

Donde está mi corazón. Adscripción étnico-cultural de adolescentes de primera generación nacidos en Canadá con ascendencia centroamericana

Donde está mi corazón. The Ethno-cultural Adscription Of First-generation Teenagers of Central American Descent Born in Canada

ARACELI PÉREZ MENDOZA *

RESUMEN

Se exponen resultados de la exploración de la adscripción étnico-cultural de un grupo de adolescentes de doce a dieciocho años de edad, primera generación nacidos en Canadá, de familias de origen centroamericano, migradas bajo la forma de refugio en la década de los años ochenta del siglo xx. A partir de la teoría de la negociación de identidades (Ting-Toomey, 2005), de la observación participante y de la indagación, y a través de entrevistas, se observan tres formas de adscripción a la étnico-cultural: negociada, marginada y asimilada.

Palabras clave: Centroamérica, adolescentes, Canadá, identidad, etnia, multiculturalismo.

ABSTRACT

This article presents the results of an exploration of the ethno-cultural adscription of a group of first-generation Canadian teenagers, aged between 12 and 18, from families of Central American origin who migrated as refugees to Canada during the 1980s. Based on identity negotiation theory (Ting-Toomey, 2005), participant observation, and inquiry conducted through interviews, three forms of ethno-cultural adscription can be observed: negotiated, marginal, and assimilated.

Key words: Central America, teenagers, Canada, identity, ethnic groups, multiculturalism.

* Investigadora en la Academia de Comunicación y Cultura, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), <araceliperez.academico@hotmail.com>.

INTRODUCCIÓN

[...] cuando me preguntan yo digo que soy salvadoreña.
Y a veces sí me han dicho “¡No!, tú sos canadiense”.
Yo digo: “Yo nací en Canadá, pero no soy canadiense...”.
(Chica de catorce años, hispanohablante, de padres salvadoreños).

Canadá ha sido un país reconocido por su política abierta a la migración, regulada por un conjunto de leyes desde 1869, cuando se promulgó la primera en dicha materia (Knowles, 2007: 71). A partir de esa ley y con las posteriores ha existido una dinámica entre el estímulo y el freno a la migración internacional.¹ En este conjunto de regulaciones migratorias, la Ley de 1976 (*Immigration Act 1976-77*)² proveyó al país de un marco normativo contemporáneo, introduciendo nuevas categorías de inmigrantes admisibles: los inmigrantes independientes, los refugiados y los familiares inmediatos de los ciudadanos canadienses y residentes permanentes. Bajo las disposiciones de esta norma, se exigió que el gobierno estableciera objetivos claros para el número de inmigrantes que admitiría por año y que consultara a las provincias con respecto a la planificación y la gestión de la inmigración en sus demarcaciones. Estas regulaciones migratorias, en conjunto con acciones previas de varios grupos de la sociedad civil, en especial del Consejo Canadiense de Iglesias (Canadian Council of Churches)³, que abogaron para que Canadá aceptara como refugiados a cerca de siete mil personas con nacionalidad chilena –las cuales habían salido de Chile después del golpe militar de 1973– (Knowles, 2007: 215), sentaron las bases para que esta nación abriera sus puertas a la oleada de migrantes y refugiados que provienen de América Latina, primero del Cono Sur, principalmente de Chile, y después de Centroamérica: Guatemala, El Salvador y Nicaragua, en mayor medida.

¹ Un ejemplo es la promulgación de la Ley China de Inmigración en 1885 (*Chinese Immigration Act, 1885*), mediante la cual se aplicó el impuesto de cincuenta dólares por persona que quisiera entrar a Canadá. Con esto se buscaba desalentar a las personas provenientes de China. Posteriormente en 1923 se promulgó, el día 1 de julio, la Ley China de 1923 (*1923 Chinese Immigration Act*) que prohibía la inmigración a personas provenientes de China. Otro ejemplo es la conocida en español como “Lista de países seguros” (*Designated Countries of Origin*), que incluye los nombres de países que no producen refugiados, pues dentro de sus políticas existe el respeto a los derechos humanos y su protección. Eso no implica que alguna persona, proveniente de alguno de los países de la lista no puedan solicitar refugio. Como dato anexo, México fue incluido en dicha lista, a partir del 15 de febrero de 2013.

² Esta ley fue reemplazada en el año 2001 por la Ley de Inmigración y Protección de Refugiados (*Immigration and Refugee Protection Act*).

³ Después del golpe de Estado en Chile y a consecuencia del régimen de Augusto Pinochet, varias organizaciones hicieron *lobby* para que Canadá aceptara a ciudadanos chilenos. En la petición del Consejo Canadiense de Iglesias, se argumentó que, así como se habían aceptado a refugiados de países como Hungría, Checoslovaquia y Uganda, si Canadá se rehusaba a recibir a ciudadanos que huían de un régimen diferente al comunismo, significaría que se actuaba por motivos políticos en lugar de humanitarios (Knowles, 2007: 215).

Hasta antes de 1970 era común la migración de personas de América Central hacia los países vecinos de la región, principalmente por motivos laborales, por ejemplo, en 1969, en Honduras, se establecieron trescientos cincuenta mil salvadoreños, muchos de ellos para trabajar en las compañías bananeras. Por su parte, los guatemaltecos migraban de manera estacional al Soconusco, en Chiapas (México), para emplearse, sobre todo, en la cosecha del café y de la caña de azúcar (García, 2006: 30-31).

De 1974 a 1996, debido a las guerras civiles y a la política convulsa en Centroamérica, aproximadamente un cuarto de millón de personas murieron en El Salvador, Guatemala y Nicaragua, asimismo, más de un millón fueron desplazados forzadamente. Muchos de los que sobrevivieron a la guerra y a los abusos de sus derechos humanos buscaron refugio temporal en Costa Rica y Honduras, viviendo como inmigrantes en situación ilegal o de manera documentada en campos de refugio. Posteriormente, más de dos millones de ellos se trasladaron a México, Estados Unidos y Canadá para allí establecerse (García, 2006: 1).

