


Procesos de integración del colectivo rumano a través de las historias de vida familiares en un pueblo onubense

Antonia-María Díaz-Reales¹, Ignacio Aguaded-Gómez^{2*}

¹Colegio Público de Lucena del Puerto, Spain {malloryhh@hotmail.com} 

²Departamento de Educación, Universidad de Huelva, Spain {aguaded@uhu.es} 

Recibido el 20 Octubre 2014; revisado el 21 Octubre 2014; aceptado el 27 Octubre 2014; publicado el 15 Julio 2015.

DOI: 10.7821/naer.2015.7.101

RESUMEN

La integración de inmigrantes rumanos en Lucena del Puerto (Huelva-España), a través de las historias de vida de dos familias de origen rumano se presenta en este estudio que analiza sus vivencias en este pueblo, por motivos laborales, debido a las campañas de recogida del cultivo de la fresa. Observaremos las diferencias en la visión de la integración así como también la existencia de problemas de convivencia e integración en el colectivo rumano como con otros colectivos como el marroquí. En este sentido, nos centramos en los procesos de integración de la población rumana en este pueblo andaluz. Los protagonistas principales son estas dos familias de origen rumano residentes en el pueblo. En suma, se pretende reflejar las inquietudes y recursos integradores para fomentar una convivencia armónica con el fenómeno migratorio que nos rodea.

PALABRAS CLAVE: DISCRIMINACIÓN SOCIAL, HISTORIAS DE VIDA, INMIGRACIÓN, INTEGRACIÓN SOCIAL, INTERCULTURALIDAD

1 INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio son los procesos de integración, a nivel social y escolar, de la población rumana a través de la integración de dos familias y sus miembros en Lucena del Puerto (Huelva). Los protagonistas principales son dos familias de origen rumano, que se han instalado con sus hijos y otros familiares a vivir en este pueblo por motivos laborales. Este colectivo es el más numeroso en el pueblo objeto de estudio.

Para la realización del estudio se han elaborado entrevistas y registros de observación sobre historias de vida, para extraer conclusiones significativas de la convivencia entre poblaciones migradas. Por otra parte, si bien es habitual que los ciudadanos apenas sepan distinguir las diferencias entre términos como “integración”, “multiculturalidad” e “interculturalidad”, es sintomático, como observamos en las entrevistas, la confusión de éstos entre políticos y profesionales de la educación, cuando la apuesta educativa por un modelo educativo integrador esté presente en las diferentes legislaciones y directrices de la Junta de Andalucía.

Para ello, como instrumentos de investigación, se ha empleado

la historia de vida. Señala Arjona (1998), “la investigación social en la actualidad está inclinándose hacia los estudios cualitativos, debido en gran parte a la superación de la relación directa y unívoca (...). De entre las diferentes técnicas de conocimiento de la realidad desde un enfoque cualitativo, las historias de vida permiten las reproducciones de la palabra hablada, testimonios que forman parte del presente y tienen gran importancia para el futuro (...), precisamente porque no faltan autores que se cuestionan el carácter científico de esta técnica y sus resultados. Lo que queremos decir es que una vez superados el positivismo y la objetividad extrema, las historias de vida son una buena técnica para el restablecimiento de la científicidad apoyada en lo cualitativo, sin complejos metodológicos”. Para conocer los procesos migratorios, nos permiten aportar “datos de difícil consecución con otro tipo de técnicas” (Arjona & Checa, 1998). Como bien señala Pujadas (1992), la historia de vida: “es un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos y valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia”. A través de las entrevistas con el alcalde, profesores y vecinos, conocemos cómo se vive la integración de estos inmigrantes rumanos mediante las historias de las dos familias: el trauma de vivir en una sociedad diferente, su adaptación...

2 CONTEXTO

El municipio, objeto del estudio, Lucena del Puerto, se sitúa en de la provincia de Huelva (España), en un lugar estratégico de la comarca del Condado. Durante las dos últimas décadas de crecimiento económico (1990-2010), la evolución demográfica estuvo condicionada totalmente por la llegada de cientos de inmigrantes, provocada especialmente en esta población por la necesidad de mano de obra en la agricultura, para el cultivo del fresón y la frambuesa, fruto este último del que Lucena fue pionera en su explotación en la provincia de Huelva. Entre 2001 a 2007 la población creció un 20% pasando de 2.175 habitantes a 2.624; asimismo en un solo año, entre 2006 y 2007, la población creció en 449 (un 20%). Este hecho está, sin duda, explicado por el proceso de regularización de inmigrantes de 2005. Señala Pajares (2005) que “los datos relativos a personas que pudieron regularizar su residencia y su situación laboral están disponibles desde principios de 2006 aunque los definitivos no fueron publicados hasta finales de ese año cuando vio la luz el Anuario Estadístico de Inmigración 2005”. Además,

*Por correo postal, dirigirse a:

Universidad de Huelva. Facultad de Educación,
 Departamento de Educación.
 Campus El Carmen, 21071 Huelva, España

la integración de Rumanía en Europa en 2007 provocó que, si bien había restricciones para trabajar por cuenta ajena en el exterior de sus fronteras, que esta población creciera como residentes legales. Sin embargo, hay que tener en cuenta, como también apunta Pajares (2009) que “los avances hacia porcentajes más altos de legalidad comenzó a verse truncado por las dificultades para la renovación de los permisos y a causa de esto empezó a crecer la proporción de población inmigrada con dificultades para proveerse de los medios mínimos de subsistencia”.

En 2013 el número de extranjeros censados en esta población era de 657, es decir el 25,11% de la población total del municipio, de los cuales el 54,64% eran rumanos, según el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

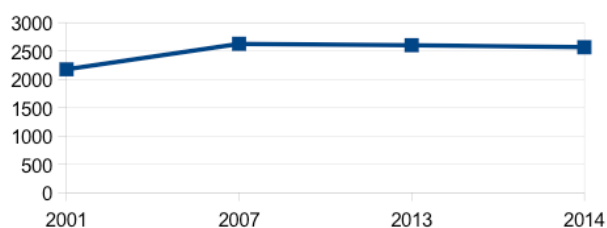


Figura 1. Evolución de la población 2001-2014. Lucena del Puerto. Elaboración propia a partir de los datos del INE

3 MARCO DE ESTUDIO

Numerosos estudios realizados se centran en las causas que generan las migraciones, especialmente focalizados en los factores del país de origen que inciden en la decisión de la salida (pobreza, falta de oportunidades, escasa calidad de vida...), así como la atracción que para el inmigrante puede tener el país de destino, facilidad de acceder al trabajo, mayor remuneración, mejor calidad de vida...). También la literatura científica describe la importancia de redes familiares y sociales, tanto en el proceso de información, sino en el de acogida y apoyo a la inserción en el lugar de destino. Aparicio y Torres (2008) indican que la existencia de las redes sociales sirve “para apoyar sus decisiones migratorias con información, recursos económicos y soporte emocional”.

