



Inmigrados en la Universidad de Almería. Una oportunidad para la convivencia intercultural

Immigrants in the University of Almeria: An opportunity for intercultural coexistence

Ángeles Arjona Garrido

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería.
arjona@ual.es

Juan Carlos Checa Olmos

Departamento de Historia, Geografía e Historia del Arte, Universidad de Almería.
jcheca@ual.es

Francisco Checa Olmos

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Almería.
fcheca@ual.es

RESUMEN

La integración de los inmigrados en las sociedades de destino pasa por una adecuación a los modelos de convivencia basados en la interculturalidad. El acceso a la universidad de los jóvenes extracomunitarios supondría la oportunidad de equiparar la incorporación al mercado de trabajo en igualdad de condiciones y sin que se produzca una asimilación segmentada atendiendo al capital humano, el origen étnico ó la nacionalidad. En este trabajo nos acercamos, mediante la técnica de la entrevista, a la realidad de estudiantes extracomunitarios que han accedido a la Universidad de Almería y analizamos los retos y oportunidades que ésta les ofrece.

ABSTRACT

The integration of immigrants in destination societies follows an adaptation to the coexistence models based on the intercultural relationships. The access to the university of the young non-UE people would imply the opportunity to compare their joining the workforce under conditions of equality and without a segmented assimilation in terms of human capital, ethnic origin or nationality. In this work, we examine, by means of the interview, the reality of non-UE students that have enrolled in the University of Almería and we analyse the challenges and opportunities that this offers them.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

estudiantes extranjeros | inmigración | universidad | integración | foreign students | immigration | university | integration

Introducción

Para que se produzca la plena integración de la población extranjera en la sociedad española es imprescindible conseguir un puesto de trabajo en unas condiciones dignas, permitiendo, así, igual oportunidad de derechos que al resto de ciudadanos autóctonos (García-Cano 2004). Por ello, es importante centrarse en la situación de los hijos de inmigrantes en relación a sus estudios, puesto que, es fundamental para poder valorar sus posibilidades de incorporación en el mundo del trabajo, que sirva como puente para su inclusión en nuestra sociedad. Es indudable que los recursos de los que disponen los individuos, así como su posición social dependen, en parte, del tipo y calidad de su situación laboral (Aparicio y Tornos 2006).

En esta medida, la Constitución Española establece el derecho a la educación para todos; no se entiende restringido a aquellos que ostenten la nacionalidad española, aunque es preciso tomar en cuenta otros ordenamientos jurídicos y la consideración del nivel de educación al que se haga referencia. En consecuencia, el derecho a la no discriminación implica que se establezca una igualdad formal y se definan mecanismos para una igualdad material. ¿Cuál es el papel de la Universidad en tal proceso? (1). Esta institución debe contribuir a la configuración de la nueva realidad cultural que sirva como un marco

óptimo en el diseño de una filosofía de integración. Además, para conseguir una sociedad intercultural necesitamos un cuerpo de profesionales titulados superiores de todas las nacionalidades, con el fin de evitar la distribución sectorial de los empleos en función del origen étnico.

Sin embargo, según la Unidad de Datos de la Universidad de Almería, durante el curso actual (2007/08) la matrícula de extranjeros no comunitarios en diplomaturas y licenciaturas apenas es significativo, lo que supone un gran abandono tras la etapa obligatoria y bachillerato y escasa continuidad en los estudios. En este trabajo nos centraremos en las características de alumnos extracomunitarios que han conseguido acceder a la Universidad de Almería -en adelante UAL-, con el objetivo primordial de conocer sus motivaciones, inquietudes y los obstáculos que perciben en el sistema universitario. Para ello presentamos los resultados obtenidos de las entrevistas abiertas realizadas a veinte estudiantes extracomunitarios matriculados en la UAL en el curso 2006-2007. De los veinte entrevistados diez alumnos habían cursado el bachiller en España y otros diez en sus países de origen.

Los modelos de convivencia en destino

El acceso a la universidad de los inmigrados y la finalización de los estudios superiores supone la consecución de un modelo de convivencia e integración para el futuro. Integración significa idealmente igualdad de los migrantes con los nacionales en lo que se refiere a reglamentación laboral y salarios, sanidad, educación y alojamiento, es decir, no discriminación con respecto a los nacionales, es también el reconocimiento institucional o tolerancia colectiva hacia su particularidad cultural. No obstante, su finalidad última es conseguir una sociedad global mediante la fusión de los extranjeros residentes. En esta línea, si se consigue una verdadera integración social, la interculturalidad ha de partir de una concepción dinámica de la cultura, inspirada en el relativismo cultural. Así, se busca el enriquecimiento en valores culturales nuevos, se construyen identidades fluidas, se rompe con los moldes rígidos de pertenencia étnica y, por último, se permiten representaciones de identidad colectiva étnica *versus* identidad nacional. Es claro que este ideal de integración que desemboca en la interculturalidad como modelo de sociedad no se ha dado y, tal como se están planteando las acciones políticas de intervención, no parece que pueda ser efectivo a corto y medio plazo.

A lo que normalmente asistimos se denomina asimilación, multiculturalidad y, siguiendo los últimos paradigmas teóricos, asimilación segmentada (Portes y Zhou 1993).

Con la *asimilación* se supone que hay un proceso natural por el cual los diferentes grupos étnicos terminan compartiendo una cultura común y adquieren una similar estructura de oportunidad en la sociedad; dicho de otro modo, los inmigrantes abandonan paulatinamente los modelos culturales y conductuales de origen en favor de los patrones de la sociedad de llegada. En consecuencia, se introducen en un inevitable e irreversible proceso de asimilación.

En definitiva, la teoría pronostica que, con el transcurso generacional, los descendientes de inmigrantes serán más afines a la cultura de llegada que a la de sus padres o abuelos, puesto que, según ellos, la asimilación no sólo representa la mejor forma de integración, sino que significa compartir la memoria histórica de un terreno (Park 1952). Incluso, desde su punto de vista, los rasgos distintivos que pueden ser considerados como exóticos, tales como la lengua materna, religión, etc., se convertirán en focos de desventaja (Warner y Srole 1945; Wirth 1956).