Canadá, que en la década de los setentas ya había tenido su primera experiencia en el acomodo de un número amplio de refugiados provenientes de América Latina, a partir de 1979 permitió la entrada de personas de Guatemala, El Salvador y Nicaragua, las cuales inmigraron en dos etapas: la primera con refugiados y la segunda con los familiares de éstos, mediante la forma de reunificación familiar. De esta manera, de 1982 a 1987, 15877 refugiados, la mayoría de El Salvador, ingresaron al país a través de México y Estados Unidos (García, 2006: 119,130).

JUVENTUD DE ORIGEN LATINOAMERICANO EN CANADÁ COMO TEMA DE ESTUDIO

Ya han pasado más de treinta años desde las primeras oleadas importantes de refugiados centroamericanos a Canadá. Los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes que llegaron a finales de la década de los años setenta y principios de los ochenta ya son padres, madres, incluso abuelos y abuelas. En general, durante este tiempo se ha producido poca literatura, desde el ámbito de investigación académica, que se aboque a esta población, y aún menos, sobre los procesos que atraviesan las y los jóvenes de esta comunidad, quizá porque la presencia latinoamericana en Canadá es relativamente reciente o porque esta población forma parte de las minorías visibles.⁴

⁴ En la Ley de Equidad de Trabajo (*Employment Equity Act*) se explica que "los miembros de minorías visibles son personas, exceptuando a los pueblos aborígenes, que no son de raza caucásica, o que no son blancos" (*Employment Equity Act*, 2013: 2).

Entre los trabajos académicos resalta el estudio pionero *Salvadorean and Guatemalan Youth in Exile: Adapting to Life in Canada* (Smiley, 1989), que aborda el proceso de inserción cultural de jóvenes salvadoreñas y guatemaltecas en exilio de entre dieciséis a veinticuatro años de edad en la provincia de Columbia Británica.

De los trabajos dedicados a explorar la relación entre la juventud latinoamericana y otros grupos étnicos en su proceso de construcción identitaria en Canadá se citan los de Meintel y Le Gall (1995), Guerrero (2009), Simmons y Carrillo (2009), Arraiz (2010), Poteet y Simmons (2014). Estos últimos se aproximan al dilema en el que se encuentran los jóvenes de origen latinoamericano, quienes deben decidir entre el lado positivo de su identidad étnica y la materialización de estereotipos negativos adjudicados a su cultura.

En las indagaciones recientes sobre esta población en Columbia Británica se cita *Colombian and Mexican Youth Migration and Acculturation Experience: The Shaping of Identities in Metropolitan Vancouver* (Hernández, 2012), que analiza el proceso identitario en las esferas de educación y empleo de la juventud mexicana y colombiana.

Debido a que la población de origen latinoamericano en Canadá aumenta de manera progresiva y aún son pocas las investigaciones que se dedican a explicar los procesos interculturales de dicha población, este trabajo pretende abonar al campo de los estudios interculturales con énfasis en los jóvenes de este sector.

ADOLESCENTES Y SU PROCESO IDENTITARIO

En la extensa literatura que se ha abocado al estudio de la adolescencia, existen algunos consensos sobre la importancia de esta etapa en el proyecto de la vida adulta (v. g. Erikson, 1968; Mannoni en Mannoni *et al.*, 1984; Coleman en Muuss, 1980). En este sentido, se observa a la adolescencia como un intervalo relevante en el proceso de construcción identitaria, pues se concibe como el momento en que la relación con los pares es más intensa (mayor que en cualquier otra etapa), dejando en segundo lugar la influencia de padres, madres y profesores, ya que los valores de éstos lucen anticuados ante las prácticas de la cultura adolescente (Erikson, 1968; Mannoni, 1984; Coleman en Muuss, 1980).

En este periodo de la vida, el individuo, en la reflexión de sí mismo, atraviesa los niveles de autopercepción y heteropercepción “se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él [...] por otra parte, juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con los otros” (Erikson, 1968: 19).

Este proceso, por sí mismo, es complejo para adolescentes que se encuentran interactuando cotidianamente con personas con las que comparten idioma, hábitos

culinarios, celebraciones colectivas y el conjunto de valores comunes del país donde ellos y sus familias nacieron, crecieron y viven. El contexto más o menos homogéneo puede brindar al adolescente cierta seguridad en la toma de decisiones, pues en esta situación, regularmente no se cuestiona el sentido de pertenencia cultural.

Caso opuesto es el del adolescente que interactúa con otros (pares y adultos), diferentes a él en cuanto al origen, color de piel y valores culturales; que se desarrolla en un país donde nació, pero que no es el mismo de sus ancestros, en el que la cultura dominante es distinta a la de sus padres y madres. En este escenario heterogéneo, además de las preguntas y decisiones que debe tomar acorde a su edad, se suman cuestionamientos relacionados con su sentido de pertenencia cultural y étnica, sobre todo si se encuentra en un contexto multicultural (v.g. el canadiense), el cual propicia abundantes encuentros comunicativos interculturales.

En este sentido, se concibe que los adolescentes de primera generación⁵ nacidos en Canadá, cuyos progenitores provienen de países centroamericanos con una cultura diferente a la canadiense (lugar de inmigración) y que en algunos casos vivieron situaciones traumáticas debido a la guerra en sus naciones –El Salvador y Guatemala–, experimentan una interpelación constante donde además de perfilar su identidad, buscan el reconocimiento de sus pares con el mismo origen, de los de otras etnias y de la sociedad en general, combinando mecanismos de apego y desapego con respecto a su propio origen y cultura.

En este estudio, se entenderá *identidad* como un proceso de interacción social (Goffman, 1986; Mead, 1967), un constructo que resulta de la negociación de las relaciones que mantiene un sujeto, de manera constante, con los miembros de otros grupos, tales como amigos, compañeros de escuela, padre, madre, demás familiares y otros con los que, en la esfera pública y sin tener un vínculo emotivo o consanguíneo, intercambian discursos cargados de sentido y significado, mediante los cuales le hacen saber su rechazo o aceptación.