La integración de la población rumana en España está marcada por el número elevado de rumanos residentes en nuestro país. Roesler (2007) afirma que el colectivo rumano ha llegado a consolidarse en nuestro país como un grupo con identidad propia, con reivindicaciones en muchos casos de participación en la vida social de la comunidad de llegada. Sin embargo, apunta también que el desconocimiento de la lengua del país de acogida, en nuestro caso, el español (o no hablarlo bien), así como el desuso de la lengua nativa rumana suponen para los inmigrantes grandes dificultades. En el primer caso, sus contactos sociales se limitan al ámbito de la familia y pocos amigos que hablan su lengua y en el segundo, les genera una mayor dificultad para encontrar y definir su propia identidad rumano-española, hecho este que puede ser trascendental para integrarse en la sociedad del país de acogida.

Para Uță-Burcea (2010), “en los últimos años, la constante afluencia de inmigrantes rumanos a España ha llevado a que los rumanos que residen y trabajan aquí puedan sentirse ya como una gran comunidad, construyéndose su propia identidad cultural”.

En España, los rumanos tienen la posibilidad de preservación de la cultura y la lengua rumana, dado que la lengua, por su función como sistema de comunicación, forma parte del marco de referencia que contribuye al mantenimiento de una cultura. No podemos olvidar a la hora de hablar de integración el papel de los prejuicios por parte de la sociedad de acogida, pues, como señalan González y Romero (2011), “parece claro que los prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes, dentro y fuera de la escuela, pueden convertirse en uno de los elementos que obstaculicen la inclusión y participación real de las mismas en sus comunidades”.

También es fundamental el papel de la escuela a la hora de la integración, especialmente el papel de los profesores y la familia, pues como señala Fernández (2007), la interculturalidad como fenómeno producido por la inmigración, muy en auge en estos últimos años, ha provocado que el conocimiento de otras culturas haya pasado de ser una opción de algunas personas interesadas en el conocimiento de otras sociedades, a ser indispensable. Resulta, por tanto, necesaria una buena formación del profesorado en el conocimiento de las diferentes culturas que habitan en el centro educativo para poder responder correcta y adecuadamente a las demandas del alumnado inmigrante. Los objetivos deberían orientarse a conseguir una convivencia basada en el diálogo, el respeto y la igualdad, y a tener una estrecha relación con las personas implicadas en la educación de los niños, ya sean procedentes de otras culturas como la propia del lugar. Así transmitiremos un mensaje coherente, común y efectivo. En definitiva se trata, como señalan Booth y Ainscow (2010), “de prestar más atención a las barreras y a la participación que la propia escuela establece ante todos los agentes de la comunidad educativa (incluidas las familias inmigrantes) y analizar, especialmente, lo referido a las concepciones e imágenes que afectan a la relación de sus miembros y a la capacidad inclusiva de la comunidad a la que pertenecen”.

4 OBJETIVOS

Conocer cómo vive la integración de los inmigrantes rumanos, mediante las historias y vivencias de las dos familias A y B, y, a su vez, indagar las causas que provocan la decisión de emigrar, el trauma de vivir en una sociedad diferente, su adaptación... Se pretende entender la situación vivida por estas familias rumanas, así como también conocer la visión sobre la integración aportadas por las entrevistas realizadas al resto de protagonistas de la sociedad, al tiempo que permite comprobar visiones entre los diferentes miembros de la familia sobre su visión del proceso de integración. Finalmente se busca conocer la opinión de los agentes autóctonos (alcalde, tutores de la escuela) sobre esta integración para contrastarla con la visión de las familias.

5 METODOLOGÍA

Se realizaron entrevistas y registros de observación para la elaboración de las historias de vida. Como señala Chárriez (2012), “las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, que visualizan tanto la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, así como el producto de la definición de su mundo”. Taylor y Bogdan (1984) señalan que las historias de vida “se interesan por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor”.

La muestra seleccionada fueron dos familias (denominadas A y B). En los estudios de historia de vida no es tan importante el

número de la muestra como la información recogida, pues, como indica Veras (2010), “aunque el sociólogo registre solamente una historia de vida, su objetivo es captar el grupo, la sociedad de que ella hace parte; busca encontrar la colectividad a partir del individuo”. Incluso un estudio de un caso puede permitir echar luz sobre una clase más amplia de casos (Gerring, 2014). También para Yin (2009), un caso es un fenómeno de la vida real (individuos, pequeños grupos, organizaciones, comunidades, naciones, decisiones de un sujeto, etc.) y no una abstracción como sería un tópico, un argumento o una hipótesis.

Las dos familias son de la misma nacionalidad pero presentan características muy diferenciales: nivel de estudios, diferentes etnias dentro de una misma nacionalidad (minoría húngara una y la otra romaní).

Las entrevistas son semiestructuradas enfocadas a recoger historias de vida. Tras la grabación y la transcripción, las entrevistas fueron analizadas tratando de establecer diferentes categorías de análisis y relaciones entre las mismas, el análisis resultó muy profundo y detallado con lo cual obtuvimos un importante conocimiento de las mismas. A partir de ahí se elaboraron unos criterios de clasificación: descripción de situaciones, de experiencias y de la evolución de la convivencia y los procesos de integración. Para nuestro estudio, tal como apunta Pujadas (1992), no hemos transcrito el relato de la vida sino que apostado por extraer de dicha historia “toda la información añadida que permite reconstruir el relato de la manera más exhaustiva y objetiva posible”.

El reconocimiento de la singularidad e individualidad de los sujetos que no presupone el desconocimiento de una dimensión más global y general (Escartín & Pinos, 2005). Las historias de vida, en este trabajo sobre la integración de los inmigrantes rumanos que llegaron a Lucena, no solo busca el encuentro de lo común, sino que nos permite comparar los procesos desde la experiencia vivida por las dos familias, comprobando los ejes vitales más importantes para las personas.