Pero fue la posterior formulación de Milton Gordon (1964) la que ha servido de guía para numerosos estudios teóricos, y sobre todo empíricos, sobre la integración de diversos grupos étnicos en la sociedad de destino. Este autor da un carácter pluridimensional y más complejo al fenómeno que sus predecesores. Para ello, ofrece una tipología que responde a tres momentos sucesivos en el proceso de asimilación: la aculturación, la asimilación estructural y la formación de una identidad común.

A estas formas de asimilación diferenciadas por Gordon se han sumado posteriormente otras dimensiones, sobre todo la económica o espacial, puesto que la paridad de oportunidades no se manifiesta de igual manera. De modo que no todos los grupos tienen la misma movilidad social económica, ni todos se integran espacialmente de forma homogénea, es decir, sin segregación. Por ello, desde el punto de vista de Alba y Nee (1997), se sugiere que la asimilación no debe ser vista como un

todo que se puede aplicar a un conjunto homogéneo de individuos, ya que es multidimensional y puede ser observada en varias formas: socioeconómica (ocupación e ingresos), cultural, lingüística, espacial y política (2).

En cualquier caso, la teoría asimilacionista, tanto clásica como reformulada, implica una evolución lineal en el proceso de aculturación a la sociedad de llegada, que se hace más patente cuanto más tiempo y generaciones pasan, debido al contacto con el grupo mayoritario. Es en este aspecto donde la teoría presenta mayores lagunas. Por ello, el corpus teórico ha recibido importantes críticas.

A lo que habría que sumar el fenómeno de discriminación deliberada que conlleva a un proceso denominado como la revuelta de la segunda generación (véase Perlmann y Waldinger 1996), que sirve también para describir lo ocurrido recientemente en la periferia parisina. Dicho de otro modo, a causa del proceso de discriminación y la falta de expectativas y de oportunidades los hijos de inmigrantes reafirman sus patrones culturales y se muestran hostiles con el entorno que frena sus aspiraciones.

Para Alba y Nee (1997) estas lagunas del modelo clásico de asimilación se entienden debido a los efectos adversos de los cambios estructurales contemporáneos, especialmente por el número masivo de inmigrantes y de diferentes orígenes que impiden a los lugares de llegada absorber y eliminar todas las trabas para la integración. También, por la particularidad de una economía *-reloj de arena-* que necesita mano de obra muy cualificada, con elevados salarios, y otra de características opuestas, ocupada fundamentalmente por los inmigrantes y sus descendientes. De modo que no existirá una asimilación total hasta que no puedan, por un lado, reconstruir en destino su capital humano y social y, por otro, crear matrimonios mixtos o experimentar movilidad social ascendente y dispersión residencial.

En definitiva, estas deficiencias (sobre todo la falta de universalidad) han provocado que aparezcan otros intentos explicativos en la incorporación de los inmigrantes y sus siguientes generaciones.

Entre ellas destacan, por un lado, la corriente *multiculturalista*. Los entendidos de esta perspectiva perciben a las sociedades de inmigrantes como el resultado de una colección heterogénea de grupos *-étnicos y raciales-* (Glazer y Moynihan 1970). Dicho de otro modo, consideran que los inmigrantes dan forma, activamente, a sus propias vidas, superando el proceso "ineludible" de americanizarse (Conzen 1991). Es más, conceptualizan y amplían su identidad étnica en base a la solidaridad intragrupal y los recuerdos históricos, de modo que no sólo traen su *mochila cultural* sino que también la portan durante su estancia y la transmiten a sus descendientes. Por tanto, la perspectiva multicultural ofrece la visión de entender a la sociedad de destino como resultado de una amalgama de grupos minoritarios en el marco de una sociedad y cultura más general.

Sin embargo, esta argumentación no explica cómo se transmiten esas pautas culturales a lo largo del tiempo y por qué no todos los individuos se sienten identificados con dichos contenidos étnicos. Es más, del mismo modo que diseñan y definen su contenido étnico de origen, también pueden delimitar su proceso de aculturación y asimilación. Por añadidura, tampoco da respuesta a las revueltas de las segundas y subsiguientes generaciones, que exigen ser tratados como la mayoría y señalan a sus características fenotípicas o culturales como los frenos para ese reconocimiento. En algunos casos, y según determinados autores, algunas comunidades de inmigrantes, en pro de mantener y transmitir su cultura, han frenado la movilidad social ascendente de sus hijos, caso de los mejicanos, contrario a lo que ha ocurrido con los asiáticos (véase Perlman y Waldinger 1996).

La *perspectiva estructural* es otra orientación que explica el proceso de inserción de los inmigrantes en las sociedades de inmigración; ésta pone el acento de la adaptación, en relación a las ventajas y las desventajas de las estructuras socioeconómicas. Es decir, las sociedades occidentales están altamente segmentadas y fraccionadas (Mingione 1995), por ello, los inmigrantes muestran un acceso desigual a sus estructuras. En este caso, y de manera particular, se encuentran muchos de los inmigrantes y las minorías étnicas. La jerarquía y el poder del grupo mayoritario, ya sea desde el punto de vista institucional o social, limitan el acceso a los recursos y definen la mayor parte de la estructura de oportunidades (en ámbitos como el trabajo, estatus jurídico, vivienda, educación o sanidad) en base a las disparidades raciales (Portes y Böröcz 1989).

Por consiguiente, la situación de asimilación depende, en gran parte, del estrato que ocupe el grupo en la sociedad, de forma que esta posición define el proceso de absorción en la cultura mayoritaria o el

repliegue en la propia.

En resumen, con las diferentes visiones del proceso de adaptación de los inmigrantes a las sociedades de destino se abre un importante abanico de opciones, sin embargo, la aparición de la propuesta de la asimilación segmentada ha supuesto dar un paso más allá para explicar los diferentes caminos seguidos por los inmigrantes. Puesto que, en cierto modo, las anteriores explicaciones eran excesivamente lineales, cada una con su dirección, dejando lagunas explicativas a la hora de afrontar las diferencias en la inserción entre los grupos y sus descendientes.

La teoría de *asimilación segmentada* ofrece un excelente marco para explicar el proceso de adaptación de la segunda y siguientes generaciones. En éste se sostiene que los inmigrantes no siguen un proceso lineal a la hora de incorporarse al destino, sino que su inclusión depende del sistema de la estratificación de la sociedad anfitriona y de las características del grupo. De ahí que se obtengan diferentes resultados entre los diferentes colectivos.