La identidad de un individuo puede ser definida entre otras cosas, por la pluralidad de sus pertenencias sociales (Giménez, 2005: 22), que implican la admisión de la persona hacia el interior de un grupo o colectividad, mediante la representación de papeles sociales (Goffman, 2004). La inclusión a un grupo o no está permeada por una dimensión subjetiva, puesto que una cosa es sentirse incluido en un grupo específico y otra diferente es que el grupo al que se inscribe lo acepte como miembro.

Sobre la pluralidad de pertenencias sociales, en este trabajo se destacan las dimensiones étnica y cultural, que serán abordadas desde el campo de la comunicación

⁵ En este estudio se utiliza el término “primera generación” para referirse a los hijos e hijas de centroamericanos que, nacidos en Canadá, adquieren la ciudadanía por nacimiento.

intercultural, a partir de la teoría de la negociación de la identidad (*identity negotiation theory*; Ting-Toomey, 2005: 211-233), pues en ella se ponderan las relaciones discursivas de los sujetos en interacción con sus ámbitos inmediatos, tales como la escuela y la familia, en el proceso de autoidentificación con una cultura y con un grupo étnico.

La identidad cultural es definida como el sentido emocional de apego y de pertenencia con una cultura; la identidad étnica implica el apego a un grupo étnico específico y la lealtad subjetiva a sus características objetivadas, tales como la religión y el lenguaje (Ting-Toomey, 2005: 215).

En ambas dimensiones la adscripción está dada por el sentido de pertenencia subjetivo del sujeto, más que en las objetividades culturales. Así se enfatiza la diferencia entre la autoadscripción étnica y la otorgada por motivo de nacimiento, ya que la identificación étnica se funda en el sentido emocional de pertenencia o afiliación a un grupo elegido, independiente del origen nacional de los ancestros o del grupo predominante del país de nacimiento (Ting-Toomey, 2005: 214).

Dentro del marco teórico que estamos abordando, la identidad cultural se adquiere durante la niñez y adolescencia a través de la guía de madres, padres o tutores, con la influencia de amigos y amigas, entre otras interacciones, durante los años formativos. En este proceso confluyen, pero no necesariamente, los rasgos físicos, el color de piel, el uso de lenguaje, el idioma con el cual nos sentimos cómodos, los estilos no verbales con los cuales fácilmente nos comunicamos con los otros, pero sobre todo por las motivaciones subjetivas individuales que nos llevan a incluirnos en un grupo étnico específico (Ting-Toomey, 2005: 214).

En esta teoría se concibe a la identidad cultural como una de las dimensiones de la identidad social, estrechamente vinculada con el sentido de pertenencia étnico, pues la inclusión en una etnia, nos remite a la cultura en la que y con la que el grupo se identifica. Por tanto, en este estudio nos suscribimos al acoplamiento: etnia-cultura que se propone en la teoría de la negociación de las identidades (Ting-Toomey, 2005: 214).

METODOLOGÍA

La investigación reporta resultados sobre la exploración del sentido de pertenencia étnico-cultural de un conjunto de adolescentes de entre doce y dieciocho años de edad, primera generación nacida en Canadá, cuya familia (padres y abuelos de El Salvador, Guatemala, Panamá, Costa Rica e Irán) entraron a Canadá bajo la forma migratoria de refugio, en la década de los años ochenta.

La indagación parte de las preguntas: ¿de qué manera las y los adolescentes –en su condición de minoría visible en un contexto multicultural– se perciben en su dimensión

identitaria étnico-cultural? y ¿cómo, en su proceso de autoadscripción negocian los discursos relacionados con su pertenencia étnico-cultural, emanados en la interacción cotidiana con sus pares y adultos, en la esfera familiar, escolar y en el espacio público?

La recopilación de información se realizó mediante las técnicas de entrevistas semiestructuradas,⁶ realizadas en una sesión cada una, con duración de una hora aproximada de grabación y mediante observación participante, durante 2013. En el diseño del instrumento se integran las esferas familiar, escolar y espacio público, a través de la recuperación de los discursos verbales de las y los adolescentes. Las entrevistas se realizaron en el idioma elegido por los informantes (inglés o español). Con respecto a las entrevistas respondidas en inglés, éstas se tradujeron tratando de conservar el sentido discursivo. En el caso de las que fueron respondidas en español, combinando frases en inglés, se mantienen las frases en esta lengua, pues la intención es respetar el modo de habla de los informantes.

Las preguntas abordan los rubros de sentido de pertenencia; la percepción sobre oportunidades de desarrollo y futuro; relación con pares y adultos de distintas etnias, en la escuela y el espacio público; uso de medios de comunicación, entre otros temas.

Aunque la participación de las y los adolescentes fue decisión libre, se protegieron sus datos personales (por ello, en la identificación de las entrevistas se utilizaron siglas y números, en lugar de los nombres reales), siguiendo el protocolo ético para conducción de investigación con humanos, política dictada por el TriConsejo de investigación en Canadá (Government of Canada, 2014: 57-67).

Las entrevistas se realizaron en los lugares de residencia de los informantes, en las ciudades de Vancouver, Burnaby y Surrey de la provincia de Columbia Británica, zona anglohablante del oeste de Canadá. En ella residen alrededor de treinta mil habitantes con origen latinoamericano, que forman parte del grupo de minorías visibles, el cual –junto con todos los grupos de minorías– representan el 27.3 por ciento del total de la población (cerca de 1.2 millones) (*Statistics Canada*, 2011: 16). La comunidad con orígenes latinoamericanos representa menos del uno por ciento de las minorías visibles en la provincia.