Este tipo de investigación cualitativa nos permite el aproximarnos al recorrido vital de los participantes de las dos familias implicadas en la investigación, para buscar una comprensión cualitativa del fenómeno migratorio de los rumanos, y a través de sus propias vivencias y experiencias y conocer sus motivaciones, causas, satisfacciones, dificultades e integración en este pueblo.

Barreto-Gama (2010) señala que las historias de vida nos ayudan a conocer: 1) La cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social. 2) El contexto cultural de las personas con quienes se trabaja, comprender su subjetividad y orientar la acción. En la medida en que el trabajo social incursiona en el campo de la investigación social, la historia de vida permite el registro sistemático de procesos implícitos en la constitución de grupos y la construcción de comunidades e invita a la búsqueda de explicaciones a los mismos. 3) El registro sistemático de procesos implícitos en la constitución de grupos y la construcción de comunidades e invita a la búsqueda de explicaciones a los mismos.

Para Cornejo (2006), el método del relato de vida se presenta como una interesante herramienta de aprehensión y comprensión de fenómenos psicológicos y sociales. Permite conocer realidades sociales desde los propios actores individuales, a partir de la narración que hacen de ella.

Todo ello ha de hacerse protegiendo los derechos como menores de edad, solicitando y obteniendo el permiso de sus

familias y en general agradeciéndoles su participación voluntaria y el tiempo dedicado (Heath, Brooks, Cleaver, & Ireland, 2009).

6 RESULTADOS

6.1 Integración de las familias inmigrantes de origen rumano

Todos los entrevistados de este estudio (vecinos, educadores y los miembros de las familias rumanas) en que podemos calificar a los inmigrantes en dos bloques más o menos compactos: los fácilmente integrables y los problemáticos. En este pueblo, en la primera categoría estaría la comunidad rumana, mientras que la población de origen marroquí pertenecería a la segunda. Los vecinos indican sobre la integración de las familias inmigrantes en la escuela: “Considero que las rumanas sí y las marroquíes no”. También los profesores opinan que la población rumana es la que más fácilmente se integra. Así un tutor opina que: “He de decir que es la mayoritaria en el centro y se favorece la integración”. El mayor número de inmigrantes de una nacionalidad parece hacer más fácil la integración de un inmigrante de esa nacionalidad en la sociedad receptora.

Para el alcalde del municipio, los principales problemas de convivencia con los inmigrantes “se dan sobre todo en el colectivo marroquí”, siendo más sencilla la integración del colectivo rumano ya que “en primer lugar porque es el mayoritario en este pueblo, y en segundo lugar porque muchos hombres y mujeres rumanos se casan con autóctonos y esto les facilita mucho su integración y la de sus familias y amigos rumanos”. Resulta clarificadora la respuesta del primer edil cuando se le pregunta sobre si hay problemas de racismo en el municipio: “El racismo era patente entonces hacia los marroquíes, no hacia los sudamericanos. Se establece entonces una diferencia clara en cuanto a la visión de los autóctonos sobre la inmigración: se establecen relaciones vecinales con los rumanos, se les ayuda con mantas y comida, etc.; se trata con mayor indiferencia a los marroquíes”.

Cuando se interroga a los niños rumanos sobre cómo se sienten en la escuela, la hija mayor de la familia A afirma que “la maestra nos trata a todos igual, en mi clase no hay diferencia, solo al niño marroquí nadie lo quiere elegir cuando trabajamos en grupo”. Tal y como podemos deducir de las entrevistas realizadas, el colectivo rumano es mejor aceptado y causa menos problemas que los inmigrantes marroquíes.

Ahora bien, el resultado obtenido de las entrevistas sobre la discriminación existente entre la población de origen marroquí y la de origen europeo (Rumanía), o incluso hispanoamericana, puede explicarse entre otros motivos por “la similitud cultural de los primeros con respecto a la cultura española” (Carrasco, 2012). “El sentido común nos diría que, por proximidad geográfica, por historia compartida, incluso por las similitudes en costumbres y en la religiosidad, debiera ocurrir todo lo contrario. Por tanto, los estereotipos culturales juegan un papel fundamental y llegan a determinar, en contra del sentido común, quiénes podrán ser “integrados” y quiénes no”.

Así, en función de las entrevistas personales podemos establecer que para la sociedad de Lucena del Puerto, el ideal del inmigrante es una persona varón, casado, buen trabajador y vecino, y de origen europeo. En el caso de las mujeres, aunque vengan casadas, siempre queda “la duda” y un caso curioso a analizar es que las principales críticas hacia las mujeres inmigrantes vienen por parte de las mujeres autóctonas.

6.2 La visión del niño inmigrante rumano en la escuela

Tras analizar las entrevistas personales se desprenden dos versiones contrapuestas. En primer lugar, una versión idílica, no exenta de quejas por la falta de recursos por parte de los tutores de los niños rumanos. Por otro lado, una versión realista y a veces algo decepcionante de los niños de las familias A y B. Los profesores manifiestan, en cambio, unas altas dosis de comprensión y decisión de fomentar la interculturalidad como forma de educación en la convivencia.

Bernabé-Villodre (2012) apunta que “la educación intercultural pretende favorecer el diálogo entre las diferentes culturas que comparten un territorio; de manera que, la Interculturalidad podría designar la comunicación entre sus miembros (...) la interculturalidad puede considerarse el estado ideal de convivencia de toda sociedad pluricultural”. Conviene tener en cuenta también, tal como señala Giménez (2003) que la relevancia del enfoque intercultural, tal y como lo definimos, radica en disponer de una herramienta para: a) trabajar por la unidad escolar en la diversidad (en lo institucional), unir la pedagogía de la unidad escolar en la diversidad (en lo institucional), b) unir la enseñanza de la libertad con la pedagogía de la igualdad y la solidaridad (en lo didáctico) y para enriquecer la práctica educativa y el desarrollo personal del educador (en lo profesional)”.

Algunos autores introducen también el concepto de cosmopolitismo y modernidad (Chandler, 2009) señalando la valoración positiva de la diferencia, cuyos principios fundamentales son la tolerancia, la legitimidad democrática y la efectividad. Además, se diferencia del universalismo, el nacionalismo y el multiculturalismo en que su esencia reside en el reconocimiento de la diferencia. La máxima del cosmopolitismo no es “o esto o eso”; es “no sólo sino también”.

