), cuando señalan que «Las redes de amistad entre los jóvenes, sobre todo los de la generación “1,5”, tienden a reforzar identidades étnicas y aspiraciones de vida en el exterior. Menos de la mitad de los amigos de estos adolescentes son nacidos en España y la mayoría proviene del mismo país o región que los encuestados».

ción entre distintos grupos sociales reduciendo el margen de competencia y rivalidad. En efecto, la Teoría de la Alianza (Levi-Strauss, 1981) postula que la exogamia matrimonial disminuye la hostilidad potencial entre grupos distintos favoreciendo una mayor solidaridad social y mayores oportunidades de supervivencia para todos los miembros. No obstante, y volviendo a nuestra investigación, debemos aclarar que la generalización de esta teoría está sujeta a las variables sexo y origen. Éstas aportan diferencias importantes que nos impiden aplicar los resultados de la disposición al matrimonio según el origen para todos los menores de origen extranjero.

Los resultados de las encuestas en cuanto al matrimonio ratifican la fraternidad endógena masculina, contradicen la tendencia hacia las relaciones exógenas de compañerismo y consolidan la apertura relacional de las mujeres. Ante la frase «Me casaré con alguien de la misma cultura», el 34,1% de los hombres se declaran, en diversos grados, de acuerdo; mientras que esa misma opinión la comparten el 28,7% de las mujeres.

Por áreas geográficas de procedencia destacan los magrebíes como los más endogámicos ante al matrimonio, con un 69,7% de adolescentes que piensan casarse con alguien de «su cultura». Por el contrario, los latinoamericanos y subsaharianos son los más abiertos a la posibilidad de generar lazos de parentesco con perfiles culturales distintos (ver tabla 12).

TABLA 12
DISPOSICIÓN AL MATRIMONIO SEGÚN LA AFINIDAD
DEL ORIGEN CULTURAL

	Latino- américa	Europa del Este	Magreb	Subsáhara	Asia	Total
Me casaré con alguien de la misma cultura	%	%	%	%	%	%
0. N/c	3,9	1,7	-	4,3	3,3	3,1
1. Muy de desacuerdo	32,2	23,1	12,1	26,1	16,7	27,8
2. Bastante en desacuerdo	18,2	17,1	18,2	13,0	3,3	16,9
3. Algo en desacuerdo	24,4	18,8	-	30,4	6,7	20,9
4. Algo de acuerdo	15,0	20,5	15,2	4,3	26,7	16,7
5. Bastante de acuerdo	2,6	2,6	12,1	4,3	20,0	4,2
6. Muy de acuerdo	3,6	16,2	42,4	17,4	23,3	10,5
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

Estas diferencias basadas en el origen cultural y nacional tienen claramente un trasfondo religioso. Anteriormente hemos visto que los menores magrebíes eran abiertos en sus relaciones de compañerismo y amistad, pero se muestran menos dispuestos a establecer relaciones matrimoniales con la misma apertura. Este salto cualitativo se halla en las raíces religiosas de la propia institución del matrimonio, la cual es un símbolo iniciático de integración adulta en una estructura de creencias sagradas, a diferencia de otro tipo de relaciones sociales juveniles menos institucionalizadas como la amistad, el compañerismo y el noviazgo que no vienen precedidas por tantas connotaciones sagradas y tradicionales.

Vemos de nuevo la presencia del *habitus* en la tendencia a las relaciones matrimoniales dentro de este campo social. El *habitus* actúa exponiendo un conjunto de esquemas interiorizados que guían la percepción y la conducta, es un principio que impone un orden a la acción. La claridad con la que se observa esta presencia corresponde a la rotundidad con la que adolescentes entre 12 y 17 años definen la intención de sus acciones afectivas futuras.

Como conclusión general de este epígrafe podemos señalar que el alumnado de origen extranjero se siente bien valorado y se relaciona con el resto del alumnado bajo la forma de compañerismo exógeno. No obstante, cuanto más fuerte es la regulación social y afectiva del vínculo, más endógena se vuelve la relación, especialmente si el vínculo está regulado por normas religiosas y culturales como en el caso del matrimonio.

TABLA 13
VALORACIÓN DEL APOYO RECIBIDO DE PARTE
DEL PROFESOR TUTOR

	%
0 Nc	6,5
1 Mucho	37,9
2 Bastante	27,6
3 Algo	17,2
4 Poco	4,4
5 Nada	6,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia.