Más concretamente, Portes y Zhou (1993) han observado tres trayectorias posibles de adaptación entre los inmigrantes "cabeza de puente" y sus hijos: La primera conlleva un proceso de aculturación e integración en la clase media del país. La segunda toma la dirección opuesta, es decir, se produce un proceso de pobreza permanente y asimilación con la clase baja. La última expone que, a pesar de un posible progreso económico, se opta por la preservación deliberada de los valores propios y de origen a través de redes sociales comunitarias y el sostenimiento de la solidaridad intragrupal.

Por tanto, consiste, tal y como destaca Zhou (1997), en una interpretación teórica más compleja que trata de explicar cómo y por qué los nuevos inmigrantes y sus hijos siguen o pueden seguir senderos diferentes que los experimentados por olas migratorias o generaciones anteriores.

Los factores intervinientes en el proceso son múltiples, abarcando los individuales y los contextuales, pero no como los trataban los asimilacionistas clásicos, es decir, de manera separada, sino que es fruto de la interacción entre ambos niveles. Entre los elementos individuales más importantes se encuentran la educación, capacidad lingüística, edad, cualificación, tiempo de estancia, aspiraciones u origen. Por su lado, en los factores estructurales se incluyen la capacidad económica de la familia, el grupo étnico o racial de pertenencia y el lugar de residencia que, en muchas ocasiones, están dirigidos y van a incidir en el diseño de las políticas y la opinión de la sociedad de llegada.

La concentración residencial y de pobreza acarrea muchos procesos paralelos como la segregación en diferentes ámbitos: educativo, sanitario, etc., en definitiva, institucional. El caso más característico es el de la educación, además de recibir menos recursos para esa materia, los centros públicos de dichas áreas empiezan a ser ocupados exclusivamente por inmigrantes, donde los alumnos comparten las actitudes y expectativas de sí mismos y no tienen modelos externos a su situación. O tal y como afirma Keniston (1977), las escuelas de las áreas segregadas se convierten en "ruedas de la injusticia" que proveen desigualdad de oportunidades en base a la competencia y clase. Así, por ejemplo, Davis (1993) descubrió que las familias afroamericanas y latinas que salieron de los *inner city* avanzaron más en la escuela y en el mercado laboral.

Además, para aquellos que permanecen en esas áreas la formación no se ve como un instrumento de movilidad ascendente con miras a un futuro, el coste de oportunidad se inclina por el abandono de los estudios. Se reducen las expectativas y esto genera una "cultura de la confrontación" (Portes y Zhou 1993: 83). De manera que los grupos oprimidos reaccionan bien con conformidad, bien con resistencia, siendo en este último caso el más problemático para la sociedad, ya que los grupos rechazan de manera intencionada las normas y valores convencionales de la mayoría. Esta confrontación deja a los inmigrantes de segunda y tercera generación en un dilema "forzoso" entre satisfacer las expectativas de sus padres, considerados por el resto como los "estudiosos", "entregados" o los "americanizados" o, por el contrario, asumir las pautas culturales y maneras de actuar del *inner city* (véanse Gibson 1989; Bourgois 1991). Hasta el punto que este dilema abarca tres aspectos: el contexto inmediato, la estructura interna de la comunidad inmigrante y los lazos sociales que vinculan la segunda generación con este contexto especial y la comunidad inmigrante (Portes 1995).

Unido a estos planteamientos, para analizar la trayectoria educativa de los hijos de inmigrantes, la asimilación segmentada ha identificado tres grandes cuestiones en torno a la educación y el éxito en la

carrera académica de la segunda generación de inmigrantes. La primera es la persistencia de discriminación racial; la segunda es la bifurcación del mercado de trabajo y su cada vez más acuciada desigualdad; la tercera es la consolidación de una población marginal en las ciudades (Portes y Zhou 1993; Portes y Rumbaut 2001).

Desde que se define la hipótesis de la asimilación segmentada han sido muchos los frentes que han aportado diversas críticas, derivadas en su mayoría de análisis empíricos. Se han llevado a cabo múltiples investigaciones en las que se han realizado encuestas para testar las tendencias teóricas. En consonancia con esto, Neckerman, Carter y Lee (1999) definen una "cultura de movilidad minoritaria" entre la clase media afroamericana, después de analizar un estilo de vida que imita al colectivo que vive marginado en una zona de la ciudad.

Alba y Nee (2003) desarrollan una teoría distinta de asimilación construida en base a asunciones del comportamiento de la nueva institucionalización en sociología. Argumentan que los cambios institucionales -desde la legislación de derechos civiles hasta la ley de inmigración-, combinados con la motivación e incentivos individuales, han remodelado el contexto de recepción de la inmigración, haciéndolo más favorable para la asimilación de los recién llegados y sus hijos, a pesar incluso de la persistencia de la discriminación y la reestructuración económica. Los autores reformulan la corriente principal de teoría dominante por una que acompaña "un racimo de estructuras institucionales interrelacionadas y organizaciones reguladas por prácticas que debilitan, incluso eliminan, la importancia del origen étnico en sí mismo" (Alba y Nee 2003:12).

Por ello, para los autores, pese a que el proceso varía de individuo a individuo y de grupo a grupo, la asimilación depende de dos mecanismos distintos, pero asociados. El primero es un conjunto de causas próximas que envuelven a los individuos o grupos en una acción decidida: las redes sociales y las formas de capital -humano, social y financiero-; el segundo es un bloque de causas ajenas que están incrustadas en las grandes estructuras sociales, tales como el estado y el mercado de trabajo. En este sentido, todos los inmigrantes y sus descendientes tienden a la asimilación, pero no necesariamente en la única dirección que preveía la teoría clásica: "la expectativa de una movilidad social ascendente para todos los grupos de inmigrantes es irreal" (Alba y Nee 2003:163).

Por su parte, Zhou y Sao Xiong (2005:1124) creen que "el sistema de estratificación tiene una tendencia a reproducirse a sí mismo en sucesivas generaciones; en este sentido, la dirección de la movilidad intergeneracional -hacia arriba, hacia abajo u horizontal- es menos importante sociológicamente si se compara únicamente con el status de los padres y no con el grado de convergencia con la norma".

