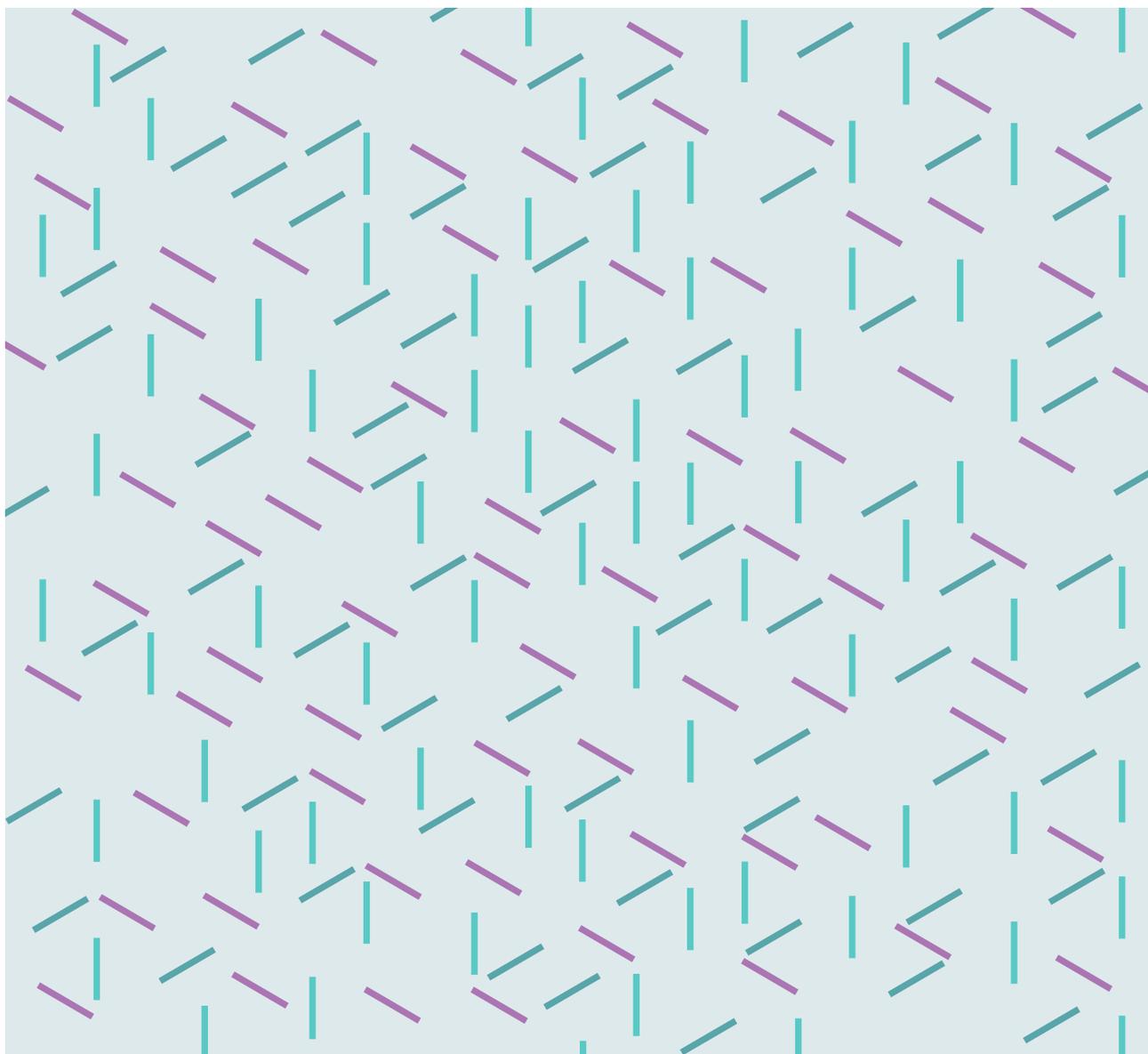


Parte III. Capítulo 3.

La diversidad en las familias vascas

0-25 años

Julia Shershneva e Iraide Fernández Aragón



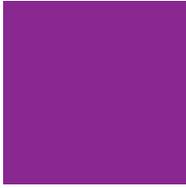
Cómo citar este informe:

(Según las normas APA)

Shershneva, J. y Fernández, I. (2017). La diversidad en las familias vascas (0-25 años). En J. A. Oleaga. (Ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal llamadas) segundas generaciones* (pp. 733-806). Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/Diversidad_infantil_juvenil_CAE.pdf

Edición electrónica

Título general: La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones
Año y lugar de edición: 2017, Bilbao
Edita: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Diseño y maquetación: Taide Arteta, Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración
Documentación: Antonio Gómez, Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración
ISBN: 978-84-9082-594-5 (toda la obra)



ÍNDICE

Introducción	737
1. Los grupos familiares: metodología y muestra	739
2. Dinámicas familiares	743
2.1. Organización familiar: tiempo y tareas	744
2.2. Hogar y género: la brecha entre el discurso y lo observado.....	748
3. Ámbito escolar	751
3.1. Elección del centro escolar	751
3.2. Relación con el centro educativo: profesorado y otros progenitores ..	756
3.3. Apoyo escolar	759
3.4. Diversidad en la escuela.....	761
4. Identidad y religión	765
5. Idiomas de origen y euskera	773
6. Integración y relaciones sociales	781
6.1. Los progenitores	781
6.2. La descendencia	787
6.3. Relaciones sociales, la clave de la integración	788
6.4. Discriminación y espacios de convivencia	790
7. Expectativas	793
8. Conclusiones	799
Anexo	803

INTRODUCCIÓN

La integración de los y las descendientes de personas inmigrantes, como colectivo representante de la diversidad actual y futura, es una de las dimensiones del fenómeno migratorio menos estudiadas en el caso de la CAE. Así lo era en 2016 cuando comenzamos esta serie de estudios centrados, precisamente, en desentrañar las incógnitas en torno al proceso de integración de los y las hijas de población de origen extranjero. Desde su misma definición¹ hasta sus desarrollos más complejos, esta serie de estudios comenzó con los ámbitos de educación, comunitario y familiar como centros de la investigación. Ámbitos que, más tarde y tras analizar los primeros resultados, se ampliaron a identidad, bienestar y expectativas como constitutivos de las llamadas segundas generaciones.

En concreto, este informe se centrará en uno de los ámbitos menos explorados de los arriba expuestos: la diversidad familiar. Ya se analice desde la sociología de las migraciones como desde la sociología de la educación, la familia es un actor fundamental en el proceso de integración de las personas de ascendencia extranjera. Son abundantes los análisis en términos de clase social,

Esquema 1. Dimensiones de la investigación



Fuente: *Elaboración propia.*

¹Tal y como apuntábamos en otros capítulos de esta investigación, partimos de las siguientes definiciones. La segunda generación estaría compuesta por personas nacidas en la CAE o reagrupadas con cuatro años o menos, con al menos un progenitor de origen extranjero. La categoría 1.5 está compuesta por aquellas personas con al menos un progenitor de origen extranjero que fueron reagrupadas con entre cinco y once años. Por último, aquellas personas jóvenes que son reagrupadas entre doce y quince años (generación 1.25) y dieciséis años y más (generación 1.0), se consideran prácticamente en la categoría de migración en primera persona.

éxito académico/rendimiento e identidad en otros contextos (Gualda, 2010²; García y Carrasco, 2011³; Aparicio y Portes, 2014⁴). Las familias de origen y/o ascendencia extranjera presentan algunas particularidades y una elevada diversidad que nos gustaría recoger a través de sus discursos, identidades, motivaciones, preocupaciones, aspiraciones, anhelos, expectativas, procesos de integración, problemas, etc. Por tanto, se trata de obtener una foto definida de las segundas generaciones en la CAE a través de una perspectiva cualitativa, que complemente y explique los resultados obtenidos en el capítulo 2.3. “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)”.

Así pues, el objetivo fundamental es recoger y comprender la realidad de las familias de origen y/o ascendencia extranjera considerando los diferentes ámbitos y aspectos relevantes identificados a lo largo de esta serie de investigaciones. Para cumplir este ambicioso objetivo, se ha optado por la técnica de entrevista familiar. Estas entrevistas son una suerte de técnica a medio camino entre la entrevista individual en profundidad y los grupos de discusión: un microgrupo familiar. Una oportunidad excepcional para juntar a los miembros de la familia y sacar a la luz las dinámicas existentes, aquellas que son manifiestas y aquellas de carácter latente.

Así, este capítulo se subdivide en varios apartados: uno metodológico donde se detallan las entrevistas familiares; el análisis de las dinámicas familiares, con especial atención a la perspectiva de género; el ámbito escolar y su relevancia; la identidad y, en este caso, su conexión con el ámbito religioso; el idioma como medio para la integración, pero también para la transmisión; las relaciones sociales y su incidencia en el proceso de integración de progenitores y descendientes; y, por último, las expectativas y visión de futuro de padres y madres, hijos e hijas, esa mirada optimista que nos ayuda a comprender la actitud de unos y otras.

²Gualda, E. (2010). *La segunda generación de inmigrantes en Huelva: estudio HIJAI*. Xativa: Estrella Gualda.

³García, F., y Carrasco, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.

⁴Aparicio, R., y Portes, A. (2014). *Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

1

Los grupos familiares: metodología y muestra

Como ya se ha mencionado, las familias son la base de la socialización y el desarrollo de todas las personas y, en consecuencia, son una pieza fundamental en el puzle de las llamadas segundas generaciones. Comprender la diversidad de situaciones familiares nos ayudará a comprender el fenómeno en su conjunto.

El diagnóstico del entorno familiar se realizó a través de una aproximación cuantitativa con la técnica de encuesta. A través de encuestas a alumnado y progenitores, se exploraron los siguientes ámbitos: comunidad, educación, familia, identidad, bienestar y expectativas.

Sin embargo, esta aproximación fue de carácter descriptivo, es decir, nos permite realizar un buen diagnóstico y señalar las desigualdades entre familias de origen y/o ascendencia autóctona y de origen y/o ascendencia extranjera, pero difícilmente nos permite comprender en su totalidad dichas desigualdades, su origen y los discursos en torno a los ámbitos estudiados. Precisamente con este objetivo, se ha realizado una aproximación cualitativa a los ámbitos previamente mencionados con la técnica de la entrevista familiar, muy empleada en el ámbito educativo y la psicología social (Minuchin, 1974⁵). Esta técnica, que incluye a varios o todos los miembros de una familia en un microgrupo, nos permite recoger información relevante acerca de la diversidad de discursos dentro del mismo núcleo familiar, incorporar la lógica intergeneracional, conocer las dinámicas familiares y acceder a una realidad por lo demás privada.

En las entrevistas familiares el lugar de realización es una cuestión relevante, puesto que el hecho de realizar la entrevista en casa de las personas entrevistadas contribuye a que estas estén más predispuestas a relatar sus historias

⁵Minuchin, H. (1974). *Concepción sistémica del desarrollo familiar*. Buenos Aires: Paidós.

de vida, al encontrarse en un espacio conocido, cómodo y natural para ellas. Al mismo tiempo, se ha optado por utilizar un guion abierto, que incluya espacio tanto para los progenitores como para los hijos e hijas u otros familiares que convivan con la familia entrevistada, lo que en muchas ocasiones da lugar a un debate espontáneo o reflexiones intrafamiliares imposibles de recoger con otras técnicas de investigación.

Sin embargo, dicha técnica presenta una serie de dificultades, como, por ejemplo, la dificultad de juntar a todos los miembros de la familia para realizar la entrevista. Otra de las dificultades con las que nos encontramos tiene que ver con que, debido a la informalidad buscada de la entrevista familiar, algunas personas entrevistadas salían y entraban en medio de la misma, sobre todo cuando se trataba de niños y niñas pequeñas.

Por último, las entrevistas familiares han tenido una duración aproximada de alrededor de dos horas de media, y se realizaron entre junio de 2018 y septiembre de 2019.

Con el fin de recoger la diversidad existente dentro del colectivo de personas de origen extranjero, se realizaron veinte entrevistas atendiendo al origen, el territorio de residencia, el tipo de familia y la composición de las mismas. Esta información se detalla a continuación en el cuadro 1.

Cuadro 1. Muestra

VARIABLE	DESCRIPCIÓN
ORIGEN	4 familias de origen chino
	4 familias de origen latinoamericano
	4 familias de origen rumano
	4 familias de origen magrebí
	4 familias procedentes de África subsahariana
TERRITORIO HISTÓRICO	7 familias de Álava
	6 familias de Gipuzkoa
	7 familias de Bizkaia
TIPO DE FAMILIA	Monoparental / Monomarental
	Nuclear
	Extensa
COMPOSICIÓN FAMILIAR	Mixta
	Progenitores de un mismo origen

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de guardar el anonimato de las personas entrevistadas y facilitar la lectura de los testimonios, se ha utilizado un sistema de códigos que se detalla en el siguiente cuadro 2.

Cuadro 2. Relación de entrevistas

Código	Origen	Territorio histórico	Tipo de familia	Hijos/as
E1	Magreb	Bizkaia	Nuclear	2, Primaria
E2	América Latina	Bizkaia	Extensa	2, Primaria
E3	Magreb	Bizkaia	Nuclear	2, Primaria
E4	Magreb	Álava	Nuclear	4, Primaria y Secundaria
E5	África subsahariana	Álava	Monomarental	2, Secundaria
E6	Rumanía	Álava	Monomarental	3, Primaria y Secundaria
E7	África subsahariana	Gipuzkoa	Monomarental	3, Secundaria
E8	Magreb	Álava	Extensa	1, Primaria
E9	Rumanía	Gipuzkoa	Nuclear	2, Primaria y Secundaria
E10	Rumanía	Gipuzkoa	Nuclear	2, Primaria
E11	China	Bizkaia	Nuclear	1, Primaria
E12	China	Álava	Nuclear	2, Primaria y Secundaria
E13	Rumanía	Gipuzkoa	Nuclear	2, Secundaria
E14	China	Álava	Nuclear	2, Primaria
E15	África subsahariana	Gipuzkoa	Monomarental	3, Primaria y Secundaria
E16	América Latina	Gipuzkoa	Monomarental	2, Primaria
E17	América Latina	Bizkaia	Monomarental	1, Primaria
E18	América Latina	Álava	Nuclear	3, Primaria
E19	África subsahariana	Bizkaia	Nuclear	1, Primaria
E20	China	Bizkaia	Nuclear	2, Primaria

Fuente: Elaboración propia.

2

Dinámicas familiares

Este apartado se centrará en una de las cuestiones más relevantes a la que los microgrupos familiares nos permiten acceder: las dinámicas familiares. Es decir, cómo se organizan las familias de origen y ascendencia extranjera en su día a día para tratar de conciliar trabajo productivo y reproductivo. En este caso, observaremos que la respuesta a esta cuestión variará enormemente en función del tipo de familia (monoparental/marental, nuclear, extensa, numerosa, etc.) y la situación laboral de los miembros adultos. Es muy relevante considerar esta diversidad familiar ya que, tal y como mostraban los datos de “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)”, en los hogares de personas de ascendencia extranjera conviven de media más personas que en los hogares formados por personas de ascendencia autóctona. Así mismo, las familias de origen extranjero se caracterizan por tener una mayor incidencia de hogares monomarentales, así como un mayor número de hijos e hijas (Fernández, Shershneva y Fouassier, 2017⁶). Así, se analizarán los aspectos clave de la organización familiar que, de manera recurrente, se manifestaban en las dinámicas grupales: la descendencia, las tareas domésticas, la relación con el centro escolar, el tiempo de ocio en familia, la red de apoyo y las estrategias de conciliación. Además, se prestará especial atención en este análisis a los desequilibrios de género que puedan derivarse de dichas dinámicas.

⁶ Fernández, I., Shershneva, J. y Fouassier, M. (2017). La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años). En J. A. Oleaga Páramo. (Ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/P2_CAP3_aulasCAS_DEF_reduc.pdf

Organización familiar: tiempo y tareas

Al hablar de trabajo reproductivo, como opuesto a productivo, nos referimos al conjunto de tareas necesarias para garantizar el cuidado, bienestar y supervivencia de las personas que componen el hogar. Es decir, aquellas vinculadas con la reproducción biológica, pero también con la reproducción social: mantenimiento del hogar y la reproducción de hábitos, crianza y educación, atención y cuidado de los miembros y socialización en valores de un grupo social determinado. Es precisamente el intento de organizar la agenda familiar para cubrir el trabajo reproductivo, sin descuidar el productivo (sustento económico), lo que genera en todas las familias la necesidad de organizarse, ya sean estas de origen autóctono o extranjero. Sin embargo, estudios previos demuestran las mayores dificultades de las familias de origen extranjero para llevar a cabo el puzle de la conciliación (Fernández et al., 2017).

En este sentido, la existencia de descendencia es fundamental en la complejidad de dicho puzle. Las dinámicas grupales evidencian este hecho con discursos que dibujan un panorama de jornadas laborales intensas, con horarios complejos que deben combinarse con la atención que requieren los y las hijas.

“Hay que trabajar y hay que cuidar de los hijos. ¿Y cómo se hace eso a turnos?”

“Yo solo trabajo y voy al gimnasio. Yo trabajo mucho y sobre todo los fines de semana, es difícil para estar con ellos” (E6)

“Y con esos turnos, ¿cómo haces para cuidar de los dos?”

Ma⁷: Hay que trabajar y hay que cuidar de los hijos. ¿Y cómo se hace eso a turnos? ¿Y de guardia? ¿Y cómo se hace eso cuando te avisan a las 5:00 porque estás de guardia?

No lo sé. Supongo que, avisando a alguien, ¿no?

Ma: Igual no, a veces no hay nadie que quiera hacerte ese favor. O igual una vez sí, pero ya siempre no. Además yo estoy sola con ellos, mi marido ya se fue. Y ahora, ¿a quién llamo yo?” (E16)

Ambos testimonios evidencian una realidad, que, si bien la conciliación es un reto para todas las familias, lo es aún más para aquellas que son monomarentales o que no disponen de una red de apoyo familiar o de otro tipo.

El trabajo reproductivo, vinculado a las y los hijos supone, entre otras, tareas vinculadas al centro escolar. Se mencionan como especialmente complejas aquellas que tienen que ver con acompañar a la entrada y la salida del centro a las criaturas —cuando entre en conflicto con el horario laboral—; apoyo con los deberes —por desconocimiento, falta de recursos materiales o tiempo—; implicación en el centro —en la organización o el AMPA, por entrar en conflicto con la jornada laboral—; reuniones con la tutora; o resolución de periodos no lectivos por enfermedad o vacaciones.

⁷Las claves para identificar a las personas que intervienen son las siguientes: Ma: madre, Pa: padre, Ho1: hijo 1, Ho2: hijo2, Ha1: hija 1, Ha2: hija 2, Ab: Abuelo/a

“¿Cómo os organizáis para cuidarlas?”

Ma: Cuando yo trabajo y ella está de vacaciones, me echa una mano.

En la mañana me levanto, les dejo en el cole y de ahí me voy a trabajar. Ahora trabajo tres horas nada más. Antes trabajaba en la mañana y a las 8 de la noche con una viejita. Pero como se me murió, ya me quedé sin nada. Ahora estoy buscando.

Pero por la mañana, cuando están de vacaciones, mi madre sí que me echa una mano.

Ma: Mi hermano a veces también viene a dejarle a la niña, a la pequeñita, que tiene un año.

Ab: Es la más pequeñita.

Ma: La vienen a dejar, porque a veces mis hermanos también trabajan.

Ab: A todos les doy la mano. Los que están más grandes, si se enferman en el cole o el Instituto, nos los traen a nosotros, a mí o a mi marido.” (E2)

“¿Y cómo lo aprende?”

Ma: A la tarde viene una profesora de árabe que les da clases

Y en cuanto a ayudarles con los deberes...

Ma: Si no trabajo les ayudo yo, pero con el euskera... ya le he dicho que como castellano conozco un poquito, sí. Pero con el euskera, no.