4.2.4. Las relaciones con profesores y tutores

Después de los padres y familiares, los profesores son los adultos de referencia más importantes para los alumnos de secundaria. La valoración que el alumnado extranjero tiene de ellos, así como el nivel de percepción del apoyo que reciben, son muy relevantes para que los alumnos extranjeros se sientan integrados en el instituto (Jordan, 1988, p. 506).

En esta dirección, la valoración general que tiene el alumnado extranjero sobre el profesor es bastante positiva. Así se puede constatar en investigaciones similares (Martín Muñoz, 2003⁹; S.O.S. Racismo Aragón, 2005¹⁰; Portes, Aparicio y Haller, 2009). En este estudio, como hemos visto en la tabla 4, es el cuarto de los doce aspectos más valorados en el instituto (para el 11% es lo que más les gusta del centro). Por otro lado, sólo el 9,6% de los alumnos de origen extranjero señalan que los profesores son lo que menos les gusta del centro¹¹.

TABLA 14

VALORACIÓN DEL APOYO RECIBIDO POR LOS PROFESORES

	%
0 Nc	8,4
1 Mucho	21,6
2 Bastante	32,2
3 Algo	25,9
4 Poco	6,7
5 Nada	5,2
<i>Total</i>	<i>100,0</i>

Fuente: Elaboración propia

⁹ Este estudio incluyó al alumnado de la ESO sin diferenciar su procedencia y éstos valoraron con una nota de 3,26 (en escala de 1 a 5) la percepción del aprecio que sienten por parte de sus profesores y con una nota de 3,66 en la misma escala, el grado de simpatía que les despiertan (Martín Muñoz, 2003, p.259).

¹⁰ Según S.O.S. Racismo Aragón (2005) el 72% del alumnado inmigrante de la ESO valoró positivamente la amabilidad de los profesores (41% «Bastantes veces» y 31% «Siempre»).

¹¹ Datos que coinciden con el estudio de Martín Muñoz quien apunta que sólo el 10% de los alumnos se siente «poco» o «nada» contento con las relaciones con sus profesores.

El apoyo de los profesores tutores y de los profesores en general está bien valorado. En ambos casos, las opciones de «mucho» y «bastante», son del 65,5% y 53,8% respectivamente (ver tablas 13 y 14). Entre los datos, se evidencia la diferencia en la valoración del tutor frente al resto de profesores. Mientras que el apoyo del tutor es valorado como «mucho» por el 37,9% de los adolescentes, el apoyo del resto de los profesores baja al 21,6% en la misma categoría valorativa.

5. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se ha pretendido plantear, a juicio de los autores, una línea de trabajo con escasa presencia en las investigaciones sobre educación e inmigración como es el potencial integrador de las relaciones socio-afectivas en el sistema educativo y en la sociedad de destino. En general, este tipo de estudios sobrevaloran las dimensiones cognitivas, conductuales y funcionales de la institución educativa e infravaloran las «funciones latentes» de las interrelaciones sociales.

Para ello se han descrito y analizado los sentimientos de afección y desafección de los alumnos de origen extranjero con la institución educativa y las relaciones socio-afectivas que entabla este alumnado en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Zaragoza.

Como se ha comprobado, casi el 75% del alumnado de origen extranjero muestra algún grado de satisfacción con la institución académica, aunque el grado de afección institucional desciende progresivamente con la edad, es decir, la percepción positiva comienza a cambiar a partir de los 16 años, coincidiendo con el final de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, es necesario apuntar que aquellos alumnos con una mayor desafección por el centro son los mismos que se suelen sentir peor tratados por sus compañeros. Por ello, se puede señalar que existen indicios para creer que la correlación entre las dinámicas de afección - desafección institucional de los adolescentes está condicionada con la percepción del trato que reciben los alumnos por parte de sus compañeros y con la calidad de sus relaciones socio-afectivas.

Con la finalidad de comprobar la anterior hipótesis se han analizado una serie de elementos. Por un lado, se ha puesto de manifiesto que uno de los aspectos que más gusta en el instituto son «los amigos», «compañeros» y «algunos profesores». Este hecho corrobora la importancia del instituto en la integración social de los menores extranjeros debido al sentimiento de pertenencia grupal que en ellos despierta.