Se pueden observar, siguiendo esta idea, si en algunos grupos étnicos los hijos van a ocupar, incluso, peores puestos en la escala social de los de sus progenitores al llegar a destino. Se entiende, con esta posición, que habrá que analizar un mayor desajuste en los mecanismos de asimilación en destino: fallas en el sistema educativo, discriminación en el mercado de trabajo, residencial, etc.

Puede ocurrir que, debido a la experiencia de convivencia anterior con el grupo primero, en este caso con los padres, se haya aumentado -en lugar de reducirse- la distancia social entre autóctonos e inmigrantes; y, de este modo, sean los hijos quienes estén sometidos a mayor estigma social y rechazo.

El modelo de asimilación segmentada es muy útil para el análisis de la educación, hay que poner el acento en la importancia de la continuidad o no en los estudios universitarios, como una fórmula para conseguir ascenso social y movilidad intergeneracional.

Perfil del universitario extracomunitario en la Universidad de Almería

La procedencia de los veinte alumnos extracomunitarios entrevistados es la siguiente: doce alumnos son de África (Camerún, Marruecos, Gambia, Cabo Verde y Guinea Ecuatorial) y ocho alumnos proceden de Latinoamérica (Venezuela, México, Ecuador y Argentina). Son catorce mujeres y seis hombres con edades comprendidas entre 18-25 años. La matrícula corresponde a las siguientes licenciaturas/diplomaturas: Magisterio Lengua Extranjera, Magisterio Primaria, Magisterio Inglés, Derecho, Filología Hispánica, Turismo, Enfermería, Química, Empresariales, Informática, LADE y

Psicología.

Los padres del colectivo africano se dedican, mayoritariamente a la agricultura y construcción por cuenta ajena y servicios por cuenta ajena y propia, en este último caso destaca el comercio. Los del colectivo latinoamericano también a la agricultura y construcción por cuenta ajena, hostelería y servicio doméstico.

Ahora bien, las familias se encargan de los gastos académicos de seis alumnos procedentes de Marruecos, Ecuador y México. Tenemos seis alumnos que cubren sus gastos sin beca y sin ayuda de la familia de Venezuela, Guinea Ecuatorial, Camerún, Cabo Verde y Gambia. Estos jóvenes trabajan en hostelería y comercio por cuenta ajena. Por último, ocho estudiantes disponen de beca y son de Argentina, Guinea Ecuatorial, Marruecos y México.

Extraído de sus propias respuestas, la incorporación de estos alumnos a la UAL se ha realizado con enorme esfuerzo. Se trata de jóvenes con un nivel socioeconómico bajo y esto influye correlativamente en el ingreso y estancia en la universidad. Si no disponen de beca o ayudas económicas supone un gasto importante para la economía familiar.

"Ingresar a la Universidad ha ocasionado un poco de problema porque somos familia numerosa: 7 personas. Cualquier ingreso podía venir bien para llevar la cosa en adelante. Y el hecho de estar estudiando nos ocasiona ir menos tranquilos económicamente" (Alumna camerunés UAL).

"No hay problema si me dan beca, pero eliminé cualquier posibilidad de estudiar otra carrera que no fuese en Almería. La familia está aquí trabajando" (Alumno marroquí UAL).

"Por lo general la universidad exige tiempo y dinero y la mayoría de familias inmigrantes no pueden permitirse tener a uno en la universidad y optan por trabajar. Además después del bachiller muchos jóvenes deben costearse los estudios si quieren seguir y no siempre se puede llevar a la vez trabajo y estudios" (Alumna argentina UAL).

En este sentido, nótese la demanda que hace un alumno entrevistado para el despliegue de nuevas y mejores ayudas económicas por parte de la universidad o el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC):

"Se necesita ayuda para las familias inmigrantes que tienen hijos estudiando. Si no tenemos dinero nos obligan a dejar los estudios. El Estado debería facilitar a los estudiantes no legalizados la legalidad, al igual que a las familias. Tú imagínate que tus padres apenas tienen recursos y que encima son ilegales por muy lista que tú seas cómo vas a estudiar, no podrías, sería de locos pedirle a tu familia que te metieran en la universidad. El Gobierno, el Ministerio o la Universidad tendrían que dar mayores ayudas para quienes quieren estudiar pero no pueden. No están muy bien, ni fácil, las cosas para que todos estudiemos" (Alumno guineano UAL).

La elección de la Universidad de Almería

Describimos, a continuación, las principales razones que están detrás de la incorporación o continuidad de los entrevistados en la Universidad de Almería. Primero, aquellos alumnos que acaban de llegar y no han cursado el bachiller en España se han incorporado aquí tras la decisión familiar de emigrar, casi siempre por razones de tipo económico, la emigración se produjo para buscar mejoras laborales:

"Vine a España por mi madre que decidió venir a trabajar y mi padre se quedó en Argentina. Quizá algún día volvamos si mejora el país, o bien, mi padre se vendrá con nosotras. Estando aquí mis padres consideraron que debería estudiar en la universidad por mi futuro" (Alumna argentina UAL).

"Nos vinimos mis padres y mis hermanas a España porque mi país es muy pobre y aquí hay trabajo. Aquí todos trabajamos. Yo trabajo de camarero para pagarme la carrera porque no tengo beca" (Alumno marroquí UAL).

Segundo, quienes decidieron proseguir estudios universitarios en España argumentan que el sistema educativo español cumple las expectativas que demanda el alumnado extranjero, además, el nivel económico del país favorece su elección.

"Vine para complementar mis estudios de licenciatura debido a que el profesorado en España me parece mejor. Los profesores se preocupan por impartir su asignatura lo mejor posible. Los horarios permiten llevar más actividades extra a las asignaturas y las clases son interesantes. Mi formación será más completa y haber estudiado en España me dará mayores posibilidades para mi futuro" (Alumna mexicana UAL).

"En este cuatrimestre terminé la licenciatura pero sí me gustaría continuar mis estudios aquí porque las prácticas profesionales en España te abren muchas puertas. Mi intención es primero trabajar en México y luego volver a España para hacer un máster y quedarme aquí trabajando. No quiero marcharme para nada. Si me sale un trabajo aquí en cuanto acabe la licenciatura ya me quedo aquí" (Alumno mexicano UAL).

"Sí, pienso finalizar mis estudios en la UAL. Es que en mi país no existe esta carrera. Quisiera quedarme aquí trabajando en algo de lo que tenga que ver con turismo. En mi país no está esta carrera. Quisiera quedarme trabajando en España, porque aquí se gana más dinero. Y están mis tíos aquí, que me ayudan" (Alumna caboverdiana UAL).