Ahora bien, en este proceso de educación intercultural señalan los tutores, se produce más por la voluntad de los profesores que, por la dotación de materiales y formación complementaria. Así los tutores de los hijos de las dos familias analizadas coinciden en afirmar que “no contamos con los suficientes recursos humanos ni materiales. Nos vemos desbordados cada año con mayor número de alumnado inmigrante, sin saber bien cómo atenderlos adecuadamente para conseguir una mejor y rápida integración”. En las entrevistas con los tutores se observan diferencias metodológicas. Así, por ejemplo, mientras que los tutores de los niños de la familia A señalan que las actividades extraescolares son iguales para todos, el tutor de la familia B matiza que hay actividades encaminadas a conocer las culturas de las diferentes zonas de donde proceden los diferentes alumnos.

Los tutores de los niños de ambas familias coinciden en que la agrupación de alumnos es positiva de cara a una mejor y más rápida integración. Como señala el tutor de la hija mayor de la familia A y que en cierto modo resume la opinión del resto de maestros entrevistados: “si en el aula hay algún de su mismo país, se le hace más fácil el poder comunicarse con el resto del grupo”, recogiendo las ideas de Slavin (1984) que señala que “la evidencia disponible en la actualidad refleja que la cooperación en grupos heterogéneos es el medio más eficaz para desarrollar la tolerancia en la escuela”. En esta línea, Del-Olmo (2010) apunta que una educación concebida desde el presupuesto de la homogeneidad opera elaborando un modelo de alumno ideal y juzgando a los estudiantes en función de su capacidad para

ajustarse a él, desechando con la etiqueta de fracaso escolar al que guarda con el modelo una distancia que se juzga imposible de salvar en el transcurso de las clases regulares o incluso en combinación con determinadas clases específicas o de apoyo.

Por el contrario, una educación que reconoce e impulsa la perspectiva de la diversidad y que valora a los alumnos de una forma individual, apreciando sus capacidades específicas y resolviendo dentro del grupo los problemas y las dificultades que van surgiendo al plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hay que reconocer, no obstante, el mérito de los tutores, pues, como bien señala Bravo (2009), la mayor parte de profesores han sido preparados para trabajar con aulas homogéneas y han tenido que esforzarse para adaptarse a estas nuevas situaciones en las aulas.

En España, como bien señala Cohen (2009), entre los cursos 1995-96 y 2005-06, los alumnos de nacionalidades extranjeras, en los niveles no universitarios, pasaron de 50.000 a más de medio millón (casi en sus 4/5 partes repartidos entre los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria). Las autoridades educativas han tenido en esta década que adoptar políticas educativas que en otros países se han ido realizando en casi medio siglo.

El problema de la integración en la escuela aparece reflejado de manera más clara en la distinción de comportamientos socializadores en el aula y fuera del aula, es decir en los momentos de recreo, como refleja el tutor de la hija mayor de la familia A: “Normalmente la convivencia es buena, aunque algunos veces y sobre todo en el horario del recreo se dan algunos conflictos entre autóctonos e inmigrantes pero nada por lo que tengamos que preocuparnos demasiado”.

Según el tutor del hijo menor de la familia B, “la convivencia es buena en las aulas pero en el patio se observan muchos subgrupos según las nacionalidades, se sitúan en diferentes zonas del patio. Cuando se mezclan, es cuando se generan algunos pequeños conflictos que los docentes tratan de evitar con juegos y actividades grupales. Los alumnos más pequeños sí juegan todos juntos pero los mayores se quedan en subgrupos hablando y en una determinada zona del patio”.

Si bien es cierto que en nuestro país el debate sobre la conveniencia y el interés por la educación intercultural es muy reciente, producido por el “boom” de la inmigración durante los años 90 y principios del XXI. Sin embargo, Oikonomidoy (2011) afirma que no es suficiente con una educación intercultural en la escuela como se demostró en Estados Unidos, pues la educación intergrupala propugna la convivencia pacífica y la aceptación interracial, pero desatiende el racismo institucionalizado y a la desigualdad estructural.



Figura 2. Éxito del trabajo de integración en la escuela según los niños rumanos

En nuestro caso de estudio de estas dos familias rumanas, solo hay un caso (la hija menor de la familia B) que se queja de discriminación: “A veces los niños españoles nos dicen: cállate la boca, vete para tu casa, y cosas así, y cuando llega un niño nuevo a la clase, al colegio, los niños más grandes les dicen cosas feas y les pegan a la salida del colegio”.

En el gráfico podemos observar cómo las sensaciones de rechazo no son unívocas y no afectan a todos los miembros de una familia. Así en la familia B el hijo pequeño si se siente plenamente integrado en la escuela frente a sus dos hermanas. Si bien la muestra es pequeña, hay factores que sin duda tienen que ver con la aceptación o integración de los alumnos estudiados que trasciende de lo puramente académico. Estos datos revelan que no siempre las acciones educativas de los maestros y la escuela en fomentar los procesos de interculturalidad sirven sino va a acompañadas de acciones integrales en la familia y de la sociedad. Como hecho anecdótico, hay que señalar que el hijo pequeño de la familia B se siente a disgusto en el colegio, no por su nacionalidad, sino por su físico al tener sobrepeso: “Me dicen gordo a veces los niños de mi clase y a mí no me gusta, me enfado y no quiero comer... pero es que tengo mucha hambre”.

En cierto modo podemos señalar que la escuela, como primer elemento socializador desde la infancia, no tiene capacidad suficiente para luchar contra la discriminación y favorecer una sociedad intercultural. Educar requiere acciones y actividades fuera de la escuela. La sociedad civil ha de intervenir para que inmigrantes y autóctonos dejen de ver al inmigrante como “al de fuera”, como el que sólo viene a trabajar y ahora en época de crisis como “el que nos quita el trabajo”.

Escalante, Fernández y Gaete (2013) indican que los docentes se enfrentan con limitaciones estructurales en su trabajo: sobrecarga laboral, exceso de funciones, dificultad para dialogar con los padres y madres de familia, escasos recursos didácticos, metodológicos, y escasos protocolos, lineamientos o directrices para atender estas poblaciones. Así el tutor de la hija mayor de la familia A señala: “Considero que educar es una tarea que debe ser compartida, no solo por la comunidad educativa, sino también por toda una sociedad en beneficio de un país. Se debería fomentar una educación humanitaria e integradora, en la cual se considere la libertad de educarse, sin desventaja alguna. La educación, desde mi punto de vista, es un derecho que todo ser humano tiene sin importar el lugar y el momento en el que se encuentre, debería ser un deber para todo ser humano, mejor dicho, para toda la sociedad ayudar a la autorrealización de otros seres humanos”.