Pa: Con el euskera tanto problema tampoco hemos tenido. Estaban estos mayores y, claro, si a mí me mandan en euskera yo no me entero. Entiendo diez palabras.” (E9)

“¿Cómo os arregláis para hacer los deberes?”

Ho1: Los miércoles y los viernes tenemos particulares. Vamos a un ‘pedagógico’ que nos ayuda con los deberes y así.

¿Lo tenéis dentro del colegio?

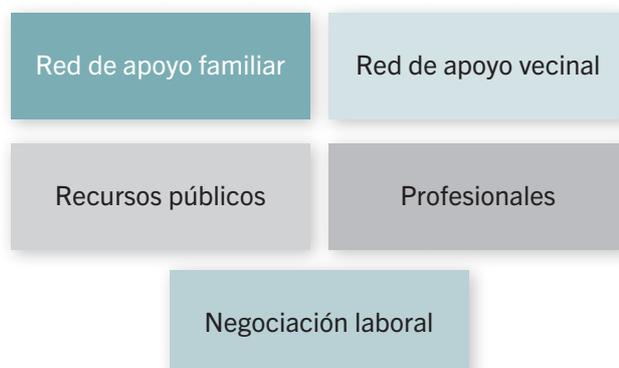
Ho1: No, está en Donosti al lado del autobús.

Ma: Lo pagamos nosotros aparte, como horas extras, por eso se llama particulares.

Para apoyarles un poco. Porque como nosotros no sabemos hablar muy bien, para explicarles las cosas es mejor para ellos para aprender. Allí les ayudan con todo: inglés, euskera...con todo” (E13)

Para solventar estas cuestiones, y como puede deducirse de las citas anteriores, las familias desarrollan diferentes **estrategias con el fin de conciliar**. Tal y como hemos mencionado al inicio de este capítulo, muchas de estas estrategias son compartidas con las familias de origen autóctono, aunque otras parecen más específicas. Se muestran en el siguiente Esquema 2.

Esquema 2. Estrategias de conciliación



Fuente: Elaboración propia.

En caso de disponer de familia numerosa o extensa es habitual, como en el caso de las personas de origen autóctono, que los y las abuelas (aunque se menciona especialmente a las abuelas) se hagan cargo del cuidado de la descendencia ante una situación de necesidad. Se menciona también el papel de los y las hermanas mayores acompañando a los pequeños al centro o ayudando con los deberes. Asimismo, la red de apoyo vecinal o de amistades que comparten centro escolar es un recurso para la conciliación, estableciendo por ejemplo que una familia lleva a las criaturas por la mañana y otra las recoge por la tarde. Los recursos públicos aparecen también como una opción, ya sea habilitando la entrada del alumnado una hora antes al centro, talleres de ayuda con los deberes en el centro, centros cívicos o personal de apoyo escolar. Algunas familias recurren a la contratación de profesionales para dar apoyo, especialmente con los deberes. Por último, la negociación con la empresa, con la persona encargada en el trabajo para flexibilizar los horarios de entrada y salida es también un recurso frecuente, aunque no siempre efectivo.

Es destacable la coherencia encontrada entre los discursos y los datos del estudio “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)” al que hemos hecho referencia con anterioridad. El estudio mostraba que el alumnado de ascendencia extranjera requería de más ayuda con los deberes que el alumnado de familias de origen autóctono. En aquellas familias donde los progenitores tienen estudios de primaria o no tienen estudios hay más casos de niños y niñas a los que no se les ayuda con los deberes, situación que se da en mayor medida entre las familias de ascendencia extranjera (Fernández et al., 2017). Es importante subrayar este hecho para matizar el discurso de la educación pública como igualador social o motor de la movilidad social. La formación y rendimiento académico se desarrollan fundamentalmente en el centro escolar, pero también en el hogar, y es en ese punto donde los datos y discursos nos muestran desigualdades y mayores dificultades para las familias de origen o ascendencia extranjera.

Otra de las cuestiones que dejan entrever las citas es que el cuidado de las y los hijos y su bienestar recae en mayor medida en las mujeres: madres o abuelas. Estas cuestiones no pasan desapercibidas, pero serán analizadas en el apartado siguiente.

También en lo referente al trabajo reproductivo encontramos las llamadas **tareas domésticas**, sobre todo, limpieza y alimentación. De nuevo, la dimensión de la familia (número de miembros) es una variable relevante, ya que determina entre cuántas personas se reparte el trabajo.

“¿Cómo lleváis la distribución de tareas de la casa?”

Ma: La mayoría las hago yo. Es que mi marido trabaja mucho. A la noche sí que me ayuda un poco. A acostar a los niños o a fregar los platos.

Pero tú también trabajas, ¿no?

Ma: Sí... pero las puedo hacer yo. No voy a pagar a alguien. Mis hijos son pequeños, luego ellos me ayudarán.” (E12)

“Ma: Así es. Los dos me ayudan con todo, son chicos muy buenos.
¿Esto lo soléis hacer los fines de semana?

Ho2: Cuando está muy sucio. Bueno, muy no; cuando está sucio.

Ma: Eso. Porque si no igual se imagina que hay quién sabe qué en casa. Cuando no tengo suficiente tiempo. Porque yo trabajo un día sí y otro no. Y en ese día cuando yo trabajo y voy muy tarde, claro que están ayudándome. Para podernos meter temprano en la cama o así. No hay una regla de que sea el fin de semana, se hace cuando es necesario. Que igual lo hago yo sola cuando no tengo prisa o alguna otra cosa que hacer. Pero cuando lo necesito sí que me ayudan, aunque no sea cada día.

Ya te entiendo. En el día a día eres tú sobre todo la que hace estas tareas.

Ma: Sí, yo recojo todo.

¿Y tu marido también?

Ma: El fin de semana sí, él me ayuda.

[El marido guarda silencio]” (E13)

“Los niños no siempre ayudan en casa, aunque tu les mandes no quieren hacerlo. Las niñas hacen un poco más. Al final yo hago un poco todos los días y el día que tengo libre lo dejo todo bien de verdad. Ellos sí ponen la mesa y hacen la cama contenta...”(E16)

“Los niños no siempre ayudan en casa, aunque tu les mandes no quieren hacerlo. Las niñas hacen un poco más.”

“Ha1: Y para que nos den dinero en casa tienes que hacer algo.

Ya, tienes que fregar o hacer alguna otra cosa de la casa.

Ha1: Sí, o hacerte la cama. Tenemos tareas en casa y a cada uno a partir de eso nos dan la paga. No es como a otros que igual se la están dando sin hacer nada.

¿Y hacéis cosas de casa?

Varios: Sí.

Ha2: Estamos obligados.

Ho: Obligados, sí.

¿Y cómo os repartís esas tareas?

Ha2: Cada día cada uno tiene una sala, aparte de su habitación, que hay que hacer. Porque tu habitación te la tienes que hacer sí o sí.

¿Qué día es hoy?

Jueves.

Ha2: Pues a mí me toca el baño.

Ha1: Y a mí la cocina

Ho: Y a mí el salón.

¿Y a ti nada?

Ma: Mucho. Porque cuando lo hacen, si no lo veo bien, vuelvo y les digo que esto está mal. Y luego me toca los sábados para hacerlo bien, bien. Hago limpieza general. No puedo dejarles lo que hacen ellos.

Todavía no.

Ma: Pero por lo menos que hagan” (E7)

“Tenemos tareas en casa y a cada uno a partir de eso nos dan la paga.”

Como se aprecia en las citas, las mujeres tienen un papel fundamental en las tareas domésticas en dos sentidos: como ejecutoras y como organizadoras. La responsabilidad final recae sobre ellas y, en caso de dividirse, parecen ellas las encargadas de asignar tareas. Las llamadas “ayudas” se dan en muchas ocasiones por parte de los y las hijas y los maridos, aunque el simple uso de la palabra “ayuda” ya denota quién es la persona encargada y quién el apoyo puntual.

Sin embargo, son destacables las distribuciones y repartos que se realizan, con diferentes criterios y técnicas, entre los miembros de las familias numerosas. Más personas implica más trabajo, un trabajo que a menudo no puede realizar una única persona. Así, este tipo de familias parecen presentar un reparto de tareas más real y elaborado, aunque con la figura materna como organizadora y parte activa.

Respecto al **tiempo que las familias pasan juntas** disfrutando, es decir, tiempo libre o de ocio, son muchas las personas que lo definen como escaso y fundamentalmente centrado en el fin de semana. Sin embargo, no todos los tipos de jornada permiten disfrutar del fin de semana. A menudo observamos también planes de fin de semana vinculados a la religión o el deporte.

“¿Vais a misa?”

Ma: A la iglesia, sí.

Ha1: Los domingos.

Ma: Ellos cantan.

¿En el coro?”

Ma: Sí.

Y aparte de eso, ¿qué otras cosas hacéis?”

Ha1: Rugby.” (E7)

“¿Y pasáis tiempo en familia o hacéis algo juntos?”

Pa: Igual los domingos, los sábados complicado y entre semana igual los jueves.” (E11)

“Yo el tiempo que tengo es para deberes, luego para el tiempo todos juntos casi no queda.”

“También es importante disfrutar en familia, ¿no?”

Ma: ¿Quieres decir el sábado?”

Sí, el fin de semana.

Ma: Yo muchas veces trabajo. Y no siempre hay tiempo para jugar. Si tiene deberes eso es más importante. Yo el tiempo que tengo es para deberes, luego para el tiempo todos juntos casi no queda” (E16)

Hogar y género: la brecha entre el discurso y lo observado

A lo largo del trabajo de campo realizado para este estudio las personas entrevistadoras anotaron algunas cuestiones que no quedaban registradas en los audios y que eran fruto de la observación. Los microgrupos familiares se realizan en los salones de las casas, en familia, en un ambiente natural y cómodo. Tal vez debido a esto, la naturalidad de las personas entrevistadas mostraba algunos detalles que deben y pueden analizarse desde la perspectiva de género. Hablamos de mujeres que desconocen el idioma a pesar de llevar años viviendo en Euskadi y deben comunicarse a través de su marido (o hijos e hijas); de mujeres que piden permiso para hablar, a veces literal y otras con la mirada; de interrupciones o correcciones constantes cuando ellas hablan; de que casi siempre eran ellas las que preparan y servían amablemente los aperitivos y bebidas. Ha-

blamos de dinámicas sin excesiva relevancia que raramente se identifican en los audios o aparecen en los informes, pero que muestran, o más bien avisan, del vacío que se esconde detrás de frases que registramos como: “En mi casa todo el mundo trabaja”, “Todos ayudamos con todo” o “aquí es todo igual”.

En este sentido, la primera cuestión que se observa en los microgrupos es el cambio existente entre el discurso inicial que se da en las primeras fases de la entrevista y que podríamos denominar como teórico y que se materializa en narrativas socialmente aceptables y aceptadas, y el discurso final, que contiene detalles y una mayor reflexión, aunque sobre todo se da en un contexto de mayor confianza. En otras palabras, las cuestiones relacionadas con el género rara vez aparecían de manera espontánea o rápida, eran fruto de la labor de profundización de las personas entrevistadoras o de pequeños despistes de las personas entrevistadas al revelar otros detalles. Así, en la misma entrevista en que la madre afirmaba educar en igualdad y disponer “de ayuda”, la hija decía más tarde:

“Hacemos que nuestros hombres, nuestras parejas, nos ayuden a limpiar y pasar la aspiradora.”

“Ha: Mi madre lleva una vida antigua, que las mujeres tienen que hacer todo, de dar de comer y todo eso. En ese sentido mis hermanas y yo no somos así. Hacemos que nuestros hombres, nuestras parejas, nos ayuden a limpiar y pasar la aspiradora” (E2)

Es destacable el uso de la palabra ayudar para referirse a una responsabilidad que, en teoría y en un contexto de igualdad, debería ser completamente compartida. De igual forma, observamos casos en los que la misma persona cambia el discurso a lo largo de la entrevista, ya sea por sentir una mayor comodidad o como fruto de la reflexión. Así, la misma mujer que a la pregunta “¿Cómo se reparten las tareas en su casa? ¿Igual entre todos o alguien hace más?” respondía “Igual, sí, cada uno hace lo que puede”, más tarde manifestaba una absoluta frustración con la situación:

“¿Y no tenías ayuda en ese momento?”

Ma: Mira, mi marido ya no está, pero cuando estaba no hacía nada. Y yo le decía, si no vas a hacer nada pues vete. Y se fue. Y yo le defendía delante de la gente, pero él estaba solo para jugar con los niños.

¿Y ahora tus hijos?”

Ma: Igual que su padre. Ellos solo quieren jugar con eso (videoconsola) y sus cosas, no ayudan con nada. Aunque tu estás que no puedes más... ahí, al sofá. Tampoco saben cómo ayudar y hacen un poco, pero es peor, no saben cómo hacer” (E16)

Cabe mencionar que los discursos de aquellos grupos donde solo había mujeres eran de carácter más directo y claro. De hecho, las notas de las personas entrevistadoras revelan un par de ocasiones en las que una entrevista individual hubiera sido necesaria para profundizar en el tema.

La realidad, ilustrada a través de innumerables gestos, detalles y discursos, es que los y las hijas son de ellas. La preocupación general por su salud, por su

rendimiento escolar, su bienestar, las reuniones escolares..., todo es responsabilidad de ellas. Solo el ámbito del ocio o el juego parece estar ocupado en mayor medida por los hombres de las familias entrevistadas. Además de las citas mostradas en este mismo apartado, se adjuntan algunas más que ilustran estas realidades:

“Yo veía a otros padres de aquí ir al colegio y mi marido nunca. (...) Estaba para jugar con ellos, pero en casa nada de nada.”

“¿Y solía ir al colegio?”

Ma: No. Yo veía a otros padres de aquí ir al colegio y mi marido nunca. Él ni preguntaba, le contaba yo. Estaba para jugar con ellos, pero en casa nada de nada. No noto la diferencia.

Pues vaya...

Ma: Así es, no soy la única a la que le pasa. Lo que pasa que yo lo cuento”(E16)

“Ho1: Suele ser muy vago en casa.

¿Sí, en casa también?

Ho1: Todo el día viendo la tele tumbado en la cama.

Y seguro que tú, pobre, fregando y barriendo.

Ho1: No, yo también estoy en la cama jugando a la Play.

¿Qué morro tenéis! Y entonces, ¿quién hace las cosas en casa?

Ho1: Mi madre.” (E9)

“¿Tienes buena relación con los profesores? ¿Hablas mucho con ellos?”

Ma: Sí, casi solo hablo yo. Porque como estoy más cerca... pero ha sido así de siempre.

Siempre te has encargado tú, siempre has sido tú la persona de referencia.

Ma: Sí.” (E6)

Estas cuestiones guardan una estrecha coherencia con los resultados del estudio cuantitativo realizado también en contextos familiares donde el origen de al menos un progenitor era extranjero. Se mencionaba ya que es la figura materna la persona de referencia familiar con el centro educativo tanto en familias de origen autóctono como extranjero (88% de los casos), aunque en el caso de las familias autóctonas la presencia del padre es más significativa que entre las de origen extranjero (Fernández et al., 2017).

3

Ámbito escolar

En este apartado se analizará la realidad de las familias de origen extranjero en el ámbito escolar. En primer lugar, se abordarán los aspectos relacionados con el proceso de elección del centro escolar. A continuación, se analizarán los discursos de los progenitores de origen extranjero acerca de las relaciones tanto con el centro educativo, como con otros padres y madres, así como la diversidad en el colegio y el clima en general. Finalmente, se indagará en los aspectos relativos al apoyo escolar a los hijos e hijas de las personas de origen extranjero, haciendo especial hincapié en la visión que se tienen del aprendizaje del euskera.

Elección del centro escolar

En cuanto a los criterios por los que se guían las familias de origen extranjero entrevistadas, el primero y más importante es la cercanía del centro educativo al lugar de residencia. Así, la mayor parte de los progenitores mencionan que en primer lugar se interesaron por los colegios más cercanos.

“Ma: Solo hemos intentado buscar una escuela que nos pille un poco más cerca”. (E4)

“¿Y cómo elegisteis ese colegio?”

Ma: Lo he encontrado yo mirando. Y pilla cerca.

También estaba buscando guardería y no está tan mal. Es que no hay mucho. No le gusta mucho a mi hijo. Pero el colegio es muy bueno.” (E12)

“¿Por qué escogiste ese centro?”

Ma: Porque yo toda la vida he sido de ahí. Desde que vine, yo vivía enfrente de la plaza de toros.

Por cercanía también, ¿no?”

Ma: Sí.” (E2)

“Ma: Buscamos aquí un centro más cerca, pero no había sitio”. (E4)

“¿Y qué tal, te gusta?”

Ha2: Sí.

Ma: Pero le gustaba también el de Santa Teresita. Pero ese está en Barakaldo y me pillaba lejos, y por eso le cambié aquí.” (E2)

Sin embargo, en algunos casos la cercanía no es el único criterio, sino que viene acompañado por otros factores como, por ejemplo, la oferta educativa o las referencias de otras personas. Estos criterios aparecían también en el capítulo “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)”, donde se mostraba que los progenitores de origen extranjero eligen el centro escolar generalmente por la cercanía con la vivienda familiar (55,4%), aunque el precio, la calidad y la oferta educativa (13,3%) también son otros factores que influyen en la preferencia por uno u otro centro (Fernández et al., 2017).

“Me agradó porque a la hijita de una amiga le enseñaron a hablar bastante el euskera. Y me cayeron muy bien porque me ayudaron bastante. Si mi hijo no entendía algo, le ayudaban a superarlo. Tenía doctores, psicólogos (...). Y cuando entró mi hija de pequeña todavía usaba pañales y le mantenían bien limpia.”

“¿Sabías algo antes sobre ese centro, te comentaron algo?”

Ma: No, pero me agradó porque a la hijita de una amiga le enseñaron a hablar bastante el euskera. Y me cayeron muy bien porque me ayudaron bastante. Si mi hijo no entendía algo, le ayudaban a superarlo. Tenía doctores, psicólogos y todas esas cosas. Y cuando entró mi hija de pequeña todavía usaba pañales y le mantenían bien limpia.” (E2)

“¿Y por qué habéis elegido ese centro? ¿Teníais más opciones o fuisteis directamente a ese?”

Ma: A mí me gustó mucho cuando pregunté. Primero le apunté a él. Y la verdad es que el trato hacia los hijos y hacia los padres, la manera en la que te atienden y todo son muy cercanos. La verdad es que no les cambiaría.

Ha: Y además está cerca de casa.

Ma: Sí, también por la cercanía. Y también está la cercanía del profesor hacia el padre y hacia los hijos. Comunicas enseguida con ellos y te avisan de cualquier cosa.” (E3)

Así, como podemos observar, el trato es uno de los aspectos a los que se les da mucha importancia, entre otros factores. Unido a esto, algunas personas mencionan que en la elección del centro educativo para sus descendientes se han guiado por las referencias de otras personas y, sobre todo, por la calidad de los servicios educativos.

“Pero, ¿os habría gustado cambiar del que estáis ahora?”

Ma: A mí sí. A ellos no, porque son niños. Pero a mí sí. El nivel. Yo veo el nivel más grande que este colegio. Y una posibilidad para estudiar más.” (E13)

“Además, en el aula de mi hija hay diez o doce niños nada más.” (E2)

Por otro lado, hay familias que afirman no haber escogido un centro concreto, sino que se les asignó uno que tenía plazas libres, puesto que habían llegado fuera del periodo de matriculación.

“Cuando a él le apuntasteis a Barrutia fue casualidad... quiero decir que nadie os asesoró u os dijo que esta ikastola es buena o lo que sea.

Ma: No, era donde había plaza y la más cercana.

¿Tu ex marido tampoco sabía algo de esto?

Ma: No. Porque hasta que no llegas aquí no puedes pedir nada. Ni mirar siquiera, porque no te dejan. Y ahora una vez de estar aquí fuimos al Ministerio de Educación, ¿no?, al que está ahí, y solicitamos la plaza. Y me dijeron que, como el curso estaba empezado, ahora es donde os toque.