⁶ Cabe destacar la valiosa colaboración de Verónica Coreas de Proyecto Cultural sur, Columbia Británica, quien hizo las primeras invitaciones para concretar las entrevistas.

| IDENTIFICACIÓN DE INFORMANTES | | | | | |
|-------------------------------|---------------------|-----------|---------------------------------------|--|--------------------------|
| Número de entrevista | Edad del informante | Género | Idioma en que respondió la entrevista | Origen de la madre y del padre | Siglas de identificación |
| 01 | 13 | Femenino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C01-Sf /13 |
| 02 | 13 | Femenino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C02-Sf /13 |
| 03 | 14 | Femenino | Español | Guatemala-Irán (madre y padre) | C03-Glf /14 |
| 04 | 14 | Femenino | Español | Guatemala-Irán (madre y padre) | C04-Glf /14 |
| 05 | 14 | Femenino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C05-Sf /14 |
| 06 | 14 | Femenino | Español | El Salvador (madre y padre) | C06-Sf /14 |
| 07 | 16 | Femenino | Inglés | Costa Rica-El Salvador (madre y padre) | C07-CRSf /16 |
| 08 | 17 | Masculino | Español | Guatemala-Irán (madre y padre) | C08-Glm /17 |
| 09 | 17 | Femenino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C09-Sf /17 |
| 10 | 17 | Masculino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C10-Sm /17 |
| 11 | 18 | Femenino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C11-Sf /18 |
| 12 | 18 | Femenino | Inglés | El Salvador (madre y padre) | C12-Sf /18 |
| 13 | 18 | Masculino | Español | Panamá (madre y padre) | C13-Pm /18 |
| 14 | 18 | Masculino | Inglés | Guatemala-El Salvador (madre y padre) | C14-GSm /18 |

RESULTADOS

Interacciones de los adolescentes en los ámbitos familiar, escolar y público

En el contexto multicultural, del cúmulo de informaciones retomadas de las prácticas sociales mediante discursos verbales y no verbales, el adolescente elige las que le

permiten elaborar las representaciones de lo que considera su pertenencia étnico-cultural. De este modo, se exploraron los discursos emanados en las interacciones de los informantes adolescentes y sus ámbitos inmediatos: familia, escuela –amigos y profesores– y el entorno público.

Ámbito familiar

La familia, para el conjunto de informantes, es concebida como necesaria y fundamental para la enseñanza de los valores, una guía para actuar, para planear el futuro y para la enseñanza del amor a los otros, y el grupo más importante, antes que cualquiera de los otros con los que interactúan. La conciben como una célula que debe estar cohesionada y funcionar como un ente protector incondicional. Así, algunos resaltan la diferencia que observan entre las familias latinoamericanas, en comparación con las familias canadienses de origen anglosajón, en el sentido de la cercanía y apoyo emocional que les brindan a sus hijas e hijos.

Las familias norteamericanas les preguntan a sus hijos, a los dieciocho años, cuándo se van a ir de la casa [...] la familia latinoamericana nunca lo haría. Creo que la familia norteamericana no es muy cercana... Creo que las familias canadienses no son cerradas y no apoyan emocionalmente tanto, en algunos aspectos, porque quizá ellos pueden tener dinero para enviar a los hijos a la universidad... pero ellos [canadienses *de origen anglosajón*] no los apoyan tanto emocionalmente (C12-Sf /18).

En general, el grupo manifiesta una orientación familiar, tanto en su relación con sus madres y padres, como en sus planes a futuro, pues la mayoría quiere casarse, formar una familia y tener descendencia. Dos de las adolescentes, quienes creen en el matrimonio a perpetuidad (C07-CRSf /16), desean unirse con varones de su mismo origen y tener hijos a quienes enseñarles el idioma español, de este modo, indican, preservarían lo que consideran como su cultura.

Para la mayoría, el idioma español es el nexo con las raíces de la que conciben su etnia y cultura original. Así, algunos que entienden esa lengua, pero tienen dificultades para hablarla, manifiestan su interés de aprenderla adecuadamente:

el español me acerca a mi abuela... mis primas no son tan cercanas con mi abuela, porque no saben hablar español, lo entienden pero son bien penosas, entonces por eso mi abuelo

dice “Estas monas⁷ crecieron con los papás, los dos latinos y no aprendieron [español]” (...) Mis abuelos y mi padre hablaban en español, quizá esa es la razón por la que yo entiendo el idioma, pero yo no hablo mucho, porque mi mamá me hablaba en inglés (C07-CRS / 16).

Las y los entrevistados que entienden mejor el español mantienen relaciones más frecuentes con personas de origen latinoamericano hablantes de esta lengua, algunos tienen familiares que hablan el idioma (tíos, tías, abuelos, primos), otros, además de familiares, tienen amigos del mismo origen cultural, nacidos o recién migrados a Canadá. Otra de las formas con la que mantienen contacto con el idioma es a través de escuchar canciones en español, preferentemente géneros tropicales como bachata, merengue, cumbia, salsa, *reggaeton* o *reggae*. De forma contraria, pocos de los informantes, quienes no hablan el idioma de sus ancestros, no consideran necesario su aprendizaje.

También, en el ámbito familiar, por medio de pláticas, información extraída de las redes sociales, películas y noticieros, los adolescentes conforman una idea del país donde nacieron sus padres, confrontándola con la que tienen de su país de nacimiento. “Mi papá [...] me dijo cómo era la vida de él y mis abuelos y cómo era la guerra en los ochentas... ellos estaban viviendo en El Salvador, en medio de la guerra, y después se vinieron para acá” (C11-Sf / 18).

Del país de origen de los padres resaltan aspectos negativos, como la delincuencia, la violencia, la pobreza y la marginación social: “Las noches de Panamá son bien peligrosas, acá [en Canadá] no. Acá me siento más seguro. En Panamá a las nueve de la noche debes estar dentro de tu casa... En Panamá me sentía atrapado” (C13-Pm / 18).

Por otro lado, si bien se mencionan los problemas de violencia e inseguridad que existen en Centroamérica, también, algunos resaltan lo que observan positivo: “En El Salvador, como somos de un ‘cantón’ [provincia], lo que me gusta más [...] que todos se conocen. También como todos se conocen siempre estamos juntos, en fiesta, en todo, y cuando algo mal pasa, siempre estamos juntos” (C06-Sf / 14). En este caso, aunque la informante nació en Canadá, se incluye en el lugar de pertenencia de sus padres y destaca la percepción de unidad entre quienes habitan el lugar.