Algunos tutores afirman que a veces alumnos y padres se quejan de que la clase avanza poco en contenidos debido a la atención excesiva que se presta a los alumnos extranjeros; sin embargo, esta opinión no es generalizada ya que el resto de profesores, como bien reflexiona el profesor tutor del hijo menor de la familia B, indican que la existencia de alumnos inmigrantes y su influencia en el rendimiento escolar no es: “ni positiva ni negativa, yo diría que es indiferente, es decir, tengo alumnado inmigrante que tiene unas cualidades muy buenas y por tanto adquieren muy satisfactoriamente los contenidos planteados, pero también tengo otros que les cuesta mucho adquirir los contenidos y están por debajo de la media, pero eso es común en todas las nacionalidades y en los autóctonos. Cada clase es diferente en sí y su mejor o peor rendimiento académico depende de multitud de factores, pero no creo que el alumnado inmigrante sea un factor determinante”.



Figura 3. Protocolo de integración en la escuela por los profesores

Leiva (2011), tras investigar las relaciones entre la familia de los inmigrantes y la escuela, nos indica que “en el caso concreto de las familias de inmigrantes, el tema laboral es una situación, si cabe más importante, ya que vienen a trabajar y ocupan su jornada diaria en su contexto laboral, lo que impide que muchas familias no puedan participar de manera efectiva en la escuela por incompatibilidad de horario o por el propio cansancio que implica una larga jornada laboral”. Ahora bien, no nos podemos olvidar que “la escasa implicación de las familias inmigrantes en la escuela también nos indica que hay que tener en cuenta una mentalidad poco propicia o abierta a la participación, es decir, que por miedo o desconocimiento, muchas familias temen participar de manera efectiva en la comunidad educativa, por lo que solamente se acercan a la escuela a preguntar por el rendimiento académico de sus hijos y poco más (...). Por último, Leiva (2011) tampoco descarta que a las dificultades de comunicación haya que añadir el hecho de que “muchas familias inmigrantes proceden de países donde existe una tradición escolar muy cerrada a la promoción de la participación democrática y activa de las familias en la escuela (...) que tengan una concepción tradicional de la escuela donde el profesorado es el protagonista absoluto de todas aquellas actuaciones y hechos que acontecen en la realidad escolar”. No obstante, es difícil fomentar la educación intercultural en el colegio, y por tanto que la escuela participe en construir una sociedad intercultural, sin tener en cuenta el triángulo profesores-alumnos-familias (Taylor & Zwaan, 2009; Evans & Levinson, 2009).

Los niños inmigrantes indican que les gusta ir al colegio y jugar con niños españoles, aunque de sus declaraciones se desprenden actitudes discriminatorias. Así la hija menor de la familia B señala que “Me gustaría tener algún amigo o amiga español, pero ellos no quieren jugar con nosotros. Nosotras nos ponemos en una zona del patio y ellos no quieren relacionarse con nosotras, se ponen en otra zona”. En el caso de la hija mayor, a pesar de indicar que no se siente discriminada, indica que: “todos charlamos y jugamos juntos en el patio. Aunque a la hora de hacer algún juego de elegir, me suelen elegir la última”.

6.3 La mujer inmigrante rumana en Lucena del Puerto

La madre de la familia A y la familia B presentan rasgos comunes, como el haberse sentido bien acogidas y sentirse integradas, una extrema protección hacia sus hijos y que apenas disponen de tiempo libre ya que después de sus tareas se dedican a las del hogar y cuidado de sus hijos.

Las principales causas de discriminación hacia las mujeres rumanas vienen de las mujeres autóctonas ya que estando las dos madres casadas, y no parecen tener problemas con sus maridos, son víctimas de la leyenda (que afecta al resto de mujeres inmigrantes) de ir a la caza de marido: “Otra cosa que he observado en este pueblo es que nos insultan y nos dicen que somos unas frescas por que les hemos quitado a los maridos y los niños escuchan en sus casas que las rumanas son malas, que les quitan a sus padres, porque las madres les influyen que su amiga le ha quitado el marido a la otra, los niños escuchan, y se enteran de todo. Por dos o tres que hagan eso, se meten a todas las rumanas e igual ocurre con los robos por parte de algún rumano. Pero, en general, puedo decir que yo me siento bien y que me relaciono con todo el mundo tanto luceneros como rumanos. Salvo algunos episodios de discriminación que he sufrido en mi persona”.

Como bien señala Gordo y García (2009), esta animadversión de las mujeres inmigrantes y sus reminiscencias en las trabajadoras rumanas, aunque vengán casadas, tiene un componente de mito y leyenda. Es más como señala una vecina “Al principio se montó mucho revuelo con las chicas inmigrantes que llegaban y se opinó mucho de las relaciones con los hombres de aquí. Pero hoy es ya todo más natural. Tengo muchos conocidos que están casados o viven en pareja con estas chicas y han tenido hijos que van al mismo colegio que mi niño” (Gordo & García, 2009). Sobre esta fama de las mujeres inmigrantes, hay que reconocer la influencia de los medios de comunicación a través de sus programas sensacionalistas.

Las madres de las dos familias ambas coinciden en su deseo de volver a Rumanía. Reconocen que les ha costado adaptarse a la vida del pueblo y no les molesta que sus hijos quieran quedarse a vivir aquí, ya que consideran que sus esfuerzos han valido la pena pues no solo han mejorado su nivel de vida, sino que están convencidas de que sus hijos dispondrán de un nivel de vida superior al que ellas tuvieron.