No puedes elegir. Me dijeron que ya de cara al año que viene podemos mirar algún colegio que nos interese y pedir plaza. Pero bueno, como estamos contentos con este y no está tan lejos de casa...” (E6)

“Me dijeron que, como el curso estaba empezado, ahora es donde os toque. No puedes elegir.”

En lo que respecta al modelo lingüístico, y el modelo D en concreto, en la gran mayoría de los casos este no aparece como uno de los factores que influya mucho en la elección de un centro educativo u otro. Así, cuando se les pregunta si han matriculado a sus descendientes conscientemente en el modelo donde la docencia se imparte en euskera, las personas entrevistadas comentan que era el único modelo disponible en el colegio elegido.

“¿Pero entonces por qué le apuntasteis al modelo D? ¿No lo escogisteis?

Ha: No, no lo escogí. Es que en ese colegio está obligado el modelo D, se quitaron el A y el B. Se quedó solo el modelo D. Y además está cerca de casa y no me queda otra”. (E8)

“Me decíais que tú has sido a modelo D, ¿por qué elegisteis ese colegio?

Ma: Vivimos en la calle... ¿cómo se dice?

Ho1: En la calle Los Herrán.

Ho2: Antes vivíamos ahí.

Ma: Eso, antes.

Ha1: Estaba muy cerca del colegio Ramón Bajo. Y ese colegio es en euskera.

Ya, más bien era porque estaba cerca.

Ha1: Sí.” (E5)

“¿Y eso lo habéis escogido vosotros u os llegó así del Ayuntamiento?

Ma: Así ha llegado y ya.

¿Y al cambiar ahora de colegio habéis pensado en buscar uno que tenga más horas de euskera o no?

Ma: No, nosotros le vamos a llevar allí porque tiene amigos rumanos que van ahí. No es por el euskera. Ya sé que hay más oportunidades de trabajo en esta zona, pero ellos saben hablar euskera.” (E9)

“Ma: No tengo problema, me encantaría que hablara euskera. Yo ahora tengo problemas por no saber euskera. Cuando busco trabajo me preguntan si hablo euskera. Y como no lo hablo, pues nada.” (E8)

Como se puede apreciar en los testimonios, aunque no se trate de una elección estratégica en un principio, las personas entrevistadas valoran muy positivamente el hecho de que sus hijos e hijas estudien en euskera, ya que reconocen que les puede proporcionar más oportunidades laborales en el futuro. De hecho, algunas de las personas entrevistadas afirman haber tenido ciertos miedos

a la hora de matricular a sus descendientes en el modelo D. Sin embargo, ahora, están contentas con el resultado final.

“¿En qué modelo estás? ¿A, B o D?”

Ha1: Todo en euskera. Lo primero, nosotros hablábamos castellano y ahí era en euskera. Ahora estoy contenta, pero a lo primero yo quería un colegio en castellano porque pensaba que le iba a ser más fácil. Pensaba que se iba a poner nerviosa, que iba a llorar y tal. Pero ya estaba el curso empezado y nos dieron a elegir entre dos sitios. Nos dijeron que allí o allí.

Ya, que no había opción.

Ma: Empezó y muy bien. Al principio estuvo un poco en refuerzo, pero me ha parecido muy buen trato.” (E6)

“Porque conocías a gente y tal. Quiero decir que no venías completamente desinformada.

Ma: No, mi ex me lo dijo.

¿Y te dijo qué podía ser mejor?

Ma: Sí. Él era porque ella tenía que estudiar euskera por si en el futuro se quiere quedar aquí. Que eso le iba a venir bien. Yo no quería por el miedo de que no fuera a poder.

Ya, porque igual se iba a agobiar mucho o así.

Ma: Sí, y que no va a querer estudiar. Que se va a bloquear. Y yo tampoco entendía euskera, entonces...” (E6)

“Si le hablan solo en euskera, y puede que le hablen solo en euskera, entonces no aprende ni matemáticas ni otra materia. Física, química o lo que sea. Porque eso no lo puedes aprender, si no lo entiendes.”.

“Ma: Sí, pero si lo cambio él puede quedar para repetir el año. Por ejemplo por cosas del idioma. No son cosas de matemáticas, pero sí son cosas del idioma. Que euskera les cuesta un poco más a ellos. Y si va a otro cole con un nivel más grande, puede quedarse sin pasar por el tema del idioma. Si le hablan solo en euskera, y puede que le hablen solo en euskera, entonces no aprende ni matemáticas ni otra materia. Física, química o lo que sea. Porque eso no lo puedes aprender si no lo entiendes.” (E13)

eso no lo puedes aprender si no lo entiendes.” (E13)

Así, estas dudas y miedos relacionados con los estudios en euskera aparecen en este último testimonio de una mujer rumana, que confiesa que teme que si cambia a su hijo adolescente al modelo D, donde toda la docencia se imparte en euskera, este pueda llegar a repetir el curso, viendo, asimismo, las dificultades con el euskera como un obstáculo para su rendimiento académico.

Por otro lado, la información acerca del sistema educativo es fundamental a la hora de elegir un centro u otro. No obstante, las personas entrevistadas no siempre tienen herramientas para valorar la oferta disponible y tomar una decisión. En este sentido, el asesoramiento por parte de las administraciones es clave a la hora de orientar a estas familias y ayudarles a elegir la opción más adecuada. Así, algunas de las familias afirman haber sido orientadas hacia un centro o modelo educativo concreto.

“¿Cómo elegiste ese colegio?”

Ma: Por medio de la trabajadora social. Cuando yo llegué aquí me ayudó esa trabajadora social y me dijo que ese colegio era el mejor para mis niños.” (E15)

Sin embargo, hay quienes comentan que no han sido asesorados, lo que ha hecho que la elección no haya sido muy acertada.

“¿Por qué elegisteis ese colegio?”

Ma: Es que cuando llegas aquí es un poco fuerte, ¿sabes? Y no sabes muchas cosas de dónde está el colegio, de qué colegio es y así. Y cuando hemos llegado aquí hemos elegido un colegio que estaba un poco lejos. Y después hemos llegado aquí a nuestro pueblo con ellos, en el colegio que están ahora de La Inmaculada. Pero sin saber si era un colegio bueno.” (E13)

“¿Y eso lo habéis escogido vosotros u os llegó así del Ayuntamiento?”

Ma: Así ha llegado y ya.” (E9)

Así, se han podido ver varios factores que determinan la elección del centro educativo por parte de las familias de origen extranjero. Aunque algunos de ellos aparecen de manera aislada, en la mayor parte de los casos se trata de una combinación de criterios que hace que los progenitores se inclinen por un centro educativo u otro.

En el Esquema 3 aparecen los criterios más destacados por las personas entrevistadas. El primero de ellos es la cercanía al lugar de residencia, que aparece como un factor transversal en la gran mayoría de los casos, aunque también hay familias que han preferido matricular a sus descendientes en un centro más lejano pero con otras características que valoran como más importantes.

Esquema 3. Criterios de elección del centro escolar



Fuente: Elaboración propia

La calidad educativa, que muchas veces va combinada con la cercanía, es otro criterio que tienen en cuenta las familias de origen extranjero, que engloba tales aspectos como el número de alumnado por grupo o el nivel educativo del centro.

Por otra parte, algunas personas entrevistadas afirman haber elegido un centro educativo concreto por las referencias que han recibido de otros progenitores, que se refieren sobre todo al trato que se les da a las niñas y niños y la comunicación con las familias.

Por último, la oferta educativa aparece como otro factor decisivo a la hora de elegir el centro educativo. En este sentido, hay familias que se inclinan por un centro en concreto porque ofrece ciertos modelos lingüísticos.

En todo este proceso, es clave la información y la orientación, ya que en muchos casos las familias recién llegadas no conocen el sistema educativo vasco, por lo que difícilmente pueden valorar todas las opciones disponibles y tomar una decisión acertada. La falta de información y orientación, así como la matriculación fuera de plazo, hacen que en algunos casos se opte por la opción no más acertada, sobre todo en lo que se refiere a la elección del modelo lingüístico. Así, son muchos los progenitores que afirman que a la hora de elegir el modelo lingüístico desconocían las ventajas que podía aportar el hecho de estudiar en euskera. De hecho, las familias con descendientes que estudian en el modelo D comentan que no se trataba de una elección estratégica y que incluso inicialmente tenían ciertas reticencias y miedos de que pudiese perjudicar a sus hijos e hijas.

Relación con el centro educativo: profesorado y otros progenitores

En primer lugar, cabe destacar que la gran mayoría de las personas entrevistadas afirman estar muy contentas con el centro escolar al que acuden sus hijas e hijas.

“¿Estás contenta con el colegio?”

Ma: Sí, muy contenta. Yo no quiero cambiar de cole porque mis niños están muy contentos ahí. (E15)

“¿Estáis contentos con el colegio?”

Ma: Sí, está muy bien.” (E12)

“¿Y estáis contentos con el colegio?”

Pa: Bien, no podemos quejarnos de la ikastola.” (E11)

En este sentido, al preguntar por la relación que tienen las familias de origen extranjero con el centro educativo, las personas entrevistadas expresan una valoración muy positiva. En este sentido, comentan que existe una relación muy fluida con el profesorado, que va informando a los progenitores de la evolución académica de sus hijos e hijas.

“¿Qué tal es la relación con los profesores?”

Ma: Bien, muy bien. Muy buena relación.” (E12)

“¿Qué tal es tu relación con el colegio?”

Ma: Bien, con el colegio muy bien.

¿Tenéis relación con los profesores?

Pa: Sí, nos suelen llamar. Nos comentan cómo va el niño evolucionando y esas cosas, sí” (E4)

“Pa: No, no tenemos problemas. Hasta ahora no tenemos una mala experiencia con los profesores.” (E11)

“¿Pero te ves regularmente con los profesores, tenéis buena relación?”

Ma: Sí.” (E5)

“Ma: Me han llamado los profesores ahora al acabar el curso y me han dicho que todos van a pasar de un curso al otro”. (E4)

“Ma: Vamos a las reuniones de la escuela”. (E4)

“¿Tú tienes relación con los profesores del colegio?”

Ma: Yo sí, no tengo problema. Y son buenos, son majos. Les pregunto y siempre les digo que me vayan informando de lo que pasa en el cole, de lo que ella hace y tal. Durante el año nos hacen tres reuniones para hablarnos del niño. De cómo está y de su comportamiento. Y aparte de eso te mandan una hoja a casa del “jantoki”, he aprendido de ella lo del “jantoki”, del comedor, en el que informan de cómo se comporta y de lo que come y lo que deja de comer. Y la verdad es que bien. Miguel de Cervantes es un colegio bueno. Los profesores son buenos y el director también muy bueno, porque exige mucho del horario...” (E8)

“No, no tenemos problemas. Hasta ahora no tenemos una mala experiencia con los profesores.”

Así, las personas entrevistadas afirman estar participando activamente en el seguimiento del proceso educativo de sus descendientes, acudiendo a las tutorías y comunicándose regularmente con el centro. De hecho, algunos progenitores comentan que se sienten involucrados en la vida del colegio, mediante actividades que se organizan. Sin embargo, y como ya comentábamos, ocurre en mayor medida en el caso de las mujeres.

“Ma: Pero sí, soy yo la que va a diario y la que me entero. O me llaman por teléfono. Normalmente suelo coger una tutoría al trimestre. O igual al año. Pero al trimestre me cita el profesor y me dice lo que hay. Si no hay nada, ya está.” (E3)

“Pero sí, soy yo la que va a diario y la que me entero.”

“Y en la ikastola, ¿qué tal es la relación con los profesores?”

Pa: Bien. Hemos empezado con él y todo lo que teníamos de pequeño es lo que tenía él. Entonces, ya conocemos todo. Y estamos contentos.” (E11)

“¿Soléis participar en la vida del colegio, en actividades que se organicen?”

Ma: Sí.

¿Y en reuniones con los profesores también?

Ma: Sí, y también participamos en los cumpleaños. Si le invitan, va. Bueno, si es muy lejos no va, porque no tenemos coche.” (E12)

“¿Y tu relación con los profesores?”

Ma: Muy bien. Tengo el WhatsApp y muy bien. La tutora es muy cariñosa conmigo.” (E15)

En este sentido, los hijos e hijas coinciden en lo que a la valoración de la relación con el profesorado se refiere. Así, también se sienten involucrados en la vida escolar y valoran el clima como bueno.

*“¿Y qué tal es vuestra relación con el profesor o la profesora?
Ho1: Muy buena.” (E13)*

*“Qué tal era vuestra relación con el centro?
Ha: Con los profesores bien y con los compañeros también bien” (E14)*

*“¿Y qué tal con los profesores? ¿Tenéis buena relación con ellos?
Ha: Sí, muy bien.
Ho: Sí.” (E3)*

*“Ha1: Yo no he estado en el Ramón Bajo, pero he estado en el Campillo y en el Goya y de niña empiezas jugando y tal. Y luego, cuando te vas haciendo mayor, te dan la oportunidad de que seas ayudante de monitor y luego monitor. Y yo empecé así a relacionarme y está súper bien.
Y mi hermana está siguiendo también ese mismo camino. Empezó de niña, luego le enseñaron a ser ayudante de monitor y ahora es monitor. Y eso está súper bien porque no sales del todo de ahí.” (E5)*

Como se aprecia en este último testimonio, algunos colegios facilitan la relación de los y las alumnas de más edad con aquellos de los cursos inferiores mediante la figura de la persona monitora, que permite involucrar al alumnado y propiciar una mayor relación y conexión con el centro.

No obstante, también hay casos en los que la relación con el centro escolar se dificulta, principalmente por la barrera idiomática. En el siguiente testimonio de una familia china, la hija mayor comenta que sus padres no podían comunicarse con el profesorado porque no hablaban castellano. En estos casos los hermanos o hermanas mayores se ven obligados a intervenir en la comunicación, acudiendo a las reuniones o haciendo de intérpretes en las conversaciones.

*“¿Y cómo era la relación de tus padres con otros padres del colegio? Si te acuerdas.
Ha: Yo creo que no ha habido ninguna relación de ellos. Porque cuando yo estudiaba, como ellos no hablaban castellano, no podían hacer reuniones con los profesores. Iba yo o les daba un papel firmado por mi padre y ya está.
Ahora con tu hermano supongo que ya será distinto, ¿no?
Ha: Sí, ahora con mi hermano sí que van. Porque todavía es pequeño.” (E14)*

En cuanto a la relación con otros padres y madres del centro, son muchas las familias de origen extranjero que afirman estar comunicadas con otros progenitores del centro educativo. La mayor parte está participando en el AMPA y se comunican mediante grupos de WhatsApp. Estas relaciones en concreto, que se tornan de carácter personal y no tanto funcional, se detallarán en el apartado 6, el correspondiente a las relaciones sociales.

“Ma: Sí, tenemos relación” (E4)

“¿Y con los demás padres?”

Pa: Nos llevamos bien, nos llevamos bien.

¿Estáis en alguna asociación del colegio, en el AMPA o así?”

Pa: Sí, sí” (E4)

“Y con el resto de padres, ¿también bien?”

Pa: Sí, yo tengo el grupo de WhatsApp con ellos. Para ver cualquier noticia entro en el WhatsApp, para el mayor y para el pequeño. Cualquier noticia me llega por ahí. Y no tengo problema con la gente.” (E11)

Apoyo escolar

En este apartado abordaremos los aspectos más importantes relacionados con el apoyo escolar de los estudios que tienen los chicos y chicas de ascendencia extranjera. Así, cuando preguntamos a las familias quién se encarga de ayudar a sus descendientes con los deberes de clase o en caso de necesitar ayuda con los estudios, algunas de las personas entrevistadas afirman que suelen acudir a una academia particular o al centro cívico.

“Ha: En el centro cívico”. (E2)

“Cuando tú eras más pequeña, ¿a quién le pedías ayuda cuando tenías un problema? Por ejemplo, algún problema en el colegio, o con los deberes o porque tenías un examen y lo llevabas mal. ¿A quién le solíais pedir ayuda?”

Ha2: Íbamos a un rincón de estudio.

Ha1: En el centro cívico.

Ha2: O le preguntaba a alguna compañera.

Ha1: También teníamos antes un educador. Que venía a casa y nos ayudaba a hacer los deberes.” (E5)

Otras familias, sin embargo, comentan que les es suficiente con el apoyo que reciben en el propio centro educativo.

“Ma: Las hace la escuela, sí. Y van a la biblioteca de la escuela también” (E4)

“Y si tú tienes algún problema con los deberes, ¿a quién le pides ayuda?”

Ho3: A mi profesora.” (E15)

“Cuando tienen algún problema, ¿os suelen pedir ayuda?”

Ma: La andereño les explica, poco a poco. No suelen tener problemas, ya están acostumbrados. Desde los dos años que empezó ya está adaptado. Si algunos días está malo o así, llaman.” (E12)

Ho2: En el cole te ayudaban a hacer euskera y eso.” (E9)

Por último, encontramos casos en los que son los progenitores u otros familiares los que se encargan de atender cualquier necesidad de apoyo a sus hijos e hijas.

“Cuando tus hijos tienen algún problema con los deberes o con alguna cosa del colegio, ¿a quién le piden ayuda?”

Pa: Me piden ayuda a mí o a su madre.” (E4)

“Y cuando tienes algún problema con los deberes o así, ¿a quién le sueles pedir ayuda?”

Ho: A mi hermana.” (E14)

“Hasta este momento no podemos quejarnos. En matemáticas sí que le podemos ayudar un poquito, y en inglés también un poquito. Pero en castellano lo justito y en euskera imposible.”

“O sea, que eres autosuficiente, ¿no? Pues, enhorabuena, porque eso es súper importante.

Pa: Hasta este momento no podemos quejarnos. En matemáticas sí que le podemos ayudar un poquito, y en inglés también un poquito. Pero en castellano lo justito y en euskera imposible.” (E11)

Sin embargo, la gran mayoría de los padres y madres de origen extranjero reconocen que su capacidad de ayudar con los deberes se ve bastante limitada, sobre todo, por el hecho de no saber euskera. En este caso, las familias se ven obligadas a contar con apoyo externo, ya sea del centro escolar o de las academias privadas para recibir un refuerzo académico adicional.

“Por ejemplo, ¿Tú sueles hacer los deberes con ellos cuando tienes tiempo?”

Ma: Poco, poco. Una cosa es que no entiendo euskera y les puedo ser de muy poca ayuda. Y además porque no estoy, por el tiempo que falto. Pero es ella la que lo hace.” (E6)

“Ma: Ella venía a mí, pero era muy complicado y no le podía ayudar. Ella me pedía ayuda porque los problemas de matemáticas, por ejemplo, no los entendía. No sabía lo que le pedían. Y yo tenía que suponer ahí, sin conocer el euskera, por los números y así. Suponía que le pedían tal y cual.” (E6)

“Y en cuanto a ayudarles con los deberes, con el tema del euskera...”

Ma: Con el euskera... ya le he dicho que como castellano conozco un poquito, sí. Pero con el euskera, no.

Pa: Con el euskera tanto problema tampoco hemos tenido. Estaban estos mayores y, claro, si a mí me mandan en euskera yo no me entero. Entiendo diez palabras. Y ellos, los mayores...” (E9)

“Ha1: Eso es. Y a mí me cuesta mucho ayudarla con los deberes. Ella lo hace en euskera y yo en castellano. A veces no me sabe explicar algo en castellano. Por ejemplo, si le pregunto algo de sangre o lo que sea, no me lo sabe decir en castellano, me lo tiene que decir en euskera. Y yo tengo que adivinar cómo es en castellano.” (E5)

Otro de los obstáculos es la falta de formación o de conocimientos suficientes por parte de los progenitores, que impide que estos ayuden a sus hijos e hijas con los deberes. Así es el caso de esta mujer de origen nigeriano, cuyos hijos afirman que su madre no les puede ayudar con los estudios porque no tiene estudios.

“Cuando tenéis algún problema con los deberes o así, ¿a quién le pedís ayuda? ¿Os ayuda vuestra madre?”