Acerca de Canadá, su país de nacimiento, la mayoría de los informantes opinan que es el mejor país para vivir y desarrollarse como adolescentes y jóvenes, comparado con los países de Centroamérica. Destacan el respeto a los derechos humanos, la libertad de elección sexual, la seguridad que perciben en su movilidad cotidiana, la política multicultural, la belleza de la naturaleza y las oportunidades de educación y desarrollo para la población joven. A pesar de los inconvenientes que causa

⁷ “Mona” es una palabra usada comúnmente por algunos salvadoreños para referirse a alguna persona.

pertenecer a una familia de bajos recursos económicos, creen que cuentan con más oportunidades de desarrollo que las que tendrían si hubieran nacido en el país de sus ancestros: “Mi mamá habla de Guatemala [...] que es más difícil allá, que hay menos oportunidades, que sí puedes hacer algo, pero que ir a la escuela es más difícil [...] porque acá es el primer mundo y allá es el tercer mundo” (C04- GIf /14).

Dado que confían en que tienen oportunidad de acceder a la educación universitaria, valoran ésta de manera positiva y creen que estudiar les permitirá el empoderamiento de la que consideran su etnia. “Creo que me gustaría probarle a la gente que piensa que no podemos y porque creo que soy capaz” (C12-Sf /18). También dicen, la educación superior les permitirá la movilidad social y desarrollo económico

porque no quiero tener problemas financieros con mis hijos. Quiero tener una buena vida, donde mis hijos no se tengan que preocupar... porque ayuda a tener buenos trabajos... puedes tener mejores trabajos si tienes un grado en algo, así que la universidad es un buen camino para conseguir un buen trabajo (C02-Sf /13).

Señalan que aunque tienen las mismas oportunidades de acceso a la educación como cualquier adolescente en Canadá, la baja condición económica de su familia es una desventaja en su proceso de desarrollo escolar, comparado con las personas que tienen mejores recursos económicos o con los inmigrados con mayor antigüedad en Canadá que sus familias. “no es fácil para nosotros, porque no tenemos nada... no tenemos dinero, no tenemos casa, no tenemos familia... no tenemos amigos... Los blancos tiene todo aquí, casa, familia, amigos... les pueden ayudar, pero nosotros estamos solitos” (C14-GSm /18).

Ámbito escolar

En el encuentro intercultural con sus pares y adultos, en los ámbitos escolares son comunes los estereotipos con atributos estigmatizantes para referirse a su origen. Estigma se entiende como una marca social, un atributo desacreditador que se aplica a las personas con la intención de devaluarla. El estigma es posible sólo a través de la interacción social (Goffman, 1986) y a través de ella los estigmas se dan a conocer, por medio de la discriminación.

En la escuela, este fenómeno es una conducta no solo entre estudiantes, sino también, en algunos casos, del personal docente y orientadores hacia los estudiantes. En las situaciones reportadas por los informantes se utilizaron estereotipos emanados del estigma que se tiene de las personas de origen latinoamericano, por su etnia

de origen, su aspecto físico y por hablar español, develando un eurocentrismo aún vigente en la sociedad canadiense.

En estas situaciones los varones son percibidos como futuros trabajadores de la construcción y las adolescentes como trabajadoras domésticas o potenciales madres adolescentes. “Una vez mi consejero hizo un comentario... porque mi mamá había tenido hijos muy joven... que mi hermana y yo íbamos a tener hijos a esa edad... que no íbamos a terminar la escuela porque íbamos a ser madres muy jóvenes” (C09-Sf / 18).

También se etiqueta a los adolescentes de origen latinoamericano como alumnos de baja productividad y poco entusiastas por el estudio: “cuando yo me miro como latina, siento que cuando entro a la clase, mis maestros que no me conocen, dicen que yo no voy a tratar [de esforzarme] en la escuela, porque soy latina...” (C06-Sf / 14). Así, la informante, quien pertenece a un grupo de alto rendimiento en la secundaria, refiere que en cada ciclo escolar tiene que legitimarse como buena estudiante ante los profesores que no la conocen: “porque el *blanco* no necesita [mostrar que es estudiante esforzado]... el profesor espera que el *blanco*... haga su esfuerzo, pero no un latino” (C06-Sf / 14).

El estigma aplicado a su origen motiva a las y los adolescentes con ascendencia centroamericana, canadienses de primera generación, a percibirse en una situación poco ventajosa, en el proceso de comunicación intercultural, ante otros adolescentes de segunda, tercera, cuarta o más generaciones o con canadienses que descienden de los primeros colonos de origen anglosajón y europeo.

Amigos

Al ser parte de una minoría, las y los adolescentes de ascendencia latinoamericana tienen poca oportunidad de interactuar en la escuela con personas de orígenes similares a ellos y ellas, estas relaciones las mantienen a través de amigos, primos y de conocidos de sus familiares. “[en la escuela]... no tengo amigos latinos... mi mejor amigo sí es salvadoreño también, (...) pero en la escuela casi no tenemos latinos...” (C06-Sf / 14).

La mayoría (ocho de los catorce informantes) refiere que sus mejores amigos son de origen latinoamericano: “...ellos son latinos, algunos nacieron en América Latina: en El Salvador, México, Panamá, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Brasil, Chile; otros en Canadá o Estados Unidos” (C11-Sf / 18). Entre las razones para hacer amistad con adolescentes de origen latinoamericano están: “Son más como nosotros, divertidos, me identifico más” (C07-CRSf / 16), porque quieren hablar español o porque se sienten más cercanos culturalmente: “Con mi mejor amigo [de El Salvador] hablo en español” (C06-Sf / 14). De manera contraria, una de las entrevistadas, quien

no tiene y no busca amigos de origen similar, opina que el preferir amigos del mismo origen cultural, con las mismas creencias religiosas, separa a las y los adolescentes de experimentar amistad con coetáneos de otras etnias y culturas:

“[...] recuerdo cuando iba a la escuela alternativa, había dos chicas latinas, al principio ellas creían que yo era de India del este... después ellas escucharon de alguien que yo también era latina, antes de eso, ellas dijeron que me odiaban, porque ellas no sabían que yo era latina, después ellas querían ser mis amigas...” (C12-Sf / 18).