"Pienso seguir en la UAL estoy conforme con la educación de aquí y me ha ido bastante bien con las materias el año pasado. Pienso que terminando los estudios en la UAL podría trabajar sin problema dentro de España. En el caso de marcharme a mi país el haber estudiado en España me ayudaría mucho ya que en Argentina se valora muy bien el hecho de estudiar en Europa. Pero no me quiero ir, aquí se gana más dinero" (Alumna argentina UAL).

Tercero, aquellos alumnos que en sus países de origen se habla español escogieron España por la facilidad del idioma. Es el caso de los jóvenes latinoamericanos.

"Yo quería salir de mi país porque ayuda mucho cuando regresas haber estudiado en Europa, así que el mejor país era España. La lengua es la misma y ayuda mucho estudiar en tu idioma. Conozco chicos extranjeros que apenas saben español y es muy difícil para ellos estudiar en este idioma. Bastante con que sales de tu casa para que, encima, no hablen tu idioma cuando llegas" (Alumna mexicana UAL).

Y, por último, se generan unas expectativas de futuro propias y de la familia del alumno para que cursen estudios universitarios e intentar acceder al mercado laboral español.

"Cuando dejamos mi país para trabajar en España mi padre me aconsejó que estudiase una diplomatura para poder elegir mañana un buen trabajo. Me lo pago con mi beca, si no, yo no podría estudiar. Yo quiero terminar y trabajar en lo que he estudiado. Ese es mi objetivo" (Alumna gambiana UAL).

"Quiero quedarme en España por encontrar un trabajo más fácil que en México debido a que la situación es diferente. Aquí se gana más dinero. La pienso terminar aquí aunque tengo que regresar solo por la documentación" (Alumna mexicana UAL).

En casi todos los argumentos esgrimidos se percibe la queja de la enorme burocracia que tuvieron que sortear para acceder a la UAL, se trata de un proceso lento en el que también se ven implicadas sus universidades de origen.

"Lo más costoso es la documentación que empieza en la Universidad de Pachuca (México) y llega aquí. El tiempo es muy exagerado y lento" (Alumno mexicano UAL).

"Hice trámites en la universidad de mi país. Fue un complejo burocrático pero lo más difícil fue la parte económica. Lo peor: el lío de tanto papeleo y la poca prisa que tienen. Tuve que esperar hasta tres meses para saber si todo estaba ya listo para estar en España" (Alumna venezolana UAL).

Entre los jóvenes que ya llevaban en España desde años atrás y provienen de secundaria, los pasos que han de seguir para acceder a la universidad son los mismos que para los españoles:

"Los pasos que seguí para acceder a la UAL fue por selectividad y no me pareció nada difícil, no estudié mucho y tuve la nota para poder hacer Derecho" (Alumna gambiana UAL).

Por su parte, en el caso de aquellos alumnos que tuvieron que realizar la selectividad en España (habiendo cursado la secundaria en sus países de origen), la selectividad supuso un gran obstáculo para el acceso a la universidad debido a las diferencias curriculares entre países.

"En Marruecos hay academias que te preparan para las pruebas de acceso a las universidades españolas. Yo estuve en una cuando supe que vendríamos a España, ya que tenía muy decidido estudiar una carrera. Gracias a esa academia aprobé aquí" (Alumna marroquí UAL).

"El bachiller lo hice en Cabo Verde, pero faltó poco para hacerlo aquí porque aquí la educación es mejor que en mi país, eso nos decía mi tío. Primero tuve que convalidar mis estudios para poder presentarme a la selectividad. Y, segundo, la selectividad es muy difícil. Pensé que no aprobaría y que no podría entrar a la universidad porque preguntaron cosas que yo nunca estudié en mi país" (Alumna caboverdiana UAL).

"He realizado la selectividad en España, por una academia. Porque el bachiller de mi país se quedaba bastante limitado para poder aprobar la selectividad aquí. De hecho en mi país hay sitios para preparar la selectividad para poder presentarte en España. Considero que las Universidades de España son mejores que las de Marruecos. Pero habría que facilitarles el acceso. Es decir que la selectividad fuese acorde con el bachiller que hemos realizado en Marruecos" (Alumno marroquí UAL).

En el caso de aquellos alumnos que realizaron el bachiller en España, el principal motivo por el que decidieron cursar estudios universitarios es tener acceso al mercado laboral y optar a un buen puesto de trabajo.

"Por el acceso al mundo laboral mejor, por supuesto. Con una carrera tienes opción de tener un buen trabajo con un mejor nivel de vida" (Alumna gambiana UAL).

"Decidí hacer Psicología por tener un buen trabajo. Para trabajar en un trabajo que no te pidan titulación siempre hay tiempo" (Alumno guineano UAL).

Además, tienen también un peso fundamental las expectativas familiares para que el alumno estudie una carrera universitaria.

"Mis padres fueron los que, prácticamente, me obligaron para que estudiase para que no me pasara lo que a ellos de tener que trabajar en los invernaderos y tener un trabajo bueno. No me arrepiento estudio 3º de Enfermería y me doy cuenta de lo que es tener una profesión universitaria" (Alumno marroquí UAL).

Respecto a la importancia de la familia nos hemos preocupado de si el bagaje cultural de las mismas interviene en el acceso a la Universidad y las expectativas de futuro de los hijos. En este sentido, entre las opiniones de los jóvenes se extrae que la variable género es un factor clave para el acceso. Una chica de origen marroquí que cursa Magisterio muestra su descontento por la situación de otras chicas de su misma procedencia que están inmersas en la dinámica familiar de que la Universidad tan sólo es para los chicos varones:

"Mis tíos no entienden que estudie y no esté casada ya, por eso a veces mi padre se replantea que esté en la universidad, pero luego reacciona y entiende que es lo mejor para mí. Yo apoyo el ingreso a la universidad de las chicas marroquíes. Tengo amigas que piensan que con 16 años ya deberían estar casadas. Por las tardes doy clases a estas chicas y en árabe, porque así entienden mejor la materia. Me enfada mucho que no entren a la universidad, yo las ánimo para que lo hagan pero se niegan, y sé que es por culpa de mi cultura. Que aunque hayan hecho el bachiller aquí, no entienden que lo malo es hacer lo que dice mi cultura, que es casarse y ya está, no ven que lo mejor es estudiar por y para su futuro" (Alumna marroquí UAL).