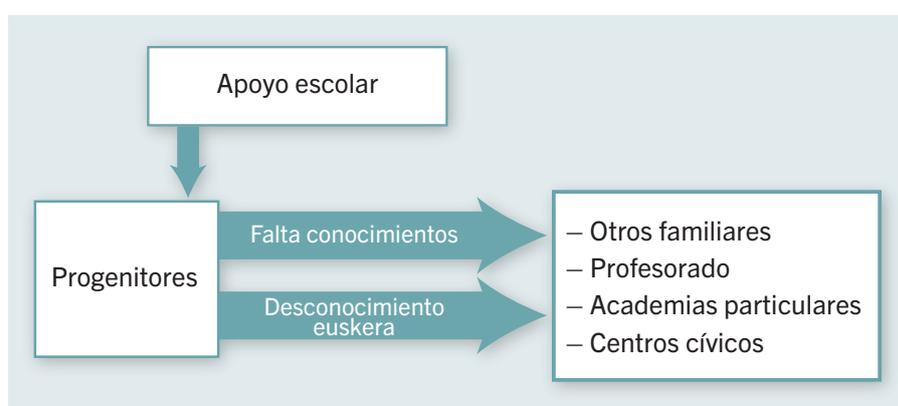
Ho1: No, porque ella no sabe.

Ho1: Yo un día le pedí que me ayudase con unas divisiones y no me quiso ayudar. Porque no sabe.

Ho2: Tú no sabes dividir ni multiplicar.” (E15)

En resumen, podemos concluir que la gran mayoría de las familias de origen extranjero cuentan con ayuda externa para dar un apoyo académico a sus hijos e hijas, ya sea acudiendo a las academias particulares, centros cívicos o a las clases de refuerzo organizados por los propios centros escolares (ver Esquema 4).

Esquema 4. Apoyo escolar



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, son muchas las familias que ponen sobre la mesa su imposibilidad de ayudar a sus descendientes con los deberes bien porque no tienen conocimientos suficientes o bien por el desconocimiento del euskera, que se convierte en uno de los obstáculos fundamentales a la hora de ayudar con los deberes de clase.

Diversidad en la escuela

Otro de los temas abordados en las entrevistas con las familias de origen extranjero es la diversidad presente en los centros escolares a los que acuden y su valoración. Así, hay consenso tanto entre los progenitores como entre sus hijos e hijas en que hay bastante o mucha diversidad en sus aulas. En algunos casos incluso se llega a afirmar que prácticamente todos sus compañeros y compañeras son de origen o ascendencia extranjera.

“Ma: En la escuela hay muchos extranjeros” (E4)

“Ho2: Sí, muchos. Casi todos los de mi clase son de Honduras.

Ho3: En mi clase creo que todos menos yo y Mariana.

¿Y en tu clase?

Ho1: También.” (E15)

“¿Te puedo preguntar de dónde son los niños de las clases de tus hijas?

Ab: Hay morenitos.

Ma: Hay de todo. Hay uno brasileiro, algunos de Bolivia y marroquíes.

O sea que hay un poquito de todo, ¿no?

Ma: De todo, sí.

Ab: De la raza morenita. O sea, negrita que le dicen.

Ma: Sí, africanos.

Ab: Y gitanos, de todo hay.” (E2)

“¿De dónde es la gente de vuestras clases?

Ho: En mi clase hay mucha mezcla.

Ha: Y en la mía también.” (E3)

“Y en proporciones, más o menos, niños cuyos padres son de fuera o ellos mismos, ¿son muchos?

Ho: Sí, mayoría.

Ha: En mi clase hay uno de Nigeria, creo que dos de Bolivia, uno de Portugal, que ha nacido allí en Portugal, un rumano y creo que los demás son nacidos aquí. A ver, todos somos nacidos aquí menos Patricio, el de Portugal. Creo que todos los demás somos nacidos aquí. Pero los padres son todos nacidos en sus países.” (E3)

“En mi clase hay mucha mezcla.”

“Es un cole como de extranjeros. Hay todos los extranjeros.”

“Decías antes que hay muchos otros hijos de chinos, ¿también hay de gente de otros países además de China?

Ma: De Rumanía y sudamericanos. Y también de Marruecos y Argelia. Y de África, de Guinea y así. Y también hay gente de aquí. De todo.” (E12)

“Ma: Es un cole como de extranjeros. Hay todos los extranjeros.” (E9)

“¿A ti te gustaría que hubiera más diversidad o te da igual?

Ha1: Me da igual.” (E6)

Como se puede observar, por lo general, la valoración de una elevada presencia de escolares de origen extranjero es neutra, aunque también encontramos casos en los que la elevada diversidad en los centros escolares es valorada como algo muy positivo, ya que favorece al intercambio de culturas.

“¿Hay mucha diversidad en la escuela?

Pa: Sí, hay mucha diversidad.

¿Y a vosotros eso os parece bien, os parece demasiado o cómo os parece?

Pa: A mí me parece fenomenal que la gente de diferentes culturas se una. Me parece fenomenal.” (E4)

De hecho, como comentan las siguientes entrevistadas procedentes de Costa de Marfil, el hecho de que la mayoría de sus compañeros y compañeras de clase sean de origen extranjero les hace sentir más a gusto, ya que se sienten más acogidas y más identificadas, al compartir una trayectoria y vivencias parecidas.

“¿Qué os parece a vosotras la diversidad que hay en el colegio? El hecho de que haya gente de todas partes, ¿cómo lo veis? ¿Os parece demasiado?

Ho2: En mi colegio no hay mucha diversidad que digamos.

Ha1: Sí, hay muy pocos extranjeros.

Ho2: Son todos de aquí.

¿Te gustaba más el otro o te gusta más este?

Ho2: Pues el otro.

Ha1: Es que como en el otro había mucha gente de fuera, te identificabas y te sentías como más acogida. Como que te acogen más, porque te entienden. Y además, la gente que era de aquí también te entendía. Porque por lo de Euskadi de querer ser fuera de España y toda esa historia, se sienten también un poco como extranjeros. Ahí era todo como una piña, todo junto. Se han hecho ahí todos y era como más familiar.” (E5)

“Es que como en el otro había mucha gente de fuera, te identificabas y te sentías como más acogida. Como que te acogen más, porque te entienden.”

Sin embargo, no todas las familias entrevistadas lo ven así. En este sentido, en el siguiente testimonio de una familia de origen saharai, la diversidad escolar aparece como un fenómeno negativo porque, por un lado, perjudica la cohesión entre el alumnado y, por otro lado, que obstaculiza la integración.

“Ha: Y eso es un problema también, porque es un colegio que está mezclado. Pero dentro del colegio se quedaron dos...

Separados, ¿no?

Ha: Eso separados. Y están desapareciendo de aquí del colegio. La mayoría es de extranjeros.

La gente se está yendo, ¿no?

Ha: Sí, se está yendo de ese colegio. La mayoría ahora son extranjeros. Y la mayoría de los extranjeros que están en este colegio son magrebíes. Después creo que están los latinos, pocos saharauis y unos pocos rusos y argelinos. Pero la mayoría son magrebíes. La mayoría del colegio son de Marruecos. (E8)

“El problema también en el Miguel de Cervantes es que llega mucha gente nueva de fuera o así, ¿no?

Ha: Sí, que va llegando mucha gente de fuera. Y a mí eso me preocupa, porque no se pueden integrar en el país o no pueden mezclarse con la gente del país. Porque van haciendo dentro... ¿me entiendes?

¿Pero el problema es que los que vienen nuevos se quedan entre ellos o que los que son de aquí se van?

Ha: Los de aquí se van del colegio y va llegando gente de fuera. Y el colegio se va haciendo un colegio de extranjeros, de emigrantes. Y eso a mí no me gusta porque es malo para la integración. Porque, ¿con quién se van a integrar?

Claro, no tienen manera de entrar en contacto con los demás.

Ha: Exactamente, no tienes contacto con los de aquí.” (E8)

“Los de aquí se van del colegio y va llegando gente de fuera. Y el colegio se va haciendo un colegio de extranjeros, de emigrantes. Y eso a mí no me gusta porque es malo para la integración. Porque, ¿con quién se van a integrar?”

Así, esta adolescente de origen saharai expresa su descontento con el hecho de que en su centro educativo haya mucha diversidad, porque, en su opinión, se convierte en un obstáculo para la integración del alumnado de origen extranjero, ya que no puede relacionarse con el alumnado autóctono.

4

Identidad y religión

En este apartado se abordarán las cuestiones identitarias de las familias de origen extranjero, centrándose sobre todo en la identidad de los descendientes, aunque también contrastando con sus progenitores.

Cuando les preguntamos a los hijos e hijas de personas de origen extranjero de dónde se sienten, la respuesta más frecuente es sentirse tanto del país de origen de su padre o madre como de la sociedad de acogida, es decir, una doble identificación. Esta doble identificación se detectó ya entre el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria en el estudio “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)” donde casi la mitad se identifica con el país de origen de su padre o madre. Por área de origen familiar, las personas de ascendencia africana se identificaban como vascas en mayor medida que aquellas cuyas familias son de otra procedencia (2017).

“Ho: Una parte nuestra somos de aquí y otra parte somos de Costa de Marfil. Así que somos como de las dos partes” (E20)

“Ha1: A ver, si a mí me preguntan, yo digo que soy de Moldavia.” (E6)

“Si yo te preguntara de dónde sientes que eres, ¿dirías que china o que vasca?”

Ha: China, la nacionalidad no cambia.

¿Y el sentimiento?

Ha: El sentimiento... de los dos. De China y de aquí. Porque nunca nos vamos a olvidar de nuestra tierra” (E14)

“Ho1: Yo he nacido aquí, pero mi familia es rumana.” (E9)

“Ha: Yo le digo que nacida aquí, pero que soy de origen marroquí y rumano”. (E3)

“Si a vosotros os preguntan de dónde sois, ¿qué contestáis? Lo que queráis.

Ho: Yo ahora mismo santanderino y madrileño. Los dos.

Porque al final tú has crecido en Santander.

“Una parte nuestra somos de aquí y otra parte somos de Costa de Marfil. Así que somos como de las dos partes.”

Ho: Sí, nueve años ahí.

¿Y las demás?

Ha1: Yo antes me consideraba santanderina. Pero con el paso del tiempo, como ahora me he centrado un montón en el Congo... quiero ir al Congo y ayudar. Quiero hacer cosas en el Congo. Entonces, ahora me siento más congoleña. En Instagram y en las redes sociales igual sigo movimientos a favor del Congo, por la libertad del Congo y así. Siento un poco más de empatía hacia aquello.” (E7)

“Y si a ti te lo preguntan, ¿tú dices que eres de aquí, de Bilbao, o de dónde? Si yo te lo pregunto, ¿qué dirías?

Ho: De China. Yo diría que soy de China, pero que he nacido aquí.” (E11)

Como vemos en el discurso de los propios hijos e hijas de las personas de origen extranjero, estas se definen sobre todo como personas nacidas aquí, refiriéndose a veces a la ciudad en la que crecieron o a la sociedad vasca en general, pero siempre destacando la procedencia de su familia.

Por otra parte, la cuestión identitaria es algo más compleja cuando los progenitores no provienen del mismo país. Así es el caso de esta familia de origen marroquí-rumano, cuyos hijo e hija nacieron en el País Vasco y tiene una triple identidad al sentirse de los tres lugares: Marruecos, País Vasco y Rumanía.

“¿Y vosotros de qué parte os sentís más?

Ma: Pero la verdad, ¿eh?

Cuando alguien que no os conoce, que no sabe quiénes son vuestros padres, os pregunta de dónde sois, ¿qué le decís?

Ha: Yo le digo que nacida aquí, pero que soy de origen marroquí y rumano.

O sea que te sientes un poco de las dos partes, ¿no?

Ha: Sí.

Ma: Pero bueno, van tirando... a ver, igual piensan que me enfado, pero van tirando mucho hacia Marruecos. Siempre dicen que son euskaldunes, pero que su origen primero es el de Marruecos. Creo que por afinidad y porque es más cerca. Si Rumanía estuviera más cerca de España, igual la visitaríamos con más frecuencia.” (E3)

Por último, hay personas, sobre todo más adultas y que han nacido en el extranjero, en las que predomina la identidad de origen, como en el caso de las siguientes personas entrevistadas.

“Si a ti te preguntan de dónde eres, ¿qué respondes?

Ha2: De Costa de Marfil.” (E5)

“Siempre, ante todo yo soy saharai de los pies a la cabeza. Y luego ya... vasco.”

“Y en el tema de la identidad, si a ti te preguntan de dónde eres, ¿tú qué respondes?

Ho: Yo soy saharai.

Tú eres saharai.

Ho: Siempre, ante todo yo soy saharai de los pies a la cabeza. Y luego ya... vasco.” (E8)

“Ho: De Costa de Marfil” (E2)

“Si a ti te preguntan de dónde eres, ¿tú dices que eres rumano o de dónde?

Ho2: Yo me siento rumano. Llevo más tiempo viviendo aquí, pero...” (E9)

“Ma: Ella sabe que nació allí y que viene de allí, y ya está. Pero toda su vida es aquí, ¿no?”

Ha1: Sí.” (E6)

Por otro lado, es interesante la reflexión que hacen los hijos e hijas con sus progenitores acerca de su propia identidad. Normalmente su opinión coincide, aunque no siempre. Por ejemplo, en el caso de la siguiente familia con madre de origen moldavo y el padre vasco, la madre considera que son de Moldavia y vascos, aunque los propios descendientes afirman que se sienten vascos.

“Es que somos de Moldavia y de Vitoria. En ese sentido son vascos.”

“Ma: Es que somos de Moldavia y de Vitoria. En ese sentido son vascos.

[nombre de la hermana], si te pregunto de dónde eres, ¿tú qué me contestas?

Ha2: De aquí.

De Vitoria. Y tú, [nombre del hermano], ¿de dónde eres?

Ho: De aquí.

Pero de aquí, ¿de dónde? ¿De Vitoria?

Ho: Sí.

¿Y también un poco de Moldavia o no?

Ho: No.” (E6)

Algo similar podemos observar en la conversación con las siguientes dos familias, una de origen marroquí y rumano y otra de origen chino, que no llegan al acuerdo acerca del peso que tiene para su hijo cada una de las identidades.

“Si habláramos de porcentajes, ¿cómo sería? ¿50 a 50? ¿70 Marruecos y 30 Rumanía?”

Ho: Sí, más o menos.

Ma: Te digo yo. 50 de Marruecos, 40 de euskaldun y 10 de Rumanía.

Ho: No, tampoco tan poco.” (E3)

“Ha: A este (por su hermano) le gusta más aquí que China.

Le voy a preguntar a él directamente. ¿Tú de dónde dirías que eres, de aquí de Vitoria o de China?

Ho: Soy de China, pero he nacido aquí.

Ha: ¿Y qué te gusta más, aquí o China?

Ho: Aquí.” (E14)

En estos otros casos, sin embargo, la opinión de ambas generaciones coincide. Como se aprecia en el siguiente testimonio, los progenitores se sienten chinos y así definen la identidad de su hijo, matizando que ha nacido en Bilbao.

“Y si a ti te lo preguntan, ¿tú dices que eres de aquí, de Bilbao, o de dónde? Si yo te lo pregunto, ¿qué dirías?”

Pa: ¿De dónde eres?

Ho: De China. Yo diría que soy de China, pero que he nacido aquí.

Pa: Vale, vale. Un chino que está viviendo en Bilbao. Como yo y como tu madre.” (E11)

En este sentido, muchas veces los progenitores ayudan a definir la identidad a sus hijos e hijas más pequeños, a los que todavía les cuesta contestar de dónde

se sienten. Así, en el caso de esta familia de origen ecuatoriano, la madre tiene muy claro que sus hijas son vasco latinas.

“Ma: Alguna vez que me lo han preguntado, ya les he dicho que ellas nacieron aquí. Y cuando me han preguntado a ver qué son les he dicho que vasco latinas.

Ma: Hombre, es que son vasco latinas. Porque tienen la doble nacionalidad.

Ma: Ella dice que de aquí.

¿Tú de dónde eres?

Ha2: ¿Yo? Yo he nacido en España, pero algunos días he estado en Ecuador.

Ma: Claro, vasco latinos. Es lo que le digo a mi hija, que es vasco-latina porque nació aquí en el País Vasco y también tiene lo latino de su madre.

Ab: Mi nieta la grande también dice lo mismo. Pero ellas vinieron pequeñas también.”
(E2)

Por último, hemos recopilado varias reflexiones de las personas de origen extranjero que hablan de la identidad que van a tener sus hijos e hijas cuando sean mayores.

“Que ellos digan de donde quieran. Ellos son libres. Cuando sean mayores que escojan el camino que quieran.”

“Ma: Imagino que con el tiempo serán más vascos que yo. Creo yo”. (E4)

“¿Qué identidad piensas que creen ellos que tienen? Si les preguntaras de dónde son, ¿qué crees que te contestarían?

Pa: Como ellos tienen la identidad de aquí, me imagino que con el tiempo dirán que son de aquí. Me imagino. Pero son muy pequeños todavía.

¿Y eso es algo que a ti te importa? ¿A ti te gustaría que dijeran también que son del Sahara?

Pa: Me da igual. Que ellos digan de donde quieran. Ellos son libres. Cuando sean mayores que escojan el camino que quieran. Para mí lo importante es que se eduquen y que tengan un futuro. Eso es lo importante en la vida.” (E4)

Podemos ver, por tanto, que algunos de ellos piensan que sus hijos e hijas van a sentirse más vascos y vascas. No parece ser algo que les preocupe a los progenitores de origen extranjero, aunque, como veremos más adelante, sí hay aspectos identitarios de su origen que les gustaría que heredaran y conservaran.

“Puedes tener cuarenta años aquí y vas a ser extranjero igual, igual. Eso está claro.”

Finalmente, las personas entrevistadas nos aportan su opinión acerca de aquello que puede dificultar el sentirse plenamente vascas, aun habiendo nacido en Euskadi o llegado con edad muy temprana. La siguiente persona de origen rumano gitano comenta que no importa los años que lleves en la sociedad de acogida, la gente siempre va a considerar que eres de fuera. Su hijo parece estar de acuerdo con esta reflexión y afirma sentirse rumano, aunque lleve prácticamente toda su vida viviendo en Euskadi.

“Si a ti te preguntan de dónde eres, ¿tú dices que eres rumano o de dónde?

Ho2: Yo me siento rumano. Llevo más tiempo viviendo aquí, pero...

Porque tú viniste muy pequeñito. Hay gente que igual ha venido con 6 o 7 años y ha crecido aquí y que dice...

Pa: Puedes tener cuarenta aquí y vas a ser extranjero igual, igual. Eso está claro.

¿Pero por ti mismo o por la gente?

Pa: Por la gente. Yo tengo muchos amigos de aquí que me tratan bien. Vascos y españoles. Pero al final eres extranjero.” (E9)

Algo similar ocurre en este otro caso de una familia de origen saharauí, que también apunta que la percepción que tiene la sociedad de acogida es muy importante.

“¿Pero te han dicho alguna vez que tú has nacido aquí y has crecido aquí y por qué no...?”

Ho: En el trabajo la gente me ve...

Ha: Se lo dicen por los rasgos.

Ho: La gente cuando me ve se sorprende. Cuando tocan el timbre y abro la puerta a mucha gente se les ve en la cara que me miran de arriba abajo y me hablan como si no supiera hablar castellano sin ni siquiera haberles hablado yo. Pero es lo que hay, no pasa nada. Hay gente...” (E8)

“Alguna vez ha pasado ir a buscar un piso de un particular y que...?”

Ha: Sí, sí. Muchas veces te preguntan de dónde eres tú.

Ho: Si hablas por teléfono, te dicen que sí; pero cuando llegas y te ven con el velo te dicen que no, que lo sienten.

Claro, llamas tú que no tienes acento, pero luego...