Entre amigos, sean de origen latinoamericano o de origen anglosajón, también se aplican estereotipos, pero sin ánimo de ofender: “[...] ¿nunca has visto un programa que se llama *Family Guy*?... hay una persona que se llama Consuela [...] ella trabaja en limpieza y no habla; siempre cuando hay alguien latino le dicen “Consuela” ... como *chisteando*” (C06-Sf / 14). El adolescente de origen anglosajón, dicen, es quién con mayor frecuencia, más que los de origen latinoamericano o de cualquier origen, ofende a través de estereotipos desacreditadores a los recién llegados que no entienden el inglés.

Ámbito público

Si bien el carácter multicultural del país es valorado de manera positiva por unos, otros creen que éste es sólo un discurso oficial, pues en las relaciones interculturales cotidianas no se practica el respeto a las diferencias, dando paso a situaciones de discriminación y racismo. Además de percibir intolerancia hacia las minorías étnicas, advierten la existencia de atributos negativos relacionados con sus raíces, esto lo creen un freno para su pleno desarrollo. “Algunas veces la gente cree que no soy lo suficientemente inteligente, por el estereotipo de mi origen” (C11-Sf / 18).

La mayoría opina que el racismo se produce por el estigma que existe hacia su origen étnico y hacia el color de piel. Uno de los adolescentes (C13-Pm / 18) indicó que más de una vez ha experimentado eventos racistas con la policía, ello lo atribuye a su piel morena y a su atuendo.

Tenía dieciséis años [...] estaba en la estación esperando el *bus* y llegó la policía, me tiró al piso y me dijo que iba a ir preso. Yo le dije “¿Por qué? [...]”. Me dijeron “Tú robaste y pegaste a una mujer...” Y yo nunca hice eso... Ellos, [la policía], dijeron que [el sospechoso] era un muchacho latino y tenía todo negro y tenía un gorro. Yo les dije que eso era discriminación, que cómo sabían que era yo, que podría ser cualquier persona... les dije:

“¿Cómo era la persona?...”, ellos dijeron que era un latino y yo les dije que había diferentes tipos de latinos [...] Encontraron a la persona que lo hizo y fue un hindú... Eso me dio un poco de risa... Ellos me pidieron perdón” (C13-Pm /18).

Debido a experiencias de discriminación y carencias económicas, algunos adolescentes consideran que la equidad en el acceso a las oportunidades para su desarrollo real, en la que se basa la política multicultural no les llega de manera práctica a las minorías visibles. “Creo que las minorías étnicas y los latinos aún son marginados. No creo que todos tengan las mismas oportunidades, aunque hayan nacido incluso en Canadá...es que la mayoría de la gente rica es típica *caucásica*, entonces es una razón combinada” (C12-Sf /18).

También pervive la idea de que las personas de origen latinoamericano han llegado a Canadá de manera indocumentada y son etiquetados, sobre todo por adolescentes y jóvenes, aunque también por algunos adultos con ascendencia anglosajona, como *wetback* (espalda mojada o “mojado”), *illegal* (ilegal), y las distintas variaciones que aluden al comer tacos y frijoles: *taco eater* (comedor de tacos), *beaner* (frijolero) y *Taco Bell*,⁸ pues parte de la población en Columbia Británica agrupa a las personas de origen latinoamericano en uno solo: el mexicano. “Ellos [los no latinos] automáticamente piensan que si hablas español eres de México... creo que es el único país que conocen que se habla español” (C01-Sf /13).

Big pie (gran pastel) es una palabra que algunos varones de procedencia anglosajona y descendientes de italianos y portugueses en Vancouver y ciudades aledañas⁹ utilizan para referirse a mujeres de origen latinoamericano, esta etiqueta, que aparenta ser un piropo, además de cosificar a la mujer, reduce sus atributos identitarios, del mismo modo que sucede con los estereotipos de “madre adolescente” y “trabajadora doméstica”:

Algunos dicen que las latinas somos *sexys*, a *big pie* (un gran pastel), los chicos *blancos* dicen eso. Algunas veces yo lo veo como un cumplido... Algunas chicas se visten de cierta manera para reforzar el estereotipo. Usan ropa muy corta, maquillaje y quieren conservar y alimentar el estereotipo, tratan de ser *sexys* todo el tiempo (C11-Sf /18).

Los medios de comunicación son una fuente indirecta que nutre las bases culturales, a través de las que se valora a sí mismo en el proceso de construcción identitaria

⁸ Taco Bell es una franquicia estadounidense de comida rápida, especializada en lo que los creadores consideran como comida tex-mex.

⁹ Corroborado durante mi estancia en Vancouver, Columbia Británica.

(Ting-Toomey, 2005: 214). Algunas películas y series muestran actores que representan a personas jóvenes de origen latinoamericano como miembros del crimen organizado (*Breaking Bad*, *Blood In, Blood Out* y *Sin nombre*), las cuales, según una de las entrevistadas (C11-Sf / 18), son muy populares entre algunos de sus conocidos –adolescentes con la misma ascendencia–, quienes consideran que los personajes ahí representados son “chidos” (*cool*) y tratan de imitarlos al comportarse de manera violenta. También de las llamadas “narcoseries” se ha retomado la palabra “burro”, o “burrero”¹⁰ como otro estereotipo para las personas con raíces latinoamericanas, pero sobre todo para las originarias de México y de Colombia, adjudicando a esta población prácticas criminales.

Sentido de pertenencia étnico-cultural

La negociación de las interacciones de los adolescentes de este estudio con su familia, compañeros de escuela, profesores, amigos y otros conocidos, en su construcción de sentido de pertenencia, a la que consideran su etnia y su cultura, da como resultado tres dinámicas de autoidentificación: *a*) adscripción negociada entre el país y la cultura de nacimiento y la etnia y cultura de origen de sus ancestros (siete de los catorce informantes); *b*) adscripción marginada del país y cultura de nacimiento y suscrita a la etnia y cultura de sus ancestros (cuatro de los catorce informantes); *c*) adscripción asimilada al país y cultura de nacimiento y marginada de la etnia y cultura de sus ancestros (tres de los catorce informantes).