Además, el análisis de las diferencias según el género de los alumnos ha permitido conocer que las adolescentes son las alumnas que se muestran más dispuestas a establecer relaciones sociales con compañeros autóctonos y de diversas procedencias. En el caso de los varones se aprecia una tendencia mayoritaria hacia la relación endógena de amistad, entendida como la preferencia a establecer relaciones con personas del propio país o de contextos culturales de procedencia afines. Cuanto más fuerte es la regulación social y afectiva del vínculo, más endógena se vuelve la relación; destaca especialmente la disposición endogámica de los hombres magrebíes.

En definitiva, el significado del instituto para los alumnos de origen extranjero se asienta más en la relevancia latente de las relaciones sociales y afectivas con amigos, compañeros y profesores que en las condiciones institucionales manifiestas del sistema educativo reglado.

6. REFERENCIAS

- AJA, E., y OTROS (1999): *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- BERGUA, J. A. (2007): *Lo social Instituyente: materiales para una sociología no clásica*. Zaragoza, Prensas universitarias de la Universidad de Zaragoza.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Editorial Laia.
- BOURDIEU, P. (1983): «Forms of capital». En J. C. RICHARDS (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- CARBONELL, F. (1999): «Desigualdad social, diversidad cultural y educación». En E. AJA y OTROS, *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

- CIS (2007): *Actitudes ante la discriminación por origen racial o étnico*. Estudio n.º 2.731. 15 de septiembre de 2007. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CIS (2008): *Sondeo sobre la juventud española 2008*. Estudio n.º 2.753. 14 de febrero de 2008. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLECTIVO IOÉ (2006): *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS (2007): *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Tercer informe anual sobre inmigración e integración*. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 11 de septiembre 2007. COM (2007) 512 final, en http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0512es01.pdf (consultado el 28 de septiembre de 2009).
- GOBIERNO DE ARAGÓN (2008): *Plan integral para la convivencia intercultural en Aragón 2008/2011*. Zaragoza, Gobierno de Aragón.
- IAEST (2008): *Estadísticas Sociales: Educación y cultura: Enseñanza no universitaria: Curso 2007-2008*. Zaragoza, Gobierno de Aragón, Instituto Aragonés de Estadística.
- (2009): *Datos básicos de Aragón*. <http://portal.aragon.es> (consultado el 27 de septiembre de 2010).
- (2010): *Datos básicos de Aragón*. <http://portal.aragon.es> (consultado el 18 de octubre de 2010).
- INJUVE (2008): *Informe juventud en España*. Madrid: Ministerio de la Igualdad, Gobierno de España.
- JORDAN, J. (1988): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- LEVI-STRAUSS, C. (1981): *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires, Paidós.
- MANN, M. A. (2004): Immigrant parents and their emigrant adolescents: the tension of inner and outer worlds. *The American Journal of Psychoanalysis*, 64 (2), pp. 143-153.
- MARTÍN MUÑOZ, J. (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- MEDINA BRAVO, P., y RODRIGO ALSINA, M. (2007): *Identities violentadas: la dificultad de una adolescencia comprometida en el cruce de culturas*. V Congreso de la Inmigración en España, del 21 al 24 de marzo 2007, Valencia.

- MIGUEL LUKEN, V. DE, y CARVAJAL GUTIÉRREZ, C. (2007): Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos. *Migraciones*, n.º 22; diciembre 2007, pp. 147-189.
- PORTES, A.; APARICIO, R., y HALLER, W. (2009): *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal. Avance de resultados*. Madrid, Real Instituto Elcano, ARI n.º 67/2009. Avance de la investigación publicada 22 de abril de 2009.
- SANTOS REGO, M. A., y LORENZO MODELO, M. M. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo, Xerais.
- SIGUAN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona, Paidós.
- S.O.S. RACISMO ARAGÓN (2005): *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Zaragoza, S.O.S. Racismo Aragón y Gobierno de Aragón.
- SUÁREZ-OROZCO, C. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid, Morata.
- TORCAL, M., y MONTERO, J. R. (2006): *Political Disaffection in Contemporary Democracies. Social Capital, Institutions, and Politics*, Londres, Routledge.
- TRIANES TORRES, M. V., y GARCÍA CORREA, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 44, pp. 175-189.