Ha: Por ejemplo, llamas y te dicen que vale; pero te preguntan de dónde eres, de qué país eres, y te dicen que no eres de aquí.” (E8)

Como podemos ver, en este testimonio, perciben que, a pesar de haber crecido y vivido toda la vida en la sociedad vasca, esta les sigue tratando como a personas inmigrantes recién llegadas. En este sentido, los rasgos físicos o el velo hacen que siempre sean identificados por los demás como extranjeros y, en consecuencia, se encuentren con las mismas situaciones de rechazo que las personas de origen extranjero de primera generación. Es por ello que la percepción y la aceptación por parte de la sociedad de acogida es crucial, porque al negarles a los descendientes de personas de origen extranjero su derecho a ser y sentirse vascos y vascas, les excluye y hace que se reafirmen en su identidad de origen.

Además de algunos aspectos culturales, lingüísticos y de identificación territorial, la identidad puede estar formada por la dimensión religiosa, ya que debe considerarse el rol de la religión en el proceso de construcción identitaria y de pertenencia colectiva de las comunidades inmigradas. Sin embargo, lo primero que debe destacarse es que no se puede generalizar y estereotipar en torno a la religión de las familias de ascendencia extranjera, ya que no todas son religiosas, practicantes o simplemente consideran la religión como parte de la identidad que desean transmitir.

“Que sean lo que quieran, yo no les hablo de esto.”

“¿Cómo vivís en casa el tema de la religión? ¿Le dais mucha importancia o no mucha?

Pa: Practicamos la religión, pero más o menos.

Por ejemplo, ¿vais a la mezquita?

Pa: No, no voy a la mezquita.

¿Y los niños?

Pa: No, los niños tampoco van. Y mi mujer tampoco. Ninguno de nosotros vamos.”

(E4)

“¿Eres religiosa?

Ma: No mucho. Me educaron así, pero no voy nunca a la iglesia.

¿En qué religión te educaron?

Ma: Católico, pero mi mamá luego se convirtió evangélica.

¿Y tus hijos?

Ma: Que sean lo que quieran, yo no les hablo de esto” (E6)

Sin embargo, para otras familias de origen o ascendencia extranjera, la religión y en concreto los valores religiosos son fundamentales en la trasmisión identitaria, especialmente para los progenitores. La religión, además de un conjunto de creencias, valores y ritos, puede ser tiempo en familia, como se mencionaba en el apartado de dinámicas familiares.

“Muy bien. ¿Qué importancia tiene para vosotros en vuestra vida el tema de la religión?

Ma: Es muy importante. Ya te he comentado que somos de otra religión, somos ortodoxos. Pero tenemos iglesia y vamos a la iglesia.” (E13)

“Hablábamos antes un poco del tema de la religión. ¿Es algo importante en vuestra vida?

Ho: Sí.

Ha: Sí, muy importante.

¿Qué hacer para transmitirles esa importancia? ¿Hacéis algo en casa o soléis ir a algún sitio?

Ma: Las bases. Somos musulmanes, pero musulmán moderado. No lo que se escucha o así. Intentamos inculcar las bases de cualquier religión; y en nuestro caso, la nuestra.

Pero sin más, rezar lo que es importante.

Ho: Yo voy a la mezquita.

Ma: Él va a rezar los viernes.

¿Vas con tu papá?

Ho: Mi padre trabaja y suelo ir solo.” (E3)

En el estudio “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)” se confirma lo que se muestra en las citas ya que, las personas de origen extranjero están más a favor de educar a sus descendientes en alguna religión que las familias de origen autóctono, especialmente aquellas de origen africano. Además, se muestra también que los progenitores son más religiosos que sus hijos e hijas (Fernández et al., 2017). Esta última cuestión resulta relevante, ya que en los discursos aparece en multitud de ocasiones —y en un contexto de debate familiar en algunas de ellas— la falta de interés en el ámbito religioso de los hijos e hijas.

“¿Cómo de importante es la religión en vuestro caso?”

Ha: Sí, porque somos budistas. Bueno, más para mis abuelos. Porque creen más, tienen más fe en eso. En mi caso, es un poquito. Y en el caso de mi padre, también cree en esas cosas.

Pero por lo que me dices hay una diferencia entre las generaciones, ¿no?

Ha: También, se va perdiendo un poquito poco a poco.” (E14)

“Me decías que para ti la religión sí que es algo importante, ¿no?”

Ma: Sí, sí.

¿Y también para tus hijos?

Ma: Sí.

¿Vosotros creéis en Dios?

Ho2: Sí.

Ho1: Bueno, normalmente. Algunas veces.

¿Para vosotros es importante la religión?

Ho1: No mucho. Porque mi madre me obliga a ir a la iglesia a la fuerza.

Ho3: Es verdad.

Ho2: No queremos ir.

Ho3: Es muy aburrido.

Ho2: Yo me duermo.” (E15)

“El tema de la religión, ¿cómo de importante es para vosotros. O para ti, que has nacido aquí y has vivido un poco entre esto y la ikastola. ¿Cómo vives tú la religión?”

Ha: No mucho, no la lleva a rajatabla.

Ho: Yo solo llevo el respeto a los mayores y las cosas que tienen sentido y lógica para mí. Que esas cosas no las digo porque les molestan a mi madre y a mi hermana. Les molesta que las diga, pero cada uno en su mundo, en su cabeza...” (E8)

Aunque no en todos los casos se manifiesta esta falta de interés. En algunos casos, la religión se entiende precisamente como parte de la cultura de origen y las personas descendientes afirman no solo ser religiosas y considerarla importante, también su intención de seguir transmitiéndola a sus futuros hijos e hijas.

“Pero si tú tienes hijos, ¿tú les vas a educar en el islam?”

Ho: Mis hijos la cultura nunca la van a perder, tienen que saber de dónde han venido. Eso sí, pero yo no les voy a obligar.

Ha: Como los niños cristianos.

Pero sí les vas a explicar.

Ho: Eso sí, eso siempre.” (E8)

“Mis hijos la cultura nunca la van a perder, tienen que saber de dónde han venido. Eso sí, pero yo no les voy a obligar.”

“¿Qué importancia tiene la religión para vosotras? ¿Es muy importante? ¿Para ti es muy importante que tus hijos mantengan la religión y se eduquen en la religión?”

Ma: Sí, es muy importante.

Ha1: Mucho, mucho. Sí, intentamos seguir sus pasos y tal. Y además, como los padres de la mayoría de nuestros amigos también son religiosos, no salimos del tema.

Cuando vosotras tengáis hijos, ¿también les pensáis educar en la religión o...?

Ho1: Sí.” (E5)

5

Idiomas de origen y euskera

Respecto al idioma utilizado en casa, la gran mayoría de las familias afirma que suelen mezclar el idioma/s de origen y castellano y/o euskera. Esta situación se da sobre todo en la comunicación entre hermanos y hermanas, mientras que con los progenitores intentan comunicarse en el idioma de origen.

“Normalmente, ¿en qué idioma habláis entre vosotros?”

Ho2: Yo mezclo español con inglés.

Los otros dos: Yo también.” (E15)

“¿Entre vosotros en qué idioma habláis?”

Ho: Español o árabe.

Ha: Mezclamos.” (E3)

En las familias donde hay más de un idioma de origen, se suele hablar en una mezcla de varios idiomas. Así es el caso de estas dos familias de origen africano que se comunican en tres idiomas a la vez, llegando a mezclarlos incluso en una misma frase.

“¿Qué idioma habláis en casa?”

Ma: Bambara.

Ha1: Bueno, casi de todo. Mi madre empieza con bambara, pero yo puedo seguir con algo de castellano y luego me sale algo en francés. En una frase puedes usar los tres idiomas. Sobre todo habla bambara cuando se enfada.” (E5)

“Mi madre empieza con bambara, pero yo puedo seguir con algo de castellano y luego me sale algo en francés. En una frase puedes usar los tres idiomas.”

“¿Vosotros en qué habláis en casa?”

Ha1: En una mezcla de todo. Y también francés, el dialecto del Congo y español. Es una mezcla de todo. Lo que te salga en el momento.

Ha2: También a veces inglés.” (E7)

“Ma: Aparte de euskera, todo lo que ellos escuchan. A veces les hablo en mi idioma, ellos me escuchan y me responden en castellano. O mezcla de castellano y dialecto. Y a veces francés, lo que les viene. A veces digo que todo el día vamos a hablar en

francés o en dialecto. O en euskera para que yo vaya aprendiendo. Ellos me animan a que hable en euskera.” (E7)

En el caso de esta familia de origen marroquí-rumano, en cambio, la comunicación es sobre todo en árabe, incluso con la madre de origen rumano. De hecho, afirman que sus descendientes no han llegado a aprenderlo porque no se suele usar nunca en la comunicación familiar.

“Pero a la hora de hablar, ¿en qué idioma te comunicas?

Ma: En árabe.

Ho: Yo sé muy bien árabe.

¿Y no habláis rumano?

Ho: No.

Ma: Casi nada. Yo en principio intenté aprender y aprendí árabe.” (E3)

Aunque no parece ser una situación muy frecuente, en algunos casos los hijos e hijas acaban perdiendo el idioma de origen de sus progenitores.

“A ver, castellano habla bien, estupendo. Euskera, también. Pero que no pierda su idioma.”

“¿Y vosotros también habláis moldavo?

Ha2: Yo no.

Ma: Que sí. El año pasado, cuando fuimos a Moldavia todos...

Ha2: ¡Que no, que no me gusta!” (E6)

“Y a vosotros os da pena que no hable rumano como vosotros o como los otros hermanos, ¿no?

Pa: Yo... a ver, castellano habla bien, estupendo. Euskera, también. Pero que no pierda su idioma.” (E9)

En este sentido, vemos que para los progenitores es importante que sus hijos e hijas mantengan su idioma. Como se aprecia en los siguientes testimonios, algunos de ellos en casa hablan exclusivamente en el idioma de origen. Las academias y cursos, junto con la televisión en el idioma de los progenitores, es otro recurso que se utiliza para mantenerlo.

“Me decías antes que los niños están aprendiendo euskera, ¿no?

Ma: Sí. Euskera un poco, inglés y español. De todo. Poco a poco. Este año mejor. Y en casa chino, tiene que aprender cuatro idiomas. Porque yo procuro hablarle en chino. Y viendo la tele también en chino.” (E12)

“Ma: Ahora viene una profesora árabe que les da clases.

Ho: Para escribir.

Ma: Sí, escribir y leer. Porque es totalmente distinto.” (E3)

“Pa: El pequeño todavía no, pero este ya ha empezado con lectura y escritura de chino. El pequeño todavía es chiquitín y no ha empezado.

¿Pero lo hace con vosotros en casa o en una academia?

Pa: Con nosotros. Este sí va a una academia de inglés extraescolar. A una cooperativa de Deusto donde dan clases de inglés

¿Y tú con tu hermano hablas en chino o hablas también en euskera o castellano?

Ho: En chino, porque seguro que en castellano y en euskera no me entiende.

Bueno, pero de mayor igual ya podéis hablar para que no se enteren los aitas.

Pa: En casa tenemos la política de hablar solo en chino. Luego, en el momento en que salga a la calle, que hable castellano, euskera y todo lo que haga falta. Pero en casa, políticamente, chino.” (E11)

“En casa tenemos la política de hablar solo en chino. Luego, en el momento en que salga a la calle, que hable castellano, euskera y todo lo que haga falta. Pero en casa, políticamente, chino.”

Por otra parte, también es común que los hijos e hijas de las personas de origen extranjero utilicen el euskera como el principal idioma de comunicación entre sí. Aunque esto está vinculado al lugar de residencia y al uso del euskera en dicho lugar.

“Ma: Hablan en euskera entre ellos.

¿Entre ellos, sí?

Pa: Claro. Los grandes hablan en euskera, los pequeños no. El de cuatro años sabe un poco, pero los grandes hablan en euskera entre ellos.

¿Y con vosotros siempre en árabe?

Pa: En árabe o en español.” (E4)

“¿Vosotros en qué habláis en casa?

Ha1: A veces hablamos en euskera para que lo vayan entendiendo nuestros padres”. (E7)

“Ho: Esta no puede hacer los deberes en castellano normal, lo hace todo en euskera”. (E2)

“Ho: Y a mí me cuesta mucho ayudarla con los deberes. Ella lo hace en euskera y yo en castellano” (E2)

Por último, algunas de las familias entrevistadas se comunican en castellano, incluso en aquellas que no son de origen hispanohablante.

“Cuando bajáis al parque a jugar o así, ¿los demás niños hablan en...?”

Pa: En castellano. Entre ellos los rumanos hablan en castellano”. (E9)

“¿Vosotros habéis hablado en castellano en casa siempre?

Ma: Sí, hablamos solo castellano.

¿Cómo así, por qué no habláis en moldavo?

Ma: Porque... no sé. Ella cuando vino hablaba. Y luego yo empecé a hablarle para enseñarle. Entonces, empezamos a hablar así. Ella empezó a hablar y yo le hablaba en moldavo, que es el rumano... bueno, es un poco diferente el acento, pero es el rumano. Y no quería contestarme. Y nada.

¿Y ahora te arrepientes de eso?

Ha1: Pues sí, un poco sí.” (E6)

Así, vemos que el idioma de origen es uno de los elementos que las personas de origen extranjero en muchos casos llegan a transmitir a sus hijos e hijas y al que los progenitores, a su vez, le atribuyen mucha importancia. Como se ha podido observar en el discurso de las familias, los progenitores se comunican en el idioma de origen, mientras que sus descendientes normalmente mezclan el/ los idioma/s de origen con el castellano o euskera. En este sentido, muchos de los padres y madres entrevistadas afirman que les gustaría que sus hijos e hijas

mantuvieran su idioma que intentan utilizar en casa. En algunos casos incluso se recurre a las academias privadas o profesorado de apoyo para enseñar a sus descendientes a leer y escribir desde una edad muy temprana. Finalmente, nos hemos encontrado con casos en los que el idioma de origen no se conserva.

En cuanto a la percepción del euskera por parte de las personas entrevistadas, el euskera aparece en su discurso de manera transversal. Así, tanto las personas de origen extranjero como sus hijos e hijas reconocen la importancia del euskera, sobre todo para encontrar trabajo en el País Vasco.

“Para el trabajo es súper importante. (...) Así que si quiero trabajar en el País Vasco, tengo que saber euskera. Porque si no, tengo que ir a trabajar en sitios privados que igual no son tan buenos como los públicos y no te pagan lo mismo.”

“Ho: Y para el trabajo es súper importante” (E2)

“Y ahora para vosotras, ¿qué importancia tiene el euskera?”

Ha2: Se supone que para trabajar tienes que saber casi todos los idiomas que hay en Vitoria o así. Y es importante saberlo.

Ha1: Sí, es muy importante.” (E5)

“Ma: Para el trabajo es súper importante. Yo casi no puedo trabajar en un sitio público porque no sé euskera. Así que si quiero trabajar en el País Vasco, tengo que saber euskera. Porque si no, tengo que ir a trabajar en sitios privados que igual no son tan buenos como los públicos y no te pagan lo mismo. Y te tienes que ir fuera a trabajar en castellano.” (E5)

Por tanto, el desconocimiento del euskera se percibe como un obstáculo para encontrar trabajo en general y, especialmente en el ámbito público. En este sentido, las personas entrevistadas consideran que aprender euskera es fundamental para el futuro.

“¿A ti te parece importante que tus hijos aprendan los idiomas de aquí, euskera y castellano?”

Ma: Mis niños aprenden euskera.

¿Y os parece importante aprender euskera?”

Ho1: Si queremos vivir aquí, sí.

¿Y a ti qué te parece que aprendan euskera?”

Ma: Mis niños aprenden euskera. Les gusta el euskera más que el inglés.” (E15)

“¿Para vosotros es importante que aprendan castellano y euskera?”

Ma: Sí. A mí me da lo mismo, pero como va a estar viviendo aquí en Bilbao.” (E12)

Además, se reconoce que el uso del euskera con el tiempo cobrará una mayor importancia; por tanto, los progenitores le dan mucha importancia a que sus hijos e hijas lo aprendan desde una edad temprana, lo que se refleja en su discurso acerca de la elección del modelo lingüístico.

“Ma: Yo prefiero que estén bien, bien en euskera, porque aquí con el tiempo... el castellano lo pueden aprender en la calle, pero el euskera cuando sean grandes... aquí vas a cualquier oficina del Gobierno Vasco a hacer cualquier papeleo y te hablan en euskera. Por eso ellos tienen que saber bien el euskera. Y yo veo que ellos están también muy bien en euskera, porque lo hablan”. (E4)

“¿Y cómo habéis elegido el modelo lingüístico?”

Ma: Hemos decidido que si estamos aquí y si hay la opción de aprender euskera, tienen que aprender euskera de cara al futuro. Porque nosotros, imagínate, dentro de diez años o así nos jubilamos y ya veremos. Igual nos quedamos o no. Pero para ellos, de cara al futuro, lo tienen que aprender. Tienen que hacer una carrera y, si hay oportunidades de trabajar aquí, pues que puedan trabajar aquí.

Y crees que el euskera es importante para eso, ¿no?”

Ma: Sí, es importante para el futuro. Nosotros desde el principio optamos, y mucho, por que ellos lo aprendan.” (E3)

“Hemos decidido que si estamos aquí y si hay la opción de aprender euskera, tienen que aprender euskera de cara al futuro.”

En este sentido, algunos progenitores recurren a los refuerzos de euskera, ya que no pueden ayudar a sus hijos e hijas.

“Veo que le das mucha importancia al hecho de escolarizarlos en euskera.

Ma: Sí, me gusta. Por mí, quiero que aprendan más euskera que castellano. Si yo pudiera hablarles en euskera, les hablaría en euskera. Eso lo tengo claro. Siempre pido refuerzos e insisto en que aprendan más.” (E2)

“Ya veo que para ti tienen mucha importancia los idiomas. ¿Esto es para que aprendan un idioma más o pensando en el futuro?”

Ma: Sí, yo encabezaba entre el euskera y el inglés. Ella en euskera recibe dos refuerzos. Bueno, a la semana creo que recibe tres o cuatro refuerzos.

¿En academia?”

Ma: No, en el cole. Del AMPA, que les dan ahí mismo. Recibe euskera y aparte también robótica. Y la otra recibe euskera y matemáticas. Y ella al ser más grandecita ya está empezando a encajar su cabecita y por eso quiero meterle también el inglés. Porque ahora lo hace sin esfuerzo y para que se distraiga. Me parece que es mejor.” (E2)

“Por mí, quiero que aprendan más euskera que castellano. Si yo pudiera hablarles en euskera, les hablaría en euskera.”

Sin embargo, no todas las personas que hemos entrevistado le dan la misma importancia al euskera. Así, en algunos casos se percibe que el aprendizaje del euskera tiene que ser algo secundario, ya que su uso se reduce solamente al ámbito local. Es decir, al no tener un proyecto migratorio centrado exclusivamente en Euskadi, algunas personas comentan que ven más importante el aprendizaje del inglés u otros idiomas que puedan necesitar si finalmente se van fuera.

“¿Os parece importante o interesante conocer y hablar el euskera?”

Ha: Sí, por esos temas. Porque el euskera solo sirve aquí, en Álava. Fuera de aquí ya no sirve. Lo más importante es el inglés para mí. Pero cuesta aprenderlo.” (E14)

“¿Y a ti te parece importante que el pequeño aprenda euskera?”

Pa: Es necesario para aquí. Lo importante es el español y el inglés. Y el idioma de China.” (E14)

“El euskera solo sirve aquí, en Álava. Fuera de aquí ya no sirve. Lo más importante es el inglés para mí.”

“Ha: Y yo estoy pensando... porque solo con el modelo D esta niña no puede salir de Euskadi. Si sus estudios o su información van a ser todo con euskera, pues se queda aquí.

Ho: Lo que quiere decir es que el idioma no le va a servir para encontrar trabajo en otro lado.

Ya, si quisiera irse.

Ho: No le va a servir para trabajar. No es como el francés, que puedes ir a otro país y ser profesora de francés. O como el inglés.

Ha: Nosotros no pensamos irnos a otro sitio porque de momento nos encontramos bien aquí.

Ya, pero igual...