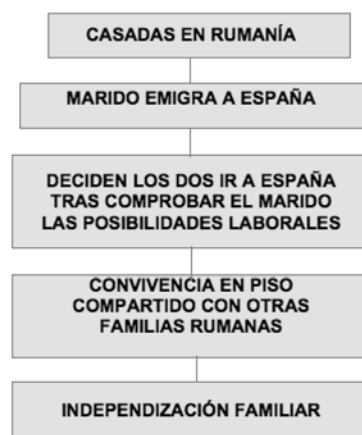


Figura 4. Características comunes de las mujeres rumanas inmigrantes de la familia A y de la familia B

6.4 La visión de los padres inmigrantes rumanos

Los padres de ambas familias tienen una visión más positiva, incluso que las madres, si bien ambos reconocen que su llegada y adaptación fue difícil, con trabajos pesados; ambos señalan haberse sentido comprendidos y apoyados, incluso haber prosperado en sus trabajos gracias a sus méritos, el apoyo externo y sus esfuerzos; se consideran reconocidos por los empresarios, si bien son conscientes de los tópicos ante la inmigración rumana. El padre de la familia B señala: “He escuchado comentarios feos con respecto a los rumanos a mi alrededor, no miradas en mi persona concretamente sino generalizaciones, es decir escuchaba que veníamos a robarles el trabajo, que queríamos quitarles todo, y que éramos malas personas, ladrones... En el trabajo, mi jefe siempre me ha tratado igual que a los otros compañeros, fueran o no rumanos. Todos trabajamos las mismas horas, hacemos el mismo trabajo, no veo un trato diferencial. Lo único es que el hijo del jefe se dedica a decirnos lo que tenemos que hacer”. Es sintomático que señale que esos comentarios no van contra él y por tanto no ve en ello afirmaciones discriminatorias. Lo importante es que sus jefes los tratan bien.

Al igual que las madres su afán es construir un futuro en Rumanía, tener una casa y retirarse allí, siendo más importante el mantenimiento del trabajo y ser bien considerados por los jefes, que los comentarios discriminatorios o despectivos que puedan escuchar, y que aceptan incluso como normales siempre que no vayan dirigidos a ellos.

A pesar de la diferencia de trabajos del padre de la familia A y del padre de la familia B, uno era mecánico, el otro recolectaba sandías, prácticamente el proceso de llegada y de integración en la sociedad es similar. Además, el padre de la familia A ha logrado ascender en el trabajo y ya no es un simple recolector sino que es el encargado, mientras que el padre de la familia B se mantiene, a pesar de los años, como recolector. Este ratificaría la teoría de que la posibilidad de promocionar hacia un status superior en el trabajo depende de la actitud de los inmigrantes y su dominio del idioma, como señalan Ahonen y colaboradores (2009), para quienes los inmigrantes asumen los peores trabajos, debido a su dificultad con el idioma y a los problemas de convalidación de sus estudios. Sin embargo, el padre de la familia B no se siente discriminado en el trabajo, incluso está contento ya que, según afirma en sus entrevistas, en España se trabaja menos horas y se gana más dinero. Ambos padres no manifiestan problemas ni el trato en el trabajo ni fuera de él, tampoco se les ve demasiado preocupados en participar de la vida social de Lucena del Puerto aunque el padre de la familia B siente tristeza al contemplar que sus hijas no se acaban de integrarse bien. Y todo ello en un contexto donde muchos trabajadores españoles ven a los inmigrantes como responsables de la bajada de los salarios y de disminuir los derechos laborales.

7 CONCLUSIONES

De las historias personales de este estudio, narradas en primera persona por ambas familias, podemos señalar que los hijos de las familias inmigrantes rumanas aspiran, a pesar de algunos problemas discriminatorios, a sentirse bien en España y en este pueblo onubense del Condado. Su aspiración es afincarse aquí y vivir como españoles disfrutando con plenos derechos y libertades. Su deseo es desterrar la etiqueta de “inmigrantes”, sobre todo en las nuevas generaciones ya nacidos en España, como la hija menor de la familia A o el hijo menor de la familia B que llegó en edad muy temprana. En estos casos la escuela juega un papel central para crear identidad, ya que, como señala Feliciano (2009), ayuda a combinar antiguas y nuevas identidades, es decir ser asimilados, pero sin olvidar de donde vienen.

La escuela del pueblo, y todos sus agentes y profesionales, con escasos recursos intentan crear las bases de una sociedad tolerante, tanto para el colectivo rumano como de otros que nos integrados como el marroquí.

Ahora bien, el papel de la inclusión social no es solo exclusivo de la escuela. Es crucial el papel de las familias de inmigrantes (Deaton, 2009) y sobre todo ayudarles a crear en sus hogares un ambiente de estudio y hábitos que concilien sus costumbres y las de la nueva nacionalidad. La sociedad, y su concreción en los vecinos, el barrio, el pueblo, el país, como apunta un informe de la Unión Europea sobre la dimensión social de la Europa del 2020 (2011), ha de favorecer una mayor integración con la creación de servicios extra. La experiencia en países con mayor tradición migracional como Francia o Inglaterra, apunta a que junto al aprendizaje del idioma es también necesaria la fluidez de la información hacia los inmigrantes (Orrenius & Zavodny, 2009). Esta información ha de cubrir todos los niveles educativos. Las medidas de este tipo se han introducido, por lo

general, recientemente, ya que datan de 2007 o, en algunos países de 2008 (Finlandia e Islandia). Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales son las encargadas. En Luxemburgo, aparte de la publicación de documentos por parte del Ministerio de Educación en francés y alemán (lenguas oficiales), así como en portugués (lengua materna del 20% del alumnado), las invitaciones y/o las circulares informativas enviadas a los padres se traducen, a petición de los interesados, a otras lenguas. Los encargados de estas traducciones son los mediadores interculturales y los traductores que trabajan en el servicio escolar para el alumnado extranjero del Ministerio de Educación (Heckmann, 2008). Ello se realiza en colaboración con las asociaciones del municipio y los sindicatos, fortaleciendo una red de voluntariado que colaborara en la mayor inclusión de los inmigrantes y en romper prejuicios en la población hacia ellos. Y ello no es solo por facilitar la mejora de los derechos y la inclusión social y laboral de los inmigrantes, sino para evitar sobrecostes en sanidad (Giuntella, 2014).

No basta con tejer una red de voluntariado, el problema de la discriminación puede incrementarse con la crisis económica, al igual que ocurre en muchos países europeos desde Grecia hasta Suecia (Kalogeraki, 2012). De ahí la importancia de las políticas sociales y la lucha contra la discriminación por parte de las autoridades públicas (Agudelo et al., 2011).