En la misma opinión se encuentra esta chica de origen marroquí (estudiante de turismo) quién nos

mostró su descontento ante la situación de otras chicas marroquíes, que no prosiguen sus estudios porque su meta es el matrimonio. Sin embargo, ella concibe la universidad como un paso importante para la mujer, en especial la marroquí:

"Mis amigas piensan que deben casarse y la universidad es perder el tiempo. Y dicen que luego ni encuentras trabajo ni nada por ser mujer marroquí. Yo no lo creo. Si pensara así es que ni estudiaría. Estudiar es algo que soñaba hacer. Generalmente las chicas marroquíes no quieren estudiar, yo no soy así. Ellas prefieren casarse, pienso que es una tontería. Ellas piensan que estudiar es una tontería. Prefieren estar en casa ayudando a sus madres en las tareas y esperar que algún hombre quiera casarse con ellas, y ser amas de casa. Yo no quiero eso para mí" (Alumna marroquí UAL).

No obstante, otros jóvenes marroquíes (hombre y mujer) discrepan de los comentarios anteriores, en su opinión el sexo no es un inconveniente para el acceso a la universidad:

"Mi hermana está en bachiller, eso significa que esperamos de ella que acceda a la universidad. No creo que el factor cultural influya en el acceso a la universidad para los marroquíes. Si no mira mi hermana. No tendrá ningún problema por parte de mis padres para que estudie una carrera al contrario, ellos la apoyarán. Al igual que yo la animaré para que estudie" (Alumno marroquí UAL).

"Influye más el nivel económico y que nos les gusta estudiar y en algunos casos pues mi cultura no entiende que las mujeres estudiemos y no nos casemos pronto. Pero en realidad creo que si no estudian es porque no quieren, igual que una chica española. Porque estando en España si no estudian ya es porque no quieren. Lo mejor para trabajar aquí y quedarte a vivir y tener un buen nivel de vida es estudiar una carrera" (Alumna marroquí UAL).

Ahora bien, las causas por las que el colectivo extranjero no accede a la universidad, según los resultados obtenidos a partir de los estudiantes entrevistados, incluyen desde factores económicos, pasando por culturales (en menor medida), hasta diferentes expectativas de futuro a los que están estudiando. En palabras de los propios estudiantes la causa principal por la que no se acercan más inmigrantes a la Universidad se debe a que esta vía es considerada como una recompensa muy a largo plazo. Si su intención es permanecer en España prefieren trabajar, pues esto conlleva una gratificación en un periodo más inmediato. También existen otras alternativas que aseguran de una forma más directa la inmersión en el mundo laboral como son los cursos FPO:

"Las causas pueden ser varias: incorporación al mundo del trabajo por problemas económicos, lejanía y los gastos que supone la residencia, el horario. También, la creencia de que al ser inmigrante no va a encontrar un trabajo que esté relacionado con los estudios que ha realizado. O deseos de volver al país de origen" (Alumna camerunés UAL).

"El caso de un amigo ecuatoriano que no superó la prueba de selectividad. Reclamó para que le subieran pero no alcanzó, él continúa estudiando un ciclo formativo superior. Conozco otros casos de latinoamericanos que no han continuado sus estudios por otros motivos como el regreso a sus países natales, algunos por motivos familiares, ser familias monoparentales. Factores familiares, por la "mentalidad de tener que casarse". Aquí la educación es más liberal que en sus países, se descontrolan y no estudian. También existen varios núcleos familiares en una casa y esto dificulta al chico que acceda en la UAL. El problema está en la familia, quien quiere estudiar estudia, pero tienen dificultades: "trabajo o estudio" y optan por trabajar" (Alumna ecuatoriana UAL).

"Mi amiga cursó conmigo 2º de bachillerato y lo aprobó, pero sus padres no se pueden permitir los gastos de la universidad. También hay que tener en cuenta que las familias de los marroquíes son numerosas de 5 a 6 personas y en la mayoría de los casos el único que trabaja es el padre y tiene que mantener a todos sus hijos, por lo tanto no todos pueden llegar a la universidad" (Alumna marroquí UAL).

"Aparte de problemas financieros de la familia porque estudiar una carrera es muy caro y son muy exigentes para dar becas, un motivo es hacer un módulo. Dura poco tiempo y sabes que tienes trabajo cuando lo terminas" (Alumna argentina UAL).

Percepción del sistema educativo español

Respecto a la percepción del sistema universitario español los estudiantes entrevistados se muestran, mayoritariamente, satisfechos con la atención prestada por la UAL al colectivo extranjero matriculado. No obstante, indican que el trato dispensado al alumnado autóctono es mejor que al inmigrado:

"En una escala del 1 al 5 califico la UAL respecto al alumnado extranjero en un 4. Pero, para el alumnado español es un 5. Ellos por ser de aquí siempre tendrán más preferencias para todo, como en becas" (Alumna ecuatoriana UAL).

"Los extranjeros no estamos mal, por lo que yo veo, pero todo se puede mejorar. Creo que para los autóctonos es más fácil. Por ser español siempre tienes más ventajas tanto dentro de la universidad como fuera" (Alumno mexicano UAL).

Además, añaden que la universidad debería disponer de más licenciaturas/diplomaturas compatibles con otras carreras de otros países. Léase la apreciación de una estudiante venezolana sobre esta cuestión:

"Las carreras de la UAL siendo de la misma especialidad que en otros países tienen asignaturas y períodos diferentes. Por ejemplo, tengo un amigo venezolano que estudia Empresariales pero en nuestro país se llama de otra forma y está hecho un lío porque las asignaturas no son las mismas y la carrera no dura lo mismo. Tiene que hacer asignaturas de primero y segundo juntas porque en su país es como si fuera de otro curso, lo tiene muy complicado" (Alumna venezolana UAL).

Mas aún, el colectivo que no ha realizado el bachiller en España considera que se deberían optimizar las prestaciones de la UAL para la inserción de nuevos estudiantes extranjeros, tales como: más plazas para extranjeros extracomunitarios, mayores compensaciones económicas, residencias cercanas a la universidad con un cupo para extranjeros, convenios con las universidades de origen y centralizar las tramitaciones burocráticas:

"Hay que exigir más plazas para extranjeros y más facilidades que las que hay. No tantos papeles. Más becas y mejores. Y más facilidad para conseguirlas porque exigen muchos requisitos. Aparte de las vueltas que te hacen dar desde tu universidad y ésta para arreglar los documentos para estudiar en España" (Alumno guineano UAL).