Ha: Sí, de aquí en adelante... no sé qué pasará en el futuro. No sabemos dónde nos lleva el destino. Ahora estamos aquí y pensamos que vamos a seguir aquí. Pero igual no es así.” (E8)

Por otra parte, algunas personas entrevistadas perciben que el euskera tiene un uso muy limitado, lo cual supone un obstáculo adicional para aprenderlo. Así, en su opinión, el hecho de que no haya necesidad de saber hablar euskera para la comunicación cotidiana, al menos en algunas zonas de Euskadi, dificulta su normalización y hace que las personas de origen extranjero no prioricen su aprendizaje.

“Ha1: Bueno, yo creo que aquí se hace más difícil porque por lo menos en Eibar el euskera no se habla tanto. Tú cuando vas a Francia todos hablan francés. Entonces, estás obligado a aprender sí o sí si quieres comunicarte. En cambio, como aquí tienes la opción de aprender español te cuesta más integrar el euskera.

Ya, porque igual prefieres primero hablar bien en castellano.

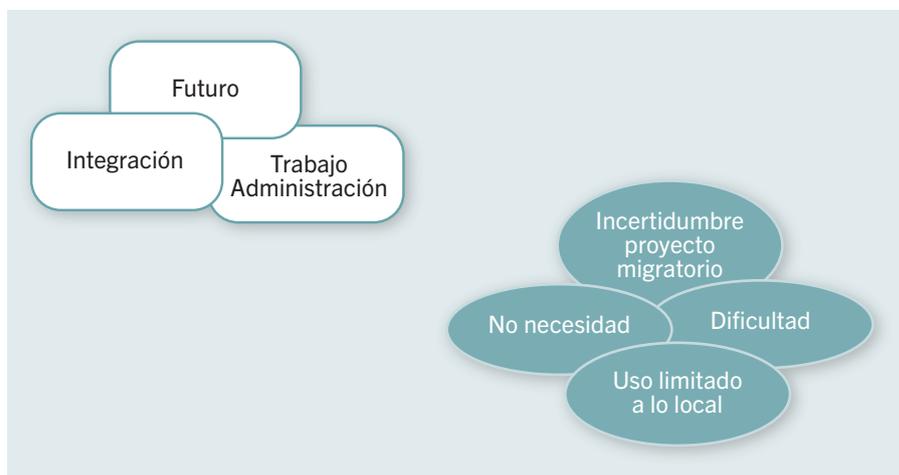
Ha1: Eso es. En francés, sí o sí, aunque lo digas mal, estás obligado a decirlo. Incluso te va a dar igual. Pero aquí teniendo la opción de hablar español y hablarlo bien, pues para qué me voy a complicar la vida hablando en euskera cuando lo puedo hacer en español. Si hubiésemos estado en otro pueblo, como Bergara u otros donde se habla más, yo creo que habríamos ido más rápido.” (E7)

“Ha: Y cuando yo llegué aquí vi que había un idioma, pero todo el mundo hablaba castellano y nadie hablaba euskera. Me pareció una cosa muy rara”. (E2)

“Ha: A mí me parecía que como estábamos en el País Vasco tendrían que poner primero el euskera con el castellano de forma secundaria. No sé”. (E2)

Por último, en el siguiente Esquema 5 se resumen, por un lado, las razones por las que las personas entrevistadas consideran que es importante el aprendizaje del euskera y, por otro lado, factores que, en opinión de algunas de ellas, lo dificultan. Asimismo, hemos podido observar que la mayoría de las personas de origen extranjero perciben que es fundamental dominar el euskera, en primer lugar, porque lo ven imprescindible para encontrar “un buen trabajo” y para el futuro en general. Además, el euskera se percibe como una de las vías de integración, al ser parte de la cultura vasca.

Esquema 5. Importancia del euskera y las dificultades para su uso y aprendizaje



Fuente: *Elaboración propia*

Por otro lado, hay una serie de factores que dificultan el aprendizaje y la normalización del euskera por parte de las personas de origen extranjero. El primero y el que mayor peso tiene es la incertidumbre del proyecto migratorio, lo que hace que muchas de las personas entrevistadas no tengan definido el lugar de su asentamiento en el futuro. El segundo factor, que está muy ligado a lo anterior, es el hecho de que se trata de un idioma cuyo uso es limitado a un territorio muy reducido, que hace que muchas personas prioricen otros idiomas como el inglés o el francés.

Además, entre las personas de origen extranjero está extendida la percepción de que el euskera está muy poco presente en la comunicación cotidiana, por lo que en muchos casos su aprendizaje no es considerado como una necesidad y hace que se vea como un idioma secundario. Por último, hay un consenso en que es un idioma que presenta cierta dificultad y que, por tanto, requiere mucha inversión de tiempo y esfuerzo.

6

Integración y relaciones sociales

En este apartado se analizarán dos cuestiones que, para las personas entrevistadas, están estrechamente relacionadas: la integración y las relaciones sociales. Las relaciones sociales de las familias de ascendencia extranjera como parte de su proceso de integración ya que, como ellas mismas afirman, existen diferencias entre los círculos de los progenitores y su descendencia. Se diferenciará entre los espacios físicos en los que se desarrollan las interacciones (las instalaciones del centro, el parque...) y los espacios simbólicos (educativo, comunidad de origen...) y se prestará atención a la procedencia o ascendencia de su círculo de amistades.

Los progenitores

El análisis de los discursos releva dos situaciones en lo referente a la composición de los grupos de amigos y conocidos: los grupos heterogéneos (de diversos orígenes, incluidas las personas de origen autóctono) y los homogéneos (casi siempre formados por personas del mismo origen).

“¿También tenéis amigos de aquí?”

Ma: No. De África, solo de África” (E5)

“Ho1: Que también son rumanos sus amigos.

¿Tenéis también amigos de origen autóctono?”

Ma: Ellos igual sí, pero nosotros no.

¿Y los habéis hecho a través del cole?”

Ho1: La mayoría sí.

Ho2: En el cole, por la calle, amigos de los amigos del cole... o si íbamos a jugar a fútbol con alguien del cole otro traía más amigos. Y así fuimos conociendo a más gente.” (E13)

“En el cole, por la calle, amigos de los amigos del cole... o si íbamos a jugar a fútbol con alguien del cole otro traía más amigos. Y así fuimos conociendo a más gente.”

“¿De dónde son vuestros amigos y amigas?”

Ma: Depende. Colombianos, paraguayos, ... de todo. No somos...

Hay de todo.

Ma: Sí. Y vascos también.

Ma: Tengo una amiga que es ecuatoriana y otra que es de aquí, vasca. Y ahora estoy saliendo con un chico de aquí. Y me llevo muy bien con sus amigos. He estado con ellos y son muy buenas personas. Comparten mucho con mis hijas, las adoran. Comparto con ellos. La cuadrilla de él ahora es mi cuadrilla.

¿Y de dónde son los amigos y amigas de tus hijas?”

Ma: Mis hijas se llevan bien con todo el mundo, hasta con gitanitos. Porque en el cole hay gitanitos. Y mi hija me dice que tiene unas amigas que son gitanitas. Yo le pregunto que a ver qué tal y me dice que le dicen que es muy guapa, que parece una princesa.” (E2)

“Entonces, vuestro círculo de amigos es otro, no es el de los padres del colegio, ¿no?”

Ma: No, tenemos unos amigos rumanos.” (E9)

“¿Y tienes amigos de aquí, del País Vasco, o la mayoría son chinos?”

Ma: La mayoría son chinos que viven aquí. Y algunos también de fuera.” (E12)

La investigación cuantitativa llevada a cabo por Ikuspegi revelaba que las familias de origen extranjero tendían a relacionarse en redes mixtas o del propio origen, mientras que entre las familias de origen autóctono eran más comunes los grupos de personas autóctonas (grupos no mixtos). Las personas procedentes de África eran aquellas con menos amistades de población autóctona (Fernández et al., 2017). La lectura de las narrativas parece corroborar de nuevo este resultado, ya que, si bien no disponemos de información sobre las personas de origen autóctono, el retrato de las familias de origen extranjero coincide en la composición de las redes y orígenes.

Algunas de las citas de sus discursos muestran también una información clave, los espacios físicos y simbólicos donde se producen las interacciones que dan origen a los círculos de amistad. Entre los más citados, se mencionan el centro escolar (y todos los espacios que de él se derivan), espacios urbanos como el parque o el ámbito laboral. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

“No hay amigos. Yo llevo diez años aquí, pero no hay amigos.”

“Me decías antes que aquí no tienes amigos, ¿no?”

Ma: No hay amigos. Yo llevo diez años aquí, pero no hay amigos. Y tampoco tengo familia. Mi mamá murió y mi papá también.

Ya, o sea que a través del trabajo, de los amigos de tu padre, tenéis esta relación.” (E15)

“Ma: Mis amigas son de allá, viven cerca pero son de allá. Y también dos amigas del trabajo, porque en el trabajo una cosa es compañera y otra cosa es amiga.

¿Y en qué se diferencian?”

Ma: Amiga es que luego hablas por WhatsApp de tus cosas y vas de excursión a la playa. No solo hablas de trabajo.

Y los amigos vascos, ¿dónde los conociste?”

Ma: En el cole.

Y ahora que es mayor, ¿seguís teniendo contacto?”

Ma: Solo con las que son amigas, no con todas.

¿Todas?

Ma: Eran muchas madres, casi todas". (E16)

"Y a la gente con la que tú sales o a tu círculo de amigos, ¿de qué les conoces? ¿Del barrio, del trabajo o de qué?

Ma: De todo. Del trabajo, del barrio y de todas partes.

Ma: Sí, porque hay que salir. Si no, te da dolor de cabeza. Quedamos aquí o en el parque. Quedamos y hablamos con los niños jugando. Yo soy de Angola y estoy con gente del Congo o senegaleses. Nos saludamos y hablamos." (E7)

"Por ejemplo, ¿tus amigos de dónde son?

Ha1: De aquí." (E6)

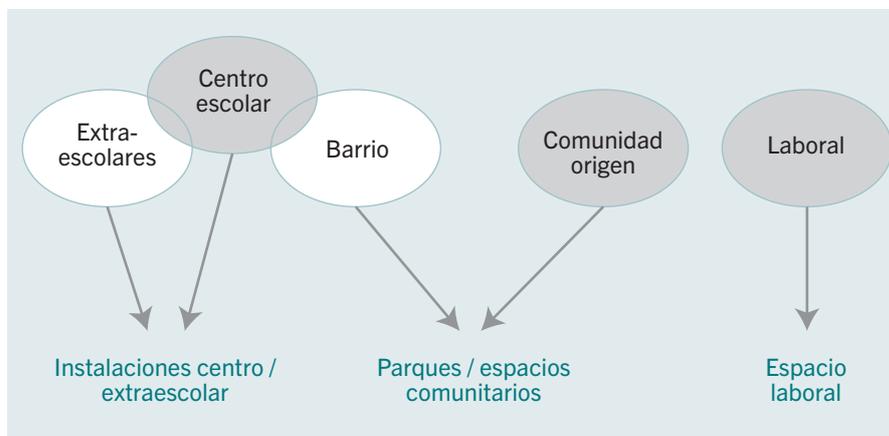
"Ma: De ahí mismo, vivía en las escuelas. Bajaba a comprar pan y ahí lo conocí.

De hecho, tengo una amiga de toda la vida, la que me trajo, que es moldava y vive aquí. Y me llevo con ella. Pero no tengo contacto con moldavos. Sí conozco gente, pero no tengo un círculo de moldavos. Estoy integrada en la vida de aquí y he conocido mucho cómo se vive aquí.

Al principio, no sabía hablar y empecé a decir palabras, pero las frases me costaban. Pero luego ya empecé a entender los chistes y esas cosas." (E6)

"Sí conozco gente, pero no tengo un círculo de moldavos. Estoy integrada en la vida de aquí y he conocido mucho cómo se vive aquí."

Esquema 6. Espacios de relación de las y los progenitores



Fuente: Elaboración propia.

El Esquema 6 trata de resumir estos espacios. El lugar fundamental en el que los padres y las madres establecen relaciones es el centro escolar. Es probable que este espacio esté sobrerrepresentado, ya que los microgrupos se han realizado exclusivamente a familias, pero desde luego indican que el centro escolar es una pieza fundamental de las redes de las familias de origen extranjero. Además, el centro escolar no es solo eso, el propio centro, de él se derivan otros espacios igualmente importantes: el de las actividades extraescolares y actividades organizadas por el centro y ligadas al ámbito académico, asociaciones como el AMPA o el mismo barrio en el que el centro suele estar ubicado (el

centro escolar como generador de vida dinámica comunitaria). Los progenitores suelen coincidir en las reuniones escolares o en los parques y plazas infantiles de sus barrios, donde también afirman comunicarse de vez en cuando.

Pero el centro escolar no es el único espacio; se mencionan también los grupos de amigos y conocidos de personas del mismo origen, que a menudo se juntan en casa, parques o se organizan para realizar actividades (a veces de manera oficial en formato de asociación). Destaca también el ámbito laboral como fuente de interacción social que, en ocasiones, se convierte en grupo de amistades.

Sin embargo, tal vez por las características del colectivo, el centro escolar es una de las claves de la interacción social y un elemento predominante en los discursos analizados. En este sentido, algunas de las personas entrevistadas subrayaban la relación con otros padres y madres fuera del colegio. Así, aparte de las reuniones escolares, los ámbitos más comunes en los que coinciden suelen ser parques, comidas, salidas a excursiones o cursos temáticos que organiza el AMPA.

“Pero fuera de la escuela, ¿tenéis algún tipo de relación con los padres? Me refiero al margen de la escuela, en el tiempo libre y así.

Pa: Sí, tenemos relación. Hay muchos niños que estudian ahí y viven por esta zona.” (E4)

“¿Y tú tienes alguna relación con otros padres, sueles hablar con los padres de otros niños?

Ma: Sí. Por ejemplo, los viernes, que el sábado ya no tienen colegio, nos solemos quedar y ellos juegan un rato en el parque y nosotros nos quedamos para tomar un café. Y ahí coincidimos unas cuantas horitas.” (E3)

“¿Tú también estabas en el AMPA?

Ma: Sí.

¿Y qué tipo de cosas hacíais en el AMPA?

Ma: Cocina y muchas cosas.

Ha1: Sí. Y cosas como ir a la montaña y de ese tipo. Y para los chavales también. (E5)

“Pa: Sí. Es una ikastola que es una cooperativa de los aitas y de las amas.

Ya, que participáis. Si hay que pintar o lo que sea, vais allí.

Pa: Sí, cualquier ayuda. Se hacen cosas voluntarias y cada uno hace lo que puede. Cualquier cosa. Si mañana hay que hacer algo, se pregunta a ver quién va a estar. Se escribe en el grupo de WhatsApp y nos apuntamos. Y lo mismo para cualquier otra cosa en cualquier fecha en la que se necesite una ayuda.” (E11)

Por otra parte, hay familias que no participan en el AMPA o no tienen ningún tipo de relación con otros progenitores del centro, ya sea por la falta de tiempo o porque no les interesa relacionarse con ellos.

“En este centro, ¿tienes buena relación con los profesores?

Ma: Sí, pero no estoy en el AMPA.

¿Por qué?

Ma: No tengo tiempo. (E5)

“¿Tú te relacionas con otros padres de la ikastola?”

Ma: No mucho. Antes, de pequeñitos, los llevaba su padre con el coche. Los llevaba y los traía él.

Y ahora a la mañana siempre vamos justos, corriendo. Los dejo y me voy. Y a la tarde los recoge ella. Entonces, tampoco tengo oportunidad de estar con ellos.

Igual cuando ella era pequeña.

Ma: No, porque ella tenía un mes cuando llegó. Yo me quedaba con ella y la llevaba mi ex.

Entonces no tienes relación con otros padres.

Ma: No, y tampoco me hace mucha gracia. Yo prefiero tener mis amigos a los que conozco y con los que ya tengo una afinidad y que nos conocemos. Nos convertimos en amigos. No como ahí que solo es porque son padres y tal, no.” (E6)

“¿Cómo es vuestra relación con otros padres del colegio?”

Ha: Ellos no tienen relaciones.” (E14)

“Ma: Sí, hemos estado en el AMPA, pero tener una amistad con los otros padres, no.

¿Porque no os interesa o porque la gente no invita, por decirlo así, a hacerlo?

Ma: No, solo con los padres de sus amigos. Pero luego, no.” (E9)

También encontramos algunos testimonios de las personas de origen extranjero que nos hablan de las dificultades en la comunicación con otros progenitores por las actitudes racistas y xenófobas que estos puedan tener. Así es el caso de esta mujer nigeriana que nos confiesa que algunas madres no quieren relacionarse con ella porque es inmigrante.

“¿Y qué tal con los demás padres? Tenéis buena relación, ¿no?”

Ma: No.

¿No sueles estar con ellos?”

Ma: Con las madres sí. Con algunas madres, no con todas.

Alguna quiere hablar con el extranjero y alguna no. Hay muchas personas que no quieren hablar con extranjeros. Miran a los extranjeros como con asco, no sé.

¿Crees que son racistas?”

Ma: Sí, sobre todo racistas. Cuando tú quieres hablar con ellos y ellos no quieren. Te miran como que tú no eres nada.” (E15)

“Con las madres sí. Con algunas madres, no con todas. Alguna quiere hablar con el extranjero y alguna no.”

En el Esquema 7 se resumen los principales espacios en los que suelen coincidir y relacionarse con otros progenitores las familias de origen extranjero. Así, la participación en el AMPA aparece como un elemento clave que sirve como plataforma a través de la cual se formaliza esta relación. Allí es donde se organizan las actividades extraescolares no solo para el alumnado, sino también para sus padres y madres, promoviendo de esta forma la relación y generando más confianza y vínculo.

Esquema 7. Ámbitos de relación con otros progenitores



Fuente: Elaboración propia

Otro elemento importante es la relación mediante grupos de WhatsApp, que permiten que los progenitores estén comunicados en todo momento y también para organizar actividades y compartir información.

“Yo tengo el grupo de WhatsApp con ellos. Para ver cualquier noticia entro en el WhatsApp, para el mayor y para el pequeño.”

“Y con el resto de padres, ¿también bien?”

Pa: Sí, yo tengo el grupo de WhatsApp con ellos. Para ver cualquier noticia entro en el WhatsApp, para el mayor y para el pequeño. Cualquier noticia me llega por ahí. Y no tengo problema con la gente.” (E11)

Debe considerarse que la interacción en el centro y los espacios que se derivan de él es especialmente relevante en el caso de las mujeres. Como ya se ha expuesto, las personas de referencia para el centro escolar son habitualmente las madres y, en este caso y como consecuencia positiva, esto puede derivar en un aumento de las relaciones sociales y afectivas: “por eso son grupos de mamis, está bien para enterarse y salir de vez en cuando” (E16).

Otra de las cuestiones destacables respecto a las relaciones en el centro es hasta qué punto el tipo de centro escolar determina las amistades de progenitores e hijos/as. El estudio elaborado por Ikuspegi demostró que entre los progenitores con hijos e hijas matriculadas en centros privados y concertados hay mayor porcentaje de personas que tienen amigos y amigas de ascendencia vasca que entre quienes han optado por los centros públicos (Fernández et al., 2017). Es decir, lo que Bourdieu denominaría capital social. Tanto el apartado educativo como este, centrado en las relaciones sociales, nos marcan contextos escolares de una gran diversidad en el caso de muchas familias de origen extranjero. Esta

diversidad escolar, considerando el peso del centro en las relaciones sociales, influye en la diversidad de las redes de amigos y conocidos, en ocasiones manifestando en redes que no incluyen a personas autóctonas.

La descendencia

A diferencia de sus padres y madres, los hijos e hijas de ascendencia extranjera presentan unas amplias redes sociales muy heterogéneas, formadas por personas de origen u ascendencia extranjera, pero también de origen autóctono. De manera sencilla y espontánea, los discursos revelan que los niños y las niñas de ascendencia extranjera conviven con una gran diversidad, hasta cierto punto naturalizada.