Adscripción negociada entre el país y la cultura de nacimiento y la etnia y cultura de origen de sus ancestros se refiere a la negociación que hacen los adolescentes entre el sentirse dentro de una etnia que es la misma de sus padres y abuelos, a un país donde nacieron sus padres y a la cultura con la que ellos se han identificado a través de sus prácticas, pero también se sienten cómodos con el conjunto de valores y la amplia cultura dominante de su país de procedencia y donde se desarrollan. Así, se dicen: “canadiense por nacimiento, salvadoreña por crianza” (C01-Sf / 13); “canadiense por nacimiento e hispánica en el cuerpo y corazón (C07-CRSf / 16)”; “canadiense por nacimiento y latinoamericana por orígenes familiares” (C09-Sf / 17).

En esta dinámica de adscripción negociada conjugan su reconocimiento de que son canadienses por nacimiento, y la valoración positiva que hacen del país, tales

¹⁰ “Burro” y “burrero” en la jerga del narcotráfico se utilizan para referirse a las personas que cruzan la frontera llevando droga oculta en su cuerpo.

como la política multicultural, la seguridad pública que perciben en sus barrios, la certeza de que pueden hacer valer sus derechos, el tener mayores oportunidades de desarrollo, entre otros aspectos, con la noción subjetiva del origen ancestral debido a que la mayoría de los informantes no conoce mucho del país de procedencia familiar; con los valores reproducidos dentro de la familia y relacionados con la representación de ésta como unidad protectora y guía; con la idea de reproducir, en su vida futura, el modelo nuclear familiar; con prácticas como hablar y escuchar música en español, bailar géneros tropicales, además de conservar algunos hábitos culinarios basados en el consumo de arroz, frijol, pupusas y tener amigos de la misma procedencia, entre otros aspectos que los ligan a la etnia y cultura de origen familiar: “¡Ah!, latinoamericana, porque (en inglés) yo nací aquí, pero fui criada en la forma latinoamericana... yo sólo nací aquí [en Canadá], esa es la razón por la que soy de aquí ¿cierto?, pero a mí me criaron como si estuviera en El Salvador. Soy una especie de ambos canadiense-salvadoreña” (C01-Sf / 13).

Adscripción marginada del país y cultura de nacimiento y suscrita a la etnia y cultura de sus ancestros se refiere a la autoidentificación de los informantes con la etnia y la cultura de sus ancestros, marginando de su sentido de pertenencia a la cultura de su lugar de nacimiento y en el que se desarrollan y actualmente viven, a pesar de que reconocen aspectos positivos del país y los beneficios que Canadá les otorga como nacionales. Así responden: “Yo nací en Canadá, pero no soy canadiense... ¡salvadoreña!, en todas partes soy salvadoreña... y nunca va a cambiar” (C06-Sf / 14). Otro: “Me gusta decir que soy de Guatemala o de El Salvador... Yo no me miro como un *blanco*... ¡soy hispánico!... Incluso los hindúes y chinos [nacidos en Canadá] también dicen que son de China o de India” (C14-GSm / 18).

Este grupo de informantes tiene una lealtad subjetiva a la cultura de origen de sus ancestros (Ting-Toomey, 2005: 215), pues la mayoría obtiene sus referentes a través de pláticas con los familiares. Valoran la gastronomía, música, baile, rituales y celebraciones, que identifican con su cultura de origen, y algunos comportamientos criticables en sí mismos, como el castigo corporal. Así, una de ellas menciona que es latina *por ser criada con el cincho y la chanclita* (C09-Sf / 17). Quieren conservar el español mediante su aprendizaje y reproducción, pues consideran este idioma como una forma de apego a lo que sienten como sus *raíces*: “Quiero que mis hijos nazcan con más latinos, que con gringos, ¿me entiendes? Quiero que ellos hablen español, aunque yo no lo hable bien, quiero conocer a alguien que lo hable más que yo para enseñarles a ellos. Podrían nacer aquí [en Canadá] y los llevo a los cinco años [a Latinoamérica]” (C07-CRS / 16).

Adscripción asimilada al país y cultura de nacimiento y marginada de la etnia y cultura de sus ancestros se refiere a los adolescentes que se identifican de manera débil con las tradiciones y valores de la cultura de origen de los padres, no se suscriben a la etnia de sus ancestros y se identifican con los comportamientos y normas de la cultura dominante (Ting-Toomey, 2005: 224). “Soy canadiense... porque nací aquí y fui criada en esta cultura y no hablo mucho español, lo entiendo, pero no lo hablo” (C02-Sf / 13). Quienes se incluyen en este grupo, no hablan español y no tienen intención de aprenderla, pocas veces acuden a las celebraciones relacionadas con la cultura de su origen familiar, no tienen amigos ni conviven con pares de ascendencia centroamericana o latinoamericana; en general, aceptan como suyas las prácticas culturales del país donde viven y escuchan música sólo en inglés (C02-Sf / 13), (C04-Gif / 14).

CONCLUSIONES

El sentido de pertenencia hacia la etnia y cultura que han desarrollado los adolescentes, como miembros de una minoría visible, en el contexto multicultural de la provincia de Columbia Británica, está definido por las relaciones sistemáticas que mantienen con coetáneos de su mismo origen. De este modo, quienes se adscriben a la etnia y cultura con la que se identifican sus ancestros, mantienen una relación constante con amigos de su mismo origen, con quienes hablan español y con quienes comparten valores y prácticas sociales como la idea del matrimonio con personas del mismo origen, gusto por las canciones en español y el baile de ritmos tropicales.

Por el contrario, quienes se marginan de la etnia y cultura con la que se identifican sus ancestros y se identifican con los valores y la cultura del país de nacimiento (Canadá) no tienen amigos de origen latinoamericano, no hablan español o lo entienden poco y no tienen intención de aprenderlo.

El conjunto de entrevistados rechaza los estigmas con los que se ha etiquetado a los latinoamericanos, tanto en el ámbito escolar como en la esfera pública, pero sólo quienes se identifican con la etnia y cultura de sus ancestros busca la reivindicación y empoderamiento de la que consideran su etnia, mediante la afirmación positiva, a partir de la educación universitaria.