"Yo pido disposición de lugares para vivir más cerca de la universidad para los que venimos de otros países e información sobre cómo es y funciona la Universidad en Almería. Al principio estás muy perdida porque no sabes cómo funciona nada. La UAL no está preparada para la llegada de alumnos extranjeros" (Alumna marroquí UAL).

"Creo que hace falta más práctica, aquí es demasiado teórica. En nuestro país se da más práctica. Hay que aumentar plazas de intercambio. Los alumnos quieren aprender en dos semanas lo de 4 meses. En México la biblioteca está llena no sólo en época de exámenes y después del examen, en España haces los exámenes y desconectas para siempre de esa materia. Hace falta que nos den más plazas para que los españoles vean como estudiamos" (Alumna mexicana UAL).

"Necesitamos apoyo con becas ya que en España es más caro y requiere de más recursos, aumentar el número de plazas, reducir el tiempo de espera en la entrega de resultados para inscripción en la UAL. Aproximadamente, son de 3 a 4 meses de espera. En la UAL existe mucha lentitud en entrega de resultados. Y los horarios son difíciles para realizar uno propio" (Alumna gambiana UAL).

"Se deberían hacer más convenios e intercambios con el Ministerio de Educación de mi país" (Alumna argentina UAL).

Debido a la desinformación que existe para matricularse en la UAL, se demanda un dispositivo específico para solventar las necesidades en su situación de alumnos extranjeros en la Universidad de Almería:

"Éramos 13 hermanos pero mis padres fallecieron. Ahora quedamos 9 hermanos y como mi

hermana estaba en España y yo era la única que podía estudiar mi hermana me animó para que me viniese a vivir con ella. Ella y su marido son quienes me pagan todo. Es muy caro estudiar. Y no sé aún cómo va eso de las becas nadie me ha explicado nada. Vienes y nadie te explica nada y todo es muy caro. Haría falta que alguien nos guiase" (Alumna ecuatoriana UAL).

Respecto a la homologación de títulos universitarios hemos encontrado bastante desinformación y los estudiantes entrevistados han mostrado su descontento ante la normativa vigente. De ahí que los alumnos extracomunitarios perciben que existe mayor agilidad de homologación para los estudiantes de la zona UE.

Además, piden una mayor centralización para la tramitación de la documentación y proponen que sea la propia Universidad de Almería quien se encargue de los pasos burocráticos. Por último y, más significativo, es que se produce una queja unánime de la lentitud en España para la homologación de títulos extranjeros:

"Es más fácil homologar un título europeo que otro que no lo es. La homologación debería ser igual para todos viniendo del país que vinieses" (Alumno mexicano UAL).

"Que es lento el proceso. La homologación es muy lenta. Se debería acelerar el proceso para permitir a los extranjeros trabajar en España. Tiene mucha burocracia, pero resulta más fácil aquí estuve en Estados Unidos y Francia y tuve que pagar un traductor y costaba cada hoja 10 euros. Aquí no tengo ese problema el idioma me facilita muchas las cosas. Yo creo que los que vengan y no sepan bien español tienen muchas dificultades, si" (Alumna mexicana UAL).

"Que tengan al estudiante sin tener en cuenta la raza. Abrirles muchas ventajas como por ejemplo una oficina para poder homologar las carreras aquí mismo en la UAL" (Alumno marroquí UAL).

Expectativas profesionales y futuro

Los datos analizados arrojan que, de hecho, son muy pocos los alumnos extracomunitarios que acceden a la Universidad, el abandono del sistema educativo es masivo una vez que acaban la educación obligatoria. En estos jóvenes pesa mucho la situación económica de la familia e incorporarse al mercado de trabajo supone, para ellos, una encrucijada frente a la continuidad en estudios superiores.

"Si yo creo que todos los inmigrantes les gustaría estudiar en la universidad, pero la familia no puede hacerse cargo. Mi hermano se fue con 17 años a trabajar en un invernadero" (Alumna marroquí UAL).

"No tenemos ayudas ni apoyo para seguir, siempre vamos a estar igual, en los peores trabajos, nosotros al campo y los españoles, y los europeos, claro, a la universidad" (Alumna argentina UAL).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes nos mostraron conformidad ante que la Universidad es una buena vía para acceder al mercado laboral. Además, consideran el hecho de proseguir o finalizar la carrera en España es una muy buena opción para poder instalarse en el país de forma definitiva.

"Yo creo que por muchos años que estés estudiando al final vale la pena y compensa todo este tiempo, que no has estado trabajando en otra cosa" (Alumna ecuatoriana UAL)

"Para no trabajar en cualquier trabajo como es el caso de amigos de mi país que vinieron a España y están trabajando como camareros o en los invernaderos, es decir, para poder tener un buen trabajo y ganar buen dinero. Si estudio es para eso, es decir, para obtener un título con la consecuencia de optar a un buen puesto y quedarme en España porque el nivel de vida en este país es mejor que en el mío" (Alumno marroquí UAL).

"Me parece que me va a ayudar en un futuro a elegir un mejor trabajo" (Alumna camerunés UAL).

"Quiero terminar aquí los estudios por quedarme en España y trabajar" (Alumno mexicano UAL).

"España me gusta y quiero vivir aquí. En mi país hay mucha pobreza y no es fácil tener un trabajo digno. Aquí con titulación puedes aspirar a mucho y tener una vida digna" (Alumna argentina UAL).

Conclusiones

Los diferentes países occidentales y receptores de migrantes han desarrollado diferentes políticas de integración para hacer frente a la entrada y asentamiento de extranjeros. El diseño de estas políticas responde a una filosofía de integración, la cual determina los modos de acceso a la esfera socioeconómica y a las posibilidades de participación social de los inmigrantes. En el caso de España, tras más de veinte años de la entrada en vigor de la primera ley de extranjería, aún no se han definido claramente las estrategias de integración de los inmigrados; así se explica que continuamente se sucedan diferentes leyes de extranjería, donde se ceden o reducen indicadores básicos de integración y convivencia, según las posiciones sociales y políticas y según el partido que gobierne.