“Ha: Sí, de todas partes. De aquí, latinos, marroquíes... un poco de todo” (las hijas). (E2)

“Pa: Todos mis hijos han nacido aquí, tienen la nacionalidad de aquí y se relacionan con todos. Con los de aquí y con otros extranjeros. De Nigeria, de Camerún o de donde sea”. (E4)

“Ha: Tenemos amigos chinos y también de aquí, del País Vasco.

“Ha: Si es con amigos chinos estamos con los chinos. Y luego si es con los vascos, pues con los vascos. En algunos casos, sí son vascos que también son conocidos de los amigos chinos que tenemos pues estamos todos juntos. Y si no, separados.

Y en tu caso, ¿tus amigos son de China o del País Vasco?

Ho: Tengo algunos de aquí y algunos de China.

¿Y tus amigos del colegio son de aquí o de dónde?

Ho: De aquí.

Ha: De aquí y de otras zonas también.” (E14)

“¿Y vuestros amigos?

Ho1: Pues yo amigos de aquí también y de fuera.

Ho2: Hay de Ecuador, de México, de Perú... no sé, de un montón de países. Chinos también. Y de aquí.” (E13)

“En general, ¿vuestros amigos de dónde son? ¿Son más de fuera, más de aquí o hay de todo?

Ha1: Yo una mezcla de todo.

Ha2: Sí, yo también.” (E7)

“Sí, de todas partes. De aquí, latinos, marroquíes... un poco de todo.”

“Hay de Ecuador, de México, de Perú... no sé, de un montón de países. Chinos también. Y de aquí.”

Como se mencionaba en el estudio de Ikuspegi “La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)”, la gran mayoría del alumnado de ascendencia extranjera tiene amistades mixtas. Sin embargo, la mayoría de las amistades del alumnado de ascendencia autóctona son de su mismo origen, siendo poco frecuentes las amistades con personas de ascendencia extranjera (Fernández et al., 2017). De nuevo sin poder incorporar la perspectiva del alumnado autóctono, sí parece evidente la diversidad existente en los círculos de personas

de ascendencia extranjera, una diversidad que se genera en el centro y sus espacios. Aunque también es verdad que la gran desproporción entre alumnado de ascendencia autóctona, la gran mayoría, y extranjera no permite una plena correspondencia. Por decirlo de manera más coloquial, no hay tanto alumnado de ascendencia extranjera como para que todo el de ascendencia autóctona los pueda incluir entre su red de amistades.

Como para todas las personas menores, los espacios de relación son más restringidos que en el caso de sus progenitores. Se centran especialmente en el ámbito académico, las actividades extraescolares y las redes de sus progenitores. El parque y los espacios comunes del barrio se revelan de nuevo como relevantes para la socialización de las niñas y niños de ascendencia extranjera.

“Ha1: Sí. Y cosas como ir a la montaña y de ese tipo. Y para los chavales también. Yo no he estado en el Ramón Bajo, pero he estado en el Campillo y en el Goya y de niña empiezas jugando y tal. Y luego, cuando te vas haciendo mayor, te dan la oportunidad de que seas ayudante de monitor y luego monitor. Y yo empecé así a relacionarme y está súper bien. Y mi hermana está siguiendo también ese mismo camino. Empezó de niña, luego le enseñaron a ser ayudante de monitor y ahora es monitor. Y eso está súper bien porque no sales del todo de ahí.” (E5)

*“Y donde conociste a tus amigos? ¿En el cole?
Ho: En el cole y en el fútbol” (E15)*

“A veces vamos con nuestros amigos a hacer cosas, excursiones...” (E11)

Relaciones sociales, la clave de la integración

La integración como tal no constituía una de las dimensiones del guion de las conversaciones, pero sí aparecía de manera transversal en ellas, a veces de manera espontánea y en otras sugerida. En los discursos analizados la integración de progenitores y descendientes aparecía vinculada a la educación, pero, especialmente, a las relaciones sociales. Los progenitores nos hablan de las relaciones y círculos de amistades casi en términos de capital cultural y social (Bourdieu, 2019), asumiendo que un círculo formado por personas “de aquí” garantiza una inmersión cultural y lingüística y que dota al niño o niña de una red de apoyo. Incluso se menciona la capacidad de esas redes para ayudarles a acceder al mundo laboral.

*“En ese sentido, ¿consideras que la integración de tu hijo va a ser más fácil que la que tú y tu mujer tuvisteis?
Pa: Yo creo que sí. Es más fácil, sí. Porque nosotros vinimos sin saber el idioma y la situación era más complicada. Sobre todo por el idioma, pero es que la cultura también es muy diferente.” (E11)*

“Ma: La integración que tú preguntas es eso, conocer lo que pasa aquí y conocer a gente de aquí. Yo casi no conozco gente de aquí, pero ellos sí. Yo solo por el colegio. Por eso igual uno le va a decir que vaya a trabajar a su empresa cuando sea mayor. Eso es la integración, los amigos de aquí.

¿Entonces, ellos van a estar más integrados que tú?

Ma: Sí, porque ellos ya son de aquí, pero no por nacer aquí, porque tienen la cultura de aquí, hablan como se habla aquí y sus amigos son de aquí. Yo la cultura la tengo de allá y aquí mis amigos también son de allá”. (E16)

“Ha: Sí, que va llegando mucha gente de fuera. Y a mí eso me preocupa, porque no se pueden integrar en el país o no pueden mezclarse con la gente del país. Porque van haciendo dentro... ¿me entiendes?

¿Pero el problema es que los que vienen nuevos se quedan entre ellos o que los que son de aquí se van?

Ha: Los de aquí se van del colegio y va llegando gente de fuera. Y el colegio se va haciendo un colegio de extranjeros, de emigrantes. Y eso a mí no me gusta porque es malo para la integración. Porque, ¿con quién se van a integrar?

Claro, no tienen manera de entrar en contacto con los demás.

Ha: Exactamente, no tienes contacto con los de aquí.” (E8)

“Supongo que habrá sido un proceso y que habréis tenido vuestros momentos.

Ha: También. Al principio ha sido muy complicado.

Igual también por el tema del idioma que comentabas.

Ha: Del idioma y de sentimiento; del tema de las culturas, que no sabemos. Ahora, una vez que hemos estudiado y todo, pues ya.” (E14)

“Me refiero a si estáis integrados aquí en el País Vasco.

Ma: No, no tanto. Estoy con los niños y no tanto. No como aquí, que van a pintxo pote y todo eso.

Es muy difícil, porque la mayoría de la gente que conozco tiene su negocio. Y los hijos tienen los abuelos. Y no entro tanto. Participo algo en las cosas del colegio. Los niños en el futuro quizás sí que entrarán más en la sociedad. Pero como yo vine más mayor es más difícil.

Y por el idioma también, claro.

Ma: Sí, por el idioma. Y los niños en el futuro... pintxo pote o botellón, no sé. Ya tienen sus amigos de aquí” (E12)

“La integración que tú preguntas es eso, conocer lo que pasa aquí y conocer a gente de aquí. Yo casi no conozco gente de aquí, pero ellos sí.”

“Los de aquí se van del colegio y va llegando gente de fuera. Y el colegio se va haciendo un colegio de extranjeros, de emigrantes. Y eso a mí no me gusta porque es malo para la integración.”

Es importante comprender en qué términos se entiende y define la integración por parte de las personas entrevistadas. En este sentido, dicha definición pasa por cuestiones como: conocer el idioma, la cultura y tener una red de amistades locales.

Esquema 8. Definición de integración



Fuente: Elaboración propia.

Observamos en el Esquema 8 que los progenitores, al comparar su nivel de integración percibido y el de sus hijos e hijas, destacan cuestiones como conocer el idioma, la cultura o tener una red de amistades locales entre aquellas que marcan la diferencia. Definen así una integración de corte muy culturalista y de carácter asimilacionista, ya que no solo es necesario conocer la cultura local, sino adoptarla.

Discriminación y espacios de convivencia

En la línea de los espacios donde se da la convivencia y el tipo de relaciones sociales que se establecen como base de la integración, debemos mencionar también algunas cuestiones que los hijos e hijas destacan respecto a los centros educativos. Los centros son el espacio más mencionado por progenitores y descendientes y es, en consecuencia, un espacio clave para medir no solo la integración percibida del alumnado de ascendencia extranjera, sino la capacidad del entorno de origen autóctono para asimilar la diversidad e integrarla en su definición del “nosotros”. En este sentido, la discriminación sufrida por el alumnado de ascendencia extranjera es un indicador a considerar.

“No, yo no he visto aquí racismo ni he visto que te miren mal o que te traten mal.”

“Ho1: Es que a mí me dijeron que no puedo ser juez.

¿Por qué?

Ho1: El que viene con nosotros me dijo que porque éramos negros.

Ma: Es que ese compañero habla cosas malas con mis niños.

Habla con mi niño mayor, de qué quiere ser en su futuro. Y [hijo mayor] dijo que juez y él le dijo que no, porque era negro. Y [hijo mayor] le preguntó por qué. Y le dijo que por su color no le iban a

dejar ser juez. Y le preguntó [hijo mayor] a ver qué iba a ser el otro en su futuro y le

dijo que mecánico. Le preguntó si con su color podía ser mecánico, le dijo que sí y

entonces dijo que también él quería ser mecánico. Si no le dejaban ser juez por su

color, entonces mecánico en su futuro.” (E15)

dejar ser juez. Y le preguntó [hijo mayor] a ver qué iba a ser el otro en su futuro y le

dijo que mecánico. Le preguntó si con su color podía ser mecánico, le dijo que sí y

entonces dijo que también él quería ser mecánico. Si no le dejaban ser juez por su

color, entonces mecánico en su futuro.” (E15)

dejar ser juez. Y le preguntó [hijo mayor] a ver qué iba a ser el otro en su futuro y le

dijo que mecánico. Le preguntó si con su color podía ser mecánico, le dijo que sí y

entonces dijo que también él quería ser mecánico. Si no le dejaban ser juez por su

color, entonces mecánico en su futuro.” (E15)

dejar ser juez. Y le preguntó [hijo mayor] a ver qué iba a ser el otro en su futuro y le

dijo que mecánico. Le preguntó si con su color podía ser mecánico, le dijo que sí y

entonces dijo que también él quería ser mecánico. Si no le dejaban ser juez por su

color, entonces mecánico en su futuro.” (E15)

dejar ser juez. Y le preguntó [hijo mayor] a ver qué iba a ser el otro en su futuro y le

dijo que mecánico. Le preguntó si con su color podía ser mecánico, le dijo que sí y

entonces dijo que también él quería ser mecánico. Si no le dejaban ser juez por su

“Pa: No, yo no he visto aquí racismo ni he visto que te miren mal o que te traten mal.

No.

La sociedad vasca es una sociedad muy tolerante. Yo he ido a otros lugares y he visto

que la gente es un poco rara.”

¿Y en la escuela habéis oído algún caso, aunque sea de otros cursos más mayores?

Pa: A lo mejor, pero a mí no me han dicho nada. No me han llamado para eso.

¿Y alguna vez ha habido insultos racistas por parte de los mayores?

Pa: No, no.” (E4)

“¿En el colegio había problemas con niños que insultaban a otros, peleas o cosas de este tipo? Malos rollos.

Ho2: Pues de muy pequeños, muy pequeños, no. Porque no había racismo entre nosotros. Pero después, cuando vas creciendo, eso ya se ve más. Sí se ve que hay insultos y peleas, pero no tan fuerte.

¿Pero son peleas por racismo o por otro tipo de cosas?

Ho2: Algunas por racismo y otras por tonterías.” (E5)

“¿Alguna vez os ha pasado en el colegio que a vosotros o a otros chavales les hayan insultado...?

Ha1: Por el color.

Sí, por el color o por la religión.

Ha1: Por la religión también.

¿Eso pasa mucho en el colegio?

Ha1: Yo creo que cada vez más, sí.” (E7)

“¿A ti te ha pasado algo de eso alguna vez en el colegio? A ti o a otros, que haya insultos o peleas porque alguien sea extranjero, moro, gitano o lo que sea. ¿Eso pasa bastante a menudo?

Ho2: Bastante, bastante... no.

Pero pasaba. ¿A ti te ha pasado alguna vez en el colegio o en la calle?

Ho2: Sobre ese tema, muy pocas veces.

A ti no te parece que la gente se meta con otros por esas cosas.

Ho2: He visto a veces por aquí por Hernani que hay algunos que son muy racistas. Pero hay otros que les tratan muy bien a los extranjeros.

Ya, que no es algo exagerado.

Pa: Hay gente y gente. Hay gente a la que no le importa que seas de fuera, pero hay otros que sí que hacen un poco de diferencia.” (E9)

“Hay gente y gente. Hay gente a la que no le importa que seas de fuera, pero hay otros que sí que hacen un poco de diferencia.”

“¿Y alguna vez ha habido problemas de racismo o que hayan venido ellos contando que a no sé quién le han insultado por ser de fuera o así?

Ma: Con ellos la verdad es que no. Los tratan como de aquí.

O hacia otros.

Ma: No sé si a ti te ha pasado alguna vez algo.

Ha1: No.

Ma: O en el instituto, por el apellido o así.

Ha1: Tampoco.” (E6)

Los discursos en general de progenitores y alumnado no muestran casos graves, frecuentes o prolongados en el tiempo de racismo o discriminación, aunque sí preocupan dos casos: uno que narra situaciones de islamofobia, muy extendida en nuestra sociedad; y otro que relata conversaciones con compañeros donde se limitan las opciones laborales por la raza. El centro es la base de la convivencia para las personas más jóvenes y, en consecuencia, el impacto de este tipo de situaciones es elevado.

7

Expectativas

También es relevante conocer las expectativas y planes futuros de los y las jóvenes de ascendencia extranjera y sus progenitores. En este apartado, se analizarán no solo las expectativas que unos y otros manifiestan, también cuáles son, en su opinión, las cuestiones clave para lograr ese futuro optimista que padres y madres proyectan para sus hijos e hijas, pero en menor medida para sí mismos.

Respecto a las expectativas de los progenitores, esencialmente se centran en el ámbito académico. La universidad es el objetivo de casi todos los progenitores para su descendencia, entendiendo la educación superior como un instrumento para acceder a un buen empleo. A la formación universitaria le acompaña el nivel adecuado de euskera, asumiendo el castellano como lengua completamente dominada y que, de algún modo, no diferencia en lo social o lo laboral. Los datos, de nuevo, corroboran lo identificado en el estudio previo de Ikuspegi, que concluía que ocho de cada diez progenitores de origen extranjero quieren que sus hijos e hijas acudan a la universidad, dejando en un segundo plano otras opciones como el estudio de una formación profesional o la entrada directa al mercado laboral (Fernández et al., 2017). La dupla formación universitaria y euskera se revela en casi todos los discursos como la forma en que sus descendientes alcanzarán el éxito, aunque no lo garantiza ya que “también depende de la suerte” y “de cuánta gente conoces (capital social)”.

*“¿Qué expectativas tenéis vosotros para vuestros hijos? ¿Qué os gustaría que hicieran?
Pa: Que estudiaran, que aprobaran. Y que hicieran todo lo posible para ganarse un futuro mejor.*

Por ejemplo, yo estudié hace muchísimos años. Fui a Cuba y me formé. Me fui del Sahara con 12 años y estuve casi diez años estudiando. Me formé. Y prefiero que mis hijos también estudien y que tengan un futuro.

¿Habéis pensado alguna vez si preferís que vayan a la universidad o que hagan un grado medio o algo así?

“Que vayan a la universidad, o un postgrado o una tecnología superior en alguna cosa. Lo que sea, lo que ellos quieran. Pero que estudien.”

Pa: Si siguen aprobando, que hagan lo mejor. Que vayan a la universidad, o un postgrado o una tecnología superior en alguna cosa. Lo que sea, lo que ellos quieran. Pero que estudien.

Es que hoy en día en este mundo si no tienes futuro no tienes nada. Hay que estudiar.” (E6)

“Ma: Yo les mandaría a algo de medicina. Enfermería o algo de ese tipo. Porque para eso siempre hay plazas, siempre se va a necesitar. Yo les aconsejaría eso. O a lo mejor le digo que se meta al cuartel, porque por A o por B ahí vas a tener trabajo.

¿Qué es el cuartel?

Ma: Que se meta, ¡qué sé yo!, a bombero, a policía, ... a un cuartel de esos. ¿Por qué? Porque siempre necesitan gente. Ahí tienes la oportunidad de surgir, de estudiar si quieres ser un rango más. No sé, un capitán o un profesional en helicóptero. Te dan oportunidades de seguir. Mi hijo no quería terminar el Bachillerato, pero intenté darle la paliza. Que repitiera los años que fueran si tenía que repetir, me daba igual. Pero estaba ahí, luchando. Y al final se graduó. Tiene su Bachillerato y puede seguir otra especialidad. Ahora he hablado con mi jefe, que es policía, y me ha dicho que puede seguir porque tiene 20 años y todavía está en la flor. Tiene opción a meterse a la Er-tzaintza o a la Policía Municipal.

Tendrá que estudiar un poco para eso también.

Ma: Sí, y hay que tener un grado 2 o así de euskera. Él sabe euskera, pero...

Tiene que sacarse el título.

Ma: Sí. Pero como ha dado aquí euskera toda la vida, si se pone un poco “ñeque” igual sí. Pero claro, motivándole. Y a ellas les digo que para algo de medicina, porque eso siempre va ser indispensable en cualquier parte del mundo. Médicos siempre vamos a necesitar, eso está claro. Yo eso quisiera.” (E3)

“Médicos siempre vamos a necesitar, eso está claro. Yo eso quisiera.”

“Ella tenía que estudiar euskera por si en el futuro se quiere quedar aquí. Que eso le iba a venir bien. Yo tenía miedo de que no fuera a poder”(E6)

“Yo pienso que vayan a la universidad los dos. Ir a la universidad para tener un trabajo muy bueno después, para no trabajar como yo y como su padre. Pero ahora depende todo de ellos.”

“¿Qué es lo que te gustaría estudiar?

Ho1: Pues ingeniero informático.

Muy bien. ¿Y tú?

Ho2: Yo no lo he pensado todavía.

¿Y a ti qué te gustaría?

Ma: Lo que quieran ellos. Cuando le dices una cosa, por ejemplo médico, si a él no le gusta, va al cole con asco. Así que algo que le guste.

¿Pero qué nivel de estudios te gustaría que hicieran? Si tienes alguna expectativa o alguna idea.

Ma: Sí, yo pienso que vayan a la universidad los dos. Ir a la universidad para tener un trabajo muy bueno después, para no trabajar como yo y como su padre. Pero ahora depende todo de ellos.” (E13)

“Ma: No, no. Que terminen todo, todo: Bachillerato, universidad, máster, ... todo. Todo lo que haga falta.

Ma: Sí. Para que más adelante encuentren trabajo, un buen trabajo. Eso es. Que no tengan que andar mucho como nosotros buscando trabajo.

No me importa que uno tenga que estar trabajando en Canadá y otro en Estados Unidos o donde sea. O aquí en España. En Barcelona o yo qué sé, donde sea.

Pero no estar con 22 o con 25 años siempre con mamá. No.

Que estudien para encontrar un buen trabajo. Porque al estudiar encontrarás trabajo, ¿no?

Eso dicen.

Ma: Depende también de la suerte.” (E7)

“¿Qué te gustaría que hiciera ella en el futuro?

Ha: Pues tener buen futuro, me imagino. Estudiar y sacar una carrera...

No sé, alguna cosa en la que te gustaría que trabajara tu hija. Algo que suelas decirle...

Ha: Pues a mí me gustaría que trabajara de médico o por lo menos enfermera. Si no puede, de auxiliar de enfermera. Que no esté, como yo, limpiando váteres, limpiando baños. Voy a intentar darle lo mejor y exigirla y ayudarla para por lo menos sacar buenos estudios y tener un buen trabajo. Y para un buen trabajo, que trabaje en el Estado.

Ya, de funcionaria con una plaza fija.