Por otro lado, se detecta que hay un gran número de inmigrantes que únicamente buscan trabajar, ahorrar y volver a su país (un 48% de los inmigrantes solo desean cumplir sus expectativas y regresar a su país). Habría que interrogarse si realmente buscan la inclusión social o simplemente una convivencia coyuntural. De hecho, según señalan Escandell y Ceobamu (2009), muchos inmigrantes solo tienen relación con los autóctonos durante el trabajo, de ahí que el ámbito laboral adquiera una especial relevancia como espacio de intercambio entre la población autóctona y la inmigrada.

El retorno, sin embargo, es más una aspiración que una realidad. Señalan Gibson & McKenzie (2011) que el retorno de migrantes cualificados en general tiende a ser más elevado que el de los no cualificados y en general en los inmigrantes queda determinado no solo o fundamentalmente por las oportunidades laborales en origen, sino también por el momento del ciclo vital en que la emigración se produce y las preferencias respecto al estilo de vida de los migrantes. Otro factor clave es la re-agrupación familiar y sobre todo si una parte de ella, especialmente los hijos desean vivir en el país al que emigraron o si crean familia en el país de llegada.

El “enriquecimiento” es visto más como un hecho material que cultural. Por ello habría que cuestionarse si será considerada también la inmigración una garantía de futuro en época de crisis económica. A este respecto, es interesante comprobar en la encuesta Transatlantic Trends (2009) que los inmigrantes que ocupan oficios no deseados para los autóctonos, estos se ven como imprescindibles. Sin embargo, el problema surge cuando la población autóctona siente que ocupan trabajos que “teóricamente” tendrían que ser ocupados por ellos. Los datos disponibles indican que el deterioro de la coyuntura económica, y singularmente el incremento del desempleo, suelen influir de manera negativa en la percepción del hecho migratorio y sus efectos críticos. En Andalucía estos pueden ser más críticos que en otras comunidades donde tienen tasas de desempleo menor, según un informe de la OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development (2010) estos oficios son ocupados por personas que en su país son especialistas en sus

profesiones y que en España no llegan a ejercerlas (caso de la familia A), pues la migración es selectiva. Como señalan Beauchemin y González (2010), emigrar constituye una apuesta difícil y onerosa en todo tipo de capitales (económico, cultural, relacional, social, etc.). Los potenciales emigrantes más cualificados se encuentran más preparados para hacer frente a dichos costes. Esto implica que aunque un determinado colectivo inmigrante tenga un nivel educativo relativamente bajo en comparación con la población autóctona de la sociedad receptora, generalmente constituye, sin embargo, una selección de los más formados en su lugar de origen.

Los vecinos del pueblo entrevistados señalan que los inmigrantes no deben abandonar sus orígenes; sin embargo, afirman que para que haya una verdadera integración es necesaria la comprensión mutua, con la eliminación de prejuicios por parte de la población autóctona y de las altas tasas de adaptación a las nuevas costumbres y normas de convivencia de la población inmigrante. No obstante, los incidentes existentes, como lo demuestran algunos tratos discriminatorios que recogen los niños y madres rumanas entrevistadas.

Por otro lado, apunta Banks (2008) que “muchas de las investigaciones realizadas tanto en nuestro país como en la Unión Europea, han sido de corte cuantitativo y estadístico, las cuales se revelaban como insuficientes para una comprensión más profunda de la realidad educativa intercultural”. Por ello, los métodos cualitativos en general y las historias de vida permiten estudiar global y comprensivamente estudiar la problemática de la inmigración, sus realidades y sus consecuencias en todas las esferas implicadas (sociales, culturales, educativas...), ya que nos permite conocer este fenómeno social desde el punto de vista de los protagonistas. En el campo educativo, y especialmente en el tema de la convivencia escolar, dentro de los contextos interculturales, señala Levia (2011), que “a pesar de ser una temática ampliamente tratada en diferentes estudios e investigaciones, desde nuestra perspectiva, resulta interesante indagar y profundizar más en la perspectiva de los docentes ante la convivencia intercultural, pues es una realidad ineludible ya que el escenario presente y futuro de nuestras aulas y escuelas va a ser intercultural”.

Durante la década 2001-10, España ha presentado una de las mayores tasas de inmigración en el mundo: de tres a cuatro veces mayor que la tasa de inmigración promedio en los Estados Unidos entre 2000 y 2008 (Amuedo & Borra). Muchos estudiosos extranjeros hayan considerado a nuestro país como un “laboratorio” a fin de comprobar teorías sobre migraciones.