Lo destacable de estas filosofías es que no se han dado en ningún lugar en estado puro, se trata de tipos ideales que tienen, además, muchas variantes en función del contexto, el momento histórico y los orígenes de los inmigrados. Con todo, las sociedades de destino, la mayoría de las ocasiones, pretenden buscar, desde el diseño político, la asimilación de los grupos que llegan, que se traduce en una renuncia a su "mochila cultural", pues cuanto más invisibles sean, más posibilidad habrá de evitar conflictos. Es decir, a partir de las diferentes políticas, se argumenta que no todos los grupos de inmigrados son fácilmente asimilables, con lo cual se produce una predilección hacia los "más parecidos" frente al rechazo a los diferentes, situación última que se torna en racismo y xenofobia.

La integración plena de los inmigrados pasa por la equiparación en igualdad de oportunidades, es cierto que en España el acceso a la educación obligatoria está garantizada para todos los extranjeros, incluidos irregulares. Ahora bien, habría que diseñar políticas activas para promover la continuidad en estudios superiores. Conseguir un título universitario supone para los inmigrados la opción de salir de los nichos laborales a los que se vieron abocados sus padres (la primera generación), sortear los obstáculos derivados de la pérdida de capital humano que supone la migración, su origen y ascender en la escala social. En definitiva, intentar una integración plena, evitando que, debido a la asimilación segmentada, unos colectivos de inmigrados tengan mejores oportunidades que otros.

Concluimos este trabajo con las siguientes reflexiones de los entrevistados: en primer lugar, estos universitarios extracomunitarios son plenamente conscientes de su situación como extranjeros y que esto les limita en su trayectoria personal y profesional. No tienen pensado regresar, por lo que su futuro está en España. Debido a su situación económica consideran la entrada a la Universidad un lujo y no una oportunidad, aunque no pierden la esperanza en que su esfuerzo les sea recompensado con la consecución de un empleo adecuado a su titulación. En segundo lugar, demandan que se les ayude con los trámites burocráticos de forma ágil y efectiva y piden la centralización para la homologación de sus títulos. Tercero, solicitan la presencia de una figura institucional y física, que les guíe e informe para cubrir sus necesidades específicas como estudiantes extranjeros. Por último demandan más y mejores ayudas o compensaciones económicas para cubrir sus gastos académicos.

Notas

1. En este trabajo extraemos una pequeña parte de una investigación más amplia llevada a cabo por el Laboratorio de Antropología Social y Cultural que estuvo subvencionada por el Consejo Social de la Universidad de Almería (véase Arjona (dir.), 2007).

2. Warner y Srole (1945) identifican el color de piel, la lengua del origen, la religión y el estatus socioeconómico como los factores fundamentales para la aprobación de las minorías por el grupo dominante y, por tanto, fijan la velocidad de la asimilación.

Bibliografía

Arjona, Ángeles (dir.)

2007 *Jóvenes inmigrados y educación en España. Variables que afectan en su incorporación a la Universidad de Almería: propuestas de actuación*. Granada, Comares.

Alba, Richard (y Victor Nee)

1997 "Rethinking assimilation theory for a new era of immigration", *International Migration Review*, nº 31: 826-874.

2003 *Remaking the American mainstream: assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, Harvard University Press.

Aparicio, Rosa (y Andrés Tornos)

2006 *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Bourgois, Philippe

1991 "In Search of Respect: The New Service Economic and the Crack Alternative in Spanish Harlem", paper presented at the *Conferences on Poverty, Immigration, and Urban Marginality in Advanced Societies*, Paris, Maison Suger.

Conzen, Kathleen Neils

1991 "Mainstreams and Side Channels: The Localization of Immigrant Cultures", *Journal of American Ethnic History*, nº 10: 5-20.

Davis, Michel

1993 "The Gautreaux Assisted Housing Program", en G. T. Kingsley y M. A. Turner (eds.), *Homing Markets and Residential Mobility*. Washington, Urban Institute Press: 243-254.

García-Cano, María

2004 *Formación para el trabajo en contextos de inmigración. El caso de la ciudad de Málaga*. Málaga, Aljibe.

Gibson, Margaret

1989 *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School Ithaca*. New York, Cornell University Press.

Glazer, Nathan (y Daniel Patrick Moynihan)

1970 *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge, MIT Press.

Gordon, Milton

1964 *Assimilation in American life*. New York, Oxford University Press.

Keniston, Kenneth

1977 *All Our Children*. New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.

Mingione, Enzo

1995 *Las sociedades fragmentadas. Una sociología de la vida económica más allá del paradigma del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Neckerman, Kathryn (Prudence Carter y Jennifer Lee)

1999 "Segmented assimilation and minority cultures of mobility", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 22, nº 6: 945-965.

Park, Robert Erza

1952 *Human communities*. Glencoe, The Free Press.

Perlman, John (y Roger Waldinger)

1996 "Second generation decline? Children of immigrants, past and present. A reconsideration", *International Migration Review*, vol. 31, nº 4.

Portes, Alejandro

1995 "Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview", en A. Portes (edit.), *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*. New York, Russell Sage Foundation: 1-41.

Portes, Alejandro (y Joseph Böröcz)

1989 "Contemporary immigration: theoretical perspectives on its determinants and modes of incorporation", *International Migration Review*, vol. 13, nº 3: 606-630.

Portes, Alejandro (y Ruben Rumbaut)

2001 *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA, University of California Press and Russell Sage Foundation.

Portes, Alejandro (y Min Zhou)

1993 "The new generation second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth", *The Annual of the American Academy of Political and Social Sciences*, vol. 530: 74-96.

Unidad de Datos, Universidad de Almería

2007 "Datos del alumnado extranjero en la Universidad de Almería en los cursos 2005-2006, 2006-2007". Almería, Universidad de Almería.

Warner, Lloyd (y Leo Srole)

1945 *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven, Yale.

Wirth, Louis

1956 *The Ghetto*. Chicago, University of Chicago Press.

Zhou, Min

1997 "Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation", *International Migration Review*, nº 31: 975-1008.

Zhou, Min (y Yang Sao Xiong)

2005 "The multifaceted American experiences of the children of Asian immigrants: Lessons for segmented assimilation", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, nº 6: 1119-1152.