El total de los entrevistados coincide en que la familia es el grupo más importante sobre todos a los que se adscribe, en la valoración positiva hacia el estudio, en la percepción de que Canadá es la mejor nación para vivir y desarrollarse que cualquier otra de Centroamérica, y en la sensación de seguridad por habitar un país donde se respetan las leyes y los derechos humanos.

En resumen, las y los adolescentes de ascendencia centroamericana, entrevistados para este estudio, en el proceso de elaboración de su sentido de pertenencia se ubican en tres grupos: quienes negocian su adscripción entre el país y la cultura de nacimiento y la etnia y cultura de sus ancestros; los que basan su adscripción en la etnia y cultura de sus antepasados, marginando el país y la cultura de nacimiento; y quienes se adscriben al país y la cultura de nacimiento, desligándose de la etnia y cultura de sus ancestros. La inscripción en estos grupos está definida por la frecuencia de relaciones con coetáneos del mismo origen familiar y con la práctica del idioma.

Entre más relaciones con coetáneos y amigos de ascendencia latinoamericana y mayor práctica del idioma español, habrá más identificación con la etnia y cultura de la familia; entre menor relación y desconocimiento del idioma español, existirá una débil empatía con la etnia y cultura de origen ancestral.

FUENTES

ARRÁIZ MATUTE, ALEXANDRA

2010 "Migration Stories: Experiences of Recently Arrived Latino Youth in the Canadian Public School System", tesis de maestría, Toronto, University of Toronto.

BERDICHEWSKY, BERNARDO

2007 *Latin American's Integration into Canadian Society in B.C.*, Vancouver, British Columbia.

ERIKSON HOMBURGER, ERIK

1968 *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós.

GARCÍA, MARÍA CRISTINA

2006 *Seeking Refuge. Central America Migration to Mexico, the United States, and Canada*, Los Ángeles, University of California Press.

GIMÉNEZ MONTIEL, GILBERTO

2005 *Teoría y análisis de la cultura*, vol. 2, México, Conaculta-Ico cult.

GOFFMAN, ERVING

2004 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

1986 *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Cambridge, Mass., Touchstone.

GOVERNMENT OF CANADA

- 2014 *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans*, Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, en <<https://www.brandonu.ca/research/files/TCPS2-2014.pdf>>, consultada el 10 de mayo de 2017.
- 2011 *Statistics Canada. Census*, Catalogue no. 98-316-XWE, en <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E>>, consultada el 10 de mayo de 2017.
- 2006 *Canada's Ethnocultural Mosaic. Census Year 2006*, Catalogue No. 97-562-X, Ottawa, Minister Responsible for Statistics Canada/Minister of Industry.
- 2001 *Immigration and Refugee Protection Act*, en <<http://laws-ois.justice.gc.ca/eng/acts/I-2.5/>>, consultada el 10 de mayo de 2017.
- 1995 *Employment Equity Act*, en <<http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/E-5.401.pdf>>, consultada el 30 de mayo de 2017.

GUERRERO, CRISTINA

- 2009 "Latinidad and the High School Experiences: Working to Curb Early School Leaving among Spanish Speaking Youth in Toronto's Public School System", 2nd Annual Graduate Conference, Toronto, Department of Ethnic and Pluralism Studies, University of Toronto.

HERNÁNDEZ RAMÍREZ, ALEJANDRO

- 2012 "Colombian and Mexican Youth Migration and Acculturation Experience: The Shaping of Identities in Metropolitan Vancouver", tesis de maestría, Vancouver, British Columbia, Department of Sociology and Anthropology, Faculty of Arts and Social Sciences, Simon Fraser University.

KNOWLES, VALERIE

- 2007 *Strangers at Our Gates: Canadian Immigration and Immigration Policy, 1540-2006*, Toronto, Council for the Arts-Dundurn Press.

MANNONI, OCTAVE, ARIANE DELUZ, BERNARD GIBELLO y JEAN HÉBRARD

- 1984 *La crisis de la adolescencia*, Barcelona, Gedisa.

MEAD, GEORGE

- 1967 *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.

MEINTEL, DEIRDRE y JOSIANE LE GALL

1995 "Les Jeunes d'origine immigrée. Rapports familiaux et les transitions de vie. Le cas des jeunes Chiliens, Grecs, Portugais, Salvadoriens et Vietnamiens", *Collection Études et recherches*, no. 10 (marzo).

MUUSS, ROLF

1980 *Teorías de la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós.

POTEET, MORGAN y ALAN SIMMONS

2014 "Schooling Goals and Social Belonging among Central American-origin Male Youth in Toronto", *Canadian Ethnic Studies*, vol. 46, no. 3, pp. 55-75.

SCHUGURENSKY, DANIEL, DANIELA MANTILLA y JOSÉ FRANCISCO SERRANO, eds.

2009 *Four in Ten. Spanish Speaking Youth and Early School Leaving in Toronto*, Toronto, Latin American Research Education and Development (LARED)/Network Transformative Learning Centre, Ontario Institute for Studies in Education (OISE)-University of Toronto.

SIMMONS, ALAN

1999 *Violence and Safety: Latin American Youth in Toronto. Finding the Way Home: Young People's Landscapes of Safety and Danger in Multicultural Cities*, Londres, Centre for Urban and Community Research-Goldsmiths College -University of London.

SIMMONS, ALAN y LUIS CARRILLOS

2009 *Home and Heart: Identity Politics among "Latino" Youths in Toronto*, Toronto, Centre for Research of Latin America and the Caribbean (Cerlalc) of York University-Hispanic Development Council.

SMILEY, WILLIAM JAMES

1989 *Salvadorian and Guatemalan Youth in Exile: Adapting to Life in Canada*, Vancouver, B.C., University of British Columbia.

STATISTICS CANADA

2011 *Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada, 2011*, analytical document, catalogue no. 99-010-X2011001, ISBN: 978-1-100-22197-7, en <<http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm>>.

TING-TOOMEY, STELLA

2005 "Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries", en William Gudykunst, ed., *Theorizing about Intercultural Communication*, Nueva York, Sage.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR)

1976 *Canadian Immigration Act, 1975-77*, en <<http://www.refworld.org/docid/3a5c60.html>>, consultada el 26 de mayo de 2017.