REFERENCIAS

- Agudelo, A. A., Ronda, E., Gil, D., Vives, C., García, A.M., Ruiz-Frutos, C., & Benavides, F.G. (2011). The effect of perceived discrimination on the health of immigrant workers in Spain. *BMC Public Health*, 11, 652. doi:10.1186/1471-2458-11-652
- Ahonen, E.Q., Porthe V., Vázquez M.L., García A.M., López-Jacob M.J., Ruiz-Frutos C., Ronda-Pérez, E., Benach, J., & Benavides, F.J. (2009). A qualitative study about immigrant workers' perceptions of their working conditions in Spain. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63, 936-942. doi:10.1136/jech.2008.077016
- Amuedo, C., & Borra, C. (2013). On the differential impact of the recent economic downturn on work safety by nativity: the Spanish experience. *IZA Journal of Migration*, 2(4), 1-26. doi:10.1186/2193-9039-2-4
- Arjona, A., & Checa, J.C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14, 1-14.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Education Researcher*, 3, 29-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Barreto Gama, J., & Puyana Villamizar, Y. (2010). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Manguaré*, 10(2010).
- Beauchemin, C., & González, A. (2010). Multi-country surveys on international migration: an assessment of selection biases in destination countries. *Demographic Research*, 25(3), 103-134. doi:10.4054/DemRes.2011.25.3
- Bernabé Villodre, M. M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 79-88.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2010). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE doi:10.1080/13603116.2011.5
- Bravo, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433. doi:10.1080/03050060903184981d
- Carrasco, R. (2012). *El proceso migratorio de mujeres marroquíes: producción, reproducción, transformación de las identidades de género y culturales* (Doctoral dissertation). Universidad de Huelva, Huelva.
- Cohen, C. (2009). Spain at the (trans-) Mediterranean migrations crossroads. A socio-geographical review. *Cahiers de Civilisation Espagnole Contemporaine*, 4. doi:10.4000/cccc.2718
- Cornejo, M. (2006). The Biographical Approach: Trajectories, Theoretical Developments, and Perspectives. *Psyche*, 15(1): 95-106. doi:10.4067/S0718-22282006000100008
- Chandler, D. (2009). The Global Ideology: Rethinking the Politics of the 'Global Turn'. *International Relations*, 23(4), 530-547. doi:10.1177/0047117809350989
- Chárriz, M. (2010). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Griot*, 5(1), 50-67.
- Deaton, C. (2009). Teachers' reflections on effectively managing their classroom: a discussion of how two experienced science teachers examined their classroom management practices. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(2), 240-257. doi:10.1080/14623943.2012.749229
- Del-Olmo, M. (2010). Re-shaping Migrant Students' Trajectories through Public Policy in Madrid, Spain. *Anthropology in Action*, 20(3), 20-31. doi:10.3167/aia.2013.200304
- Escandell, X., & Ceobanu, M. (2009). When contact with immigrants matters: threat, interethnic attitudes and foreigner exclusionism in Spain's Comunidades Autónomas. *Ethnic and Racial Studies*, 32(1), 44-69. doi:10.1080/01419870701846924
- Escalante, C., Fernández, D. & Gaete, M. (2013). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Educare*, 18(2), 71-93. doi:10.15359/ree.18-2.4
- European Commission Directorate / General for Employment, Social Affairs and Inclusion (Ed.) (2011). *The social dimension of the Europe 2020 strategy a report of the Social Protection Committee (2011)*. Belgium: Publications Office of the European Union. doi:10.2767/29657
- Escartín, J., & Pinos, M. (2005). *Encuentro en el espejo: Inmigrantes y emigrantes en Aragón. Historias de vida*. Zaragoza: Fundación Seminario de Investigación para la Paz.
- Evans, N., & Levinson, S.C. (2009). The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 429-448. doi:10.1017/S0140525X0999094X
- Feliciano, C. (2009). Education and Ethnic Identity Formation among Children of Latin American and Caribbean Immigrants. *Sociological Perspectives*, 52, 135-138. doi:10.1525/sop.2009.52.2.135
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. In J Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 13-32). Lleida: Universidad de Lleida.
- Fundación BBVA (2009). *Transatlantic Trends (2009): Immigration. Informe de resultados 2009*. Foundation BBVA / German Marshall fund of the United States (GMF). www.fbbva.es/TLFU/dat/key_findings_transatlantic_trends_inmigracion_09.pdf
- Gerring, M. (2014). Social Science Methodology. A united framework. *British Journal of Political Science*, 42 (pp. 721-746). doi:10.1017/S0007123412000130
- Gibson, J., & McKenzie, D. (2011). The microeconomic determinants of emigration and return migration of the best and brightest: evidence from the Pacific. *Journal of Development Economics*, 95(1), 18-29. doi:10.1016/j.jdeveco.2009.11.002
- Giménez, C. (2003). Pluralismos, multiculturalidad e interculturalidad, propuesta de clarificación y apuntes educativo. *Educación y Futuro*, 8, 9-26.
- Giuntella, O. (2014). Do immigrants improve the health of native workers? *IZA World of Labor*, 102, 1-10. doi:10.15185/izawol.102 Retrieved from: <http://wol.iza.org/articles/do-immigrants-improve-health-of-native-workers-1.pdf>
- González-Falcón, I., & Romero-Muñoz, A. (2011). Prejuicios y estereotipos hacia las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Repercusiones en la rela-

- ción familia-escuela. In F. J. García Castaño, & N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1565-1574). Granada: Instituto de Migraciones.
- Gordo-Márquez, M. & Felicidades-García, J. (Eds.) (2009). *Explorando los contratos en origen en los campos españoles*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Heath S., Brooks, R., Cleaver E., & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. London: Sage Publications. doi:10.4135/9781446249420
- Heckmann, F. 2008. *Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies*. Retrieved from: www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/resources/education-and-migration_bamberg.pdf
- International Migration Outlook (2010) (OECD) Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Junta de Andalucía (Ed.) (2011). *Guía básica de educación Intercultural*. Sevilla: Consejería de Empleo y Educación.
- Kalogerali, S. (2012). Migrant-related attitudes and perceived ethnic threats between in-groups and out-groups. The Cases of Greece and Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(3), 243-253. doi:10.2478/v10202-011-0045-6
- Leiva, M. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos*, 14, 119-133.
- López-Jacob, M.J., Safont, E.C., García, A.M., Garí, A., Agudelo-Suárez, A., Gil, A., & Benavides, F.G. (2010). Participation and influence of migrant workers on working conditions: a qualitative approach. *New Solut*, 20(2), 225-238. doi:10.2190/NS.20.2.g
- Oikonomidoy, E. (2011) Reinventing aspects of multicultural education under the shadow of globalisation. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 329-344. doi:10.1080/14681366.2011.607838
- Orrenius, P., & Zavodny, M. (2009). *Tied to the Business Cycle: How Immigrants Fare in Good and Bad Economic Times*. Washington: Migration Policy Institute. Retrieved from: <http://www.migrationpolicy.org/research/tied-business-cycle-how-immigrants-fare-good-and-bad-economic-times>
- Pajares, M. (2005). El proceso de regularización de 2005. Sus efectos sobre la inserción laboral de la población inmigrada. In *Anuario de inmigración y políticas de inmigración, 2006* (pp.213-225). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Pajares, M. (2009). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Pujadas, J.J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos, CIS*, 5, 59-84.
- Roesler, M.A. (2007). La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante. *Revista electrónica de didáctica REDELE*, 11. www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2007_11/2007_redEL_E_11_08Roesler.pdf?documentId=0901e72b80df3340
- Slavin, R. (1984). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated school. *Journal of Social Issues*, 41, 3, 45-61. doi:10.1111/j.1540-4560.1985.tb01128.x
- Taylor, L.J., & Zwaan, R.A. (2009). Action in cognition: The case of language. *Language and Cognition*, 1(1), 45-58. doi:10.1515/LANGCOG.2009.003
- Uță-Burcea, O. M. (2010). El rumano escrito de España. Un análisis de habla. *Philologica Jassyensia*, 1, 237-254.
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta de Moebio Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 39, 142-152. doi:10.4067/S0717-554X2010000300002
- Yin, R.K. (2009). Case Study. *The Modern Language Journal*, 3, 474-475. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01212_17.x

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.