Ha: Eso es, con una plaza fija. O de policía si hace falta. Mira, ella tiene fobia de la Policía...” (E8)

“Pa: Si no quieren ir a la obra y eso como yo ahora tienen que estudiar. Ahora es la época. Pero si no quieren, pues no puedes hacer nada.

¿Vosotros queríais que hicieran Bachillerato?

Ma: Sí, ya les hemos dicho que son años que van a perder y que luego va a hacer que no encuentren trabajo.

Ya, pero si encima lo vas a pasar mal porque no te gusta y te aburres...

Ma: Entonces, dejamos que hagan lo que les guste...

Ho1: A mí me gusta el fútbol.

¿Y pensáis que es posible o probable que encuentren trabajo al acabar el Grado?

Ma: Depende también un poco de la suerte. Igual si hay conocidos que necesitan personas para trabajar... no sé.” (E9)

Como ocurriera en anteriores apartados, se distinguen dos niveles en el discurso: uno más superficial y comedido en que los progenitores afirman no tener preferencias respecto a los estudios que cursen sus hijos e hijas mientras completen una formación; y otro nivel discursivo más profundo y sincero en que los mismos padres y madres acaban por confesar su preferencia por la universidad frente a otras formaciones postobligatorias e, incluso, el tipo de grado. Las ciencias médicas y en especial medicina aparecen en multitud de ocasiones como la opción favorita. En todo momento las expectativas educativas se unen a las laborales, apareciendo el empleo público como la opción más interesante para sus hijos e hijas.

Sin embargo, los hijos e hijas no siempre están de acuerdo con la perspectiva paterna o materna. La propia dinámica generada en el contexto del microgrupo devenía en interesantes debates entre progenitores y descendientes. Las aspiraciones de carácter más artístico, que se perciben con pocas salidas profesionales o que no contemplan la universidad como parte de su camino generan cierto rechazo y tensión en la conversación.

“¿Qué expectativas de futuro tenéis vosotras? Por ejemplo, ¿tú qué quieres hacer?

Ha2: Psicología.

Quieres ir a la uni.

Ha2: Sí.

¿Y a ti te parece bien que haga eso o preferirías que hiciera otra cosa?

Ma: No sé, lo que le va bien.

Lo que ella quiera.

Ma: Sí, lo que puede ser más fácil para ella. Si hace una cosa que no le gusta... pero también puede mirar otras cosas" (E5)

"Ma: ¿no te gustaría trabajar de policía? Viniendo a casas y diciendo ¿qué pasa aquí? ¿A ti qué te gustaría ser de mayor? ¿Quieres ser policía?

Ma: No.

Ha: Médica, una pediatra de niños. ¿En qué quieres trabajar?

Ha: No me digas cantante ni bailarina, por favor." (E8)

"Ho2: Yo quiero ser pintora profesional.

Pero para eso también hay que estudiar.

Ho2: Todo el mundo dice que pinto muy bien, no hace falta.

Ma: Te está diciendo la chica que sí hace falta estudiar. Para cualquier cosa." (E2)

"Ma: A mí me gustaría que se dejara de música y de móvil y de jugar a máquina y fuera a vuestra universidad, pero no dice nada ni mira nada... mira, no quiere ni oír el tema, se va [RISAS]". (E16)

El futuro, a pesar de su carácter incierto, puede contemplarse desde una óptica pesimista u optimista. Los testimonios de padres y madres, de forma general, presentan un carácter algo pesimista respecto a su devenir, que pasará necesariamente por el empleo, ya sea mantenerlo, encontrarlo o mejorar sus condiciones.

"¿Tú te quieres quedar aquí en un futuro?

Ha1: Sí, estoy bien aquí.

¿Y tú también te quieres quedar aquí o te quieres volver a Moldavia?

Ma: No, yo me quedo aquí. Ellos nacieron aquí y ella...

Quiero decir cuando ellos sean mayores.

Ma: No, si aquí dicen que no hay futuro, allí menos. Así que aquí se está muy bien.

Y en cuanto a perspectivas de trabajo, ¿tú piensas que podrás encontrar otra cosa mejor o no sabes?

Ma: Estoy intentando coger una panadería entera de mi propiedad, pero es mucho hablar.

Bueno, pero lo tienes como un proyecto, ¿no?

Ma: Sí, lo he estado estudiando un poquito. Lo voy estudiando. Por eso me estaba planteando lo de trabajar más horas y ver qué hago con ellos. A veces digo que igual es muy pronto para pensarlo y que igual espero un poco a que crezcan un poco más. Pero tampoco quiero esperar mucho porque es como que me siento bloqueada, estancada. Y quiero crecer. Siempre pienso que tengo que hacer algo más para salir de esto." (E6)

"Veo que confías mucho en el futuro de tus hijos, pero ¿qué pasa con el tuyo?

Ma: El mío no es importante. No importa tanto la integración, por lo amigos y eso.

Bueno, tu felicidad también es importante.

Ma: Lo importante es que ellos sean felices, yo me conformo con un trabajo un poco mejor. O la lotería...

[RISAS]

Ma: Mi futuro será mejor si tengo un trabajo mejor. Luego el resto no es importante” (E16)

“¿Qué expectativas laborales tenéis para vosotros de aquí a unos años?

Pa: Ahora veo que está mejorando un poco. Yo estoy apuntado en muchos lugares y no pierdo la esperanza.” (E6)

“Mi futuro será mejor si tengo un trabajo mejor. Luego el resto no es importante.”

La perspectiva cambia completamente hacia al optimismo al plantear a los progenitores el futuro de sus hijas e hijos. Su mejor posición estratégica se refleja en el discurso como la posibilidad de tener una vida mejor que la de sus padres y madres. Con incertidumbres, por supuesto, pero con muchas posibilidades de éxito —en muchos discursos, vinculado al trabajo—.

“Siendo realistas respecto al futuro de vuestros hijos, ¿vosotros pensáis que van a poder estudiar y encontrar un trabajo o lo veis un poco difícil?

Pa: Yo espero que sí. Ojalá que sigan estudiando y tengan un futuro mejor. Ojalá.

Pero no sabes si van a poder hacerlo.

Pa: No, no lo sé. No te lo puedo asegurar. Mira cómo está la cosa de trabajo ahora. Sí.

Pa: Pero en el futuro espero que mejore la cosa. Me imagino que sí.

¿Pensáis que en el futuro lo van a tener más fácil que vosotros o que van a tener las mismas dificultades que habéis tenido vosotros?

Pa: Ojalá que lo tengan mejor que nosotros. Ojalá. Pero son muy pequeños todavía. A lo mejor de aquí a unos años el mundo cambia a otra cosa. Igual se crea más empleo y pueden trabajar en lo suyo. (E6)

“¿Cómo te imaginas que va a ser ese futuro?

Ma: Yo me imagino que el futuro es mejor para los niños. Me lo imagino. Digo yo que van a estar mucho mejor. Creo que va a pasar de lo que hacemos nosotros ahora. Pienso que van a llegar más lejos que nosotros.

Yo que sé, igual en algún momento regresan a nuestro país. O yo qué sé, no sé.” (E13)

“Entonces, te imaginas un futuro bueno para ellos, ¿no?

Ma: Si se quedan aquí, sí. El futuro de los hijos va a estar bien.

Ellos van a saber euskera, van a tener a sus amigos y a mí.

Ellos van a ser de aquí y les va a ir como a los de aquí.

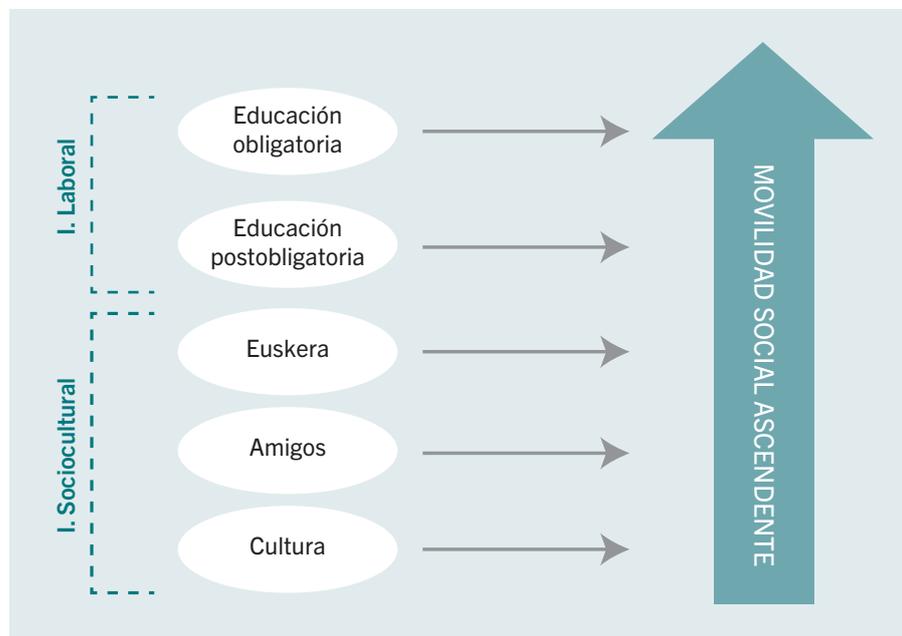
¿Cómo a un vasco?

Ma: Sí, igual de bien. O de mal.” (E16)

“Si se quedan aquí, sí. El futuro de los hijos va a estar bien. Ellos van a saber euskera, van a tener a sus amigos y a mí. Ellos van a ser de aquí y les va a ir como a los de aquí.”

De lo anteriormente expuesto se puede concluir que el mayor deseo de los y las jóvenes es encontrar una trayectoria que les permita vivir, pero a la vez les genere interés, mientras que sus padres y madres manifiestan un objetivo mucho más claro: la movilidad social ascendente. Como se ilustra en el Esquema 9, una movilidad basada en la integración laboral y la integración social de sus hijos e hijas, personas de ascendencia extranjera.

Esquema 9. Bases para la movilidad social



Fuente: Elaboración propia

Es decir, el objetivo de los y las progenitores es que se produzca la movilidad social intergeneracional ascendente a través de la educación obligatoria, universitaria, el conocimiento del euskera y la integración social, entendida esta como el dominio de los idiomas locales, la interiorización de la cultura vasca y el tener amistades con personas de origen autóctono, fruto de su socialización en la CAE.

8

Conclusiones

“Así es, no soy la única a la que le pasa. Lo que pasa que yo lo cuento”

Todas las familias se enfrentan al gran reto de conciliar el trabajo productivo y reproductivo, pero este reto es aún mayor si la familia es monoparental o marital, numerosa o no dispone de una red de apoyo. Precisamente estas tres situaciones (simultáneamente o por separado) se dan en mayor medida en las familias de origen extranjero. Una conciliación que se hace aún más difícil si consideramos lo extraído de los discursos: el trabajo reproductivo, y especialmente el vinculado a la descendencia, es responsabilidad de las mujeres de la familia. Una desigualdad que a menudo no se manifiesta de manera espontánea, sino que aparece tras superar el discurso de la pretendida igualdad.

“A mí me parece fenomenal que la gente de diferentes culturas se una”

En lo referente al centro escolar, destaca como una parte fundamental de la vida en torno a la que gira el proceso de integración social de progenitores y descendientes. La mayor parte de los primeros mencionan que para elegir un centro educativo para sus hijos e hijas se interesaron inicialmente por los centros más cercanos, aunque también se atiende a la oferta educativa del mismo. El modelo lingüístico, y el modelo D en concreto, no aparece como uno de los factores que influya especialmente en la elección del centro. En ocasiones, cuando no se conoce suficientemente la realidad de la sociedad vasca, no se tiene en cuenta en su justa medida el valor del conocimiento del euskera entre sus hijos e hijas. Progenitores y descendientes, muestran en la mayor parte de los discursos satisfacción con el centro y una estrecha relación con él (profesorado, AMPAs), que es mucho más habitual en el caso de las mujeres. Además, se destaca la relación con otros progenitores. Son muchas las familias que ponen sobre la mesa su imposibilidad de ayudar a sus descendientes con los deberes, bien porque

no tienen conocimientos suficientes, bien por el desconocimiento del euskera o bien por falta de tiempo. Por último, respecto a la diversidad que progenitores y descendientes perciben en el aula, los discursos muestran de manera unánime la existencia de bastante o mucha diversidad en sus aulas, hecho que se valora tanto positivamente –enriquecimiento cultural, entorno amigable– como negativamente –obstaculiza la integración–, en consonancia con los discursos habituales de la población de origen autóctono.

“Están entre dos mundos... o tres. Se tendrán que crear el suyo propio, porque no son de aquí ni de allí”

La identidad es un aspecto fundamental para comprender las dinámicas de las familias de ascendencia extranjera, donde se entremezclan culturas de diversos orígenes que conviven en la unidad familiar a veces de manera pacífica y otras en conflicto. El deseo de los progenitores por la transmisión de su cultura de origen, choca en ocasiones con la nueva identidad cultural “vasca” de sus hijos e hijas. Aunque no siempre, ya que para muchos hijos e hijas el origen de sus progenitores forma parte de su identidad cultural en igual o mayor medida que la vasca. Un difícil equilibrio que cada familia y persona soluciona de una manera diferente. En este sentido, la educación religiosa es relevante para muchas familias –aunque no para todas–, pero parece tener una mayor relevancia para los progenitores que para sus descendientes.

“A veces les hablo en mi idioma, ellos me escuchan y me responden en castellano. O en euskera para que yo vaya aprendiendo”

En las familias de ascendencia extranjera el plurilingüismo es una realidad que se manifiesta como un espacio de oportunidad y, también, de transmisión cultural. Las familias afirman que suelen mezclar el idioma (o idiomas) del país de origen y el castellano y/o euskera. Esta situación se da sobre todo en la comunicación entre hermanos y hermanas, mientras que con los progenitores se intenta que la comunicación se haga en el idioma de origen. Para los progenitores es importante que sus descendientes mantengan su idioma, y emplean recursos como academias, cursos, televisión o la propia comunicación intrafamiliar para mantenerlo. Asimismo, el euskera aparece como el idioma del futuro, un recurso fundamental a la hora de buscar empleo y de cara a la integración. Es decir, aquello que diferenciará a sus hijos e hijas.

“Sí, que va llegando mucha gente de fuera. Y a mí eso me preocupa, porque no se pueden integrar en el país o no pueden mezclarse con la gente del país”

Las relaciones sociales de las familias de ascendencia extranjera se vinculan en el discurso a su proceso de integración social ya que, como ellas mismas afirman, existen diferencias entre los círculos de los progenitores y su descendencia. Entre los primeros, las redes de amistades y apoyo son más homogéneas –con mayor presencia de personas de origen extranjero– mientras que entre los segundos la diversidad escolar y social se manifiesta en redes más heterogéneas. En los discursos analizados la integración de progenitores y descendientes aparecía vinculada a la educación, pero, especialmente, a las relaciones sociales. Los progenitores nos hablan de las relaciones y círculos de amistades casi en términos de capital cultural y social (Bourdieu, 2019), asumiendo que un círculo formado por personas “de aquí” garantiza una inmersión cultural y lingüística y que dota al niño o niña de una red de apoyo.

“Pienso que van a llegar más lejos que nosotros”

Respecto a las expectativas y la proyección de futuro, el mayor deseo de los hijos e hijas es encontrar una trayectoria que les permita vivir, pero a la vez les genere interés, mientras que sus padres y madres manifiestan un objetivo mucho más claro y ambicioso: la movilidad social ascendente. Esta será posible gracias a la integración social y laboral de su descendencia fruto de la socialización en la CAE. Una suma de formación universitaria, dominio de euskera y amistades autóctonas que ofrece a sus padres y madres una perspectiva optimista respecto al futuro de sus hijos e hijas, pero tal vez no tanto respecto al suyo.

A lo largo de las narrativas inevitablemente surge el complejo proceso de integración social, tanto de los progenitores como de sus hijas e hijos. Mientras que, en general, padres y madres consideran que la suya nunca llegará a ser plena, tienen la esperanza de que la de su descendencia llegue a ser totalmente efectiva. En este contexto, el sistema educativo aparece como el clave por su carácter de igualador o compensador, al menos, en parte, de las desigualdades sociales de partida que tienen las personas de origen y/o ascendencia extranjera. Realmente se puede entender la integración social efectiva de estos colectivos cuando sea real una igualdad de oportunidades futuras para todas las personas residentes en la CAE, independientemente del origen de sus padres y madres.

Finalmente, no queremos dejar escapar la oportunidad de llamar la atención sobre una cuestión sobre la que podemos incidir como sociedad y que puede allanar el camino hacia esa integración social plena de todas las personas. A menudo diremos que hay personas de origen y/o ascendencia extranjera que no ponen interés y esfuerzo en integrarse, pero tenemos que ser conscientes de

que en no pocas ocasiones somos la propia sociedad vasca la que ponen trabas y la que no permite que estas personas se integren con nosotros y nosotras en una sociedad vasca plural y multicultural. Tenemos que asumir que no hay una única forma de ser vasco o vasca, sino todo lo contrario: son muchas las formas que podemos adoptar los vascos y vascas, integrados plenamente, sin dejar de serlo.



ANEXO

Guion microgrupos 2G

En primer lugar nos gustaría agradecer a todos y todas vuestra presencia aquí, sabemos que siempre hay cosas que hacer y es difícil dedicarnos este rato, pero creemos que va a ser positivo tanto para nosotras como para vosotros. Venidos de la UPV/EHU y estamos realizando un estudio en torno a lo que algunas personas llaman segundas generaciones, esto es, familias que de personas inmigrantes que tienen y crían a sus hijos en Euskadi. Simplemente tratamos de conocer vuestra realidad, deseos, expectativas y valoraciones. Para ellos, nos gustaría tener una pequeña charla con vosotros como tutores legales y vuestros hijos/as, algo distendido donde todos podamos participar y dar nuestra opinión. Grabaremos este encuentro para poder analizarlo posteriormente, pero en todo momento se garantiza el anonimato de todas las personas participantes.

1. CONTEXTO BIOGRÁFICO FAMILIAR (tutores/as)

- T: Para empezar, nos gustaría que os presentarais: nombre, edad, origen, cuánto tiempo lleváis en Euskadi. ...
- T: Así que llegasteis hace x años, ¿porqué decidisteis emigrar? ¿Por qué Euskadi? ¿Quién tomo la decisión?
- T: Y, ¿quién inició la migración? ¿Vinisteis todos juntos o primero llego alguien y luego reagrupasteis?
- T: ¿Con qué intención vinisteis, cuál era el proyecto migratorio? (¿Cuál era el plan?)
- T: ¿Ha cambiado mucho la idea inicial desde que llegasteis hasta ahora? (Superficialmente, esta pregunta se retomará más tarde en expectativas).
- T: Pasemos ahora a hablar de vuestra situación actual general. ...

- T: Empecemos por la vivienda, ¿es en propiedad o en alquiler? ¿es asumible el pago? ¿estáis satisfechos? ¿Empadronados? ¿Cómo en-contrasteis esta vivienda?
- T: ¿Cuál es la situación administrativa de los miembros de la familia?
- T: Y respecto al trabajo, ¿Cuál es la situación actual? ¿Con contrato o sin? ¿Estabilidad? ¿Es suficiente el salario para vivir?
- T: Respecto a vuestro/a hijo/a, ¿en qué curso está?, centro escolar, ¿estáis contentos con el centro? (en general)

2. DINÁMICAS FAMILIARES (tutores/as, descendientes)

- T: ¿Con quién normalmente vive vuestro/a hijo/a?
- T / H: ¿Cuánto tiempo pasáis juntos (entre semana, fines de semana)? ¿So-léis hacer algo en familia en vuestro tiempo libre (ocio)?
- T: ¿Quién se encarga de llevarle al/la hijo/a al colegio? ¿de preparar las co-sas para el cole, cuando tienen que llevar algún material, etc.?
- T: Cuando tiene algún problema, etc. ¿quién es la persona de referencia, la que se hace cargo, normalmente? Por ejemplo, cuando está enferma...
- Cuando tienes un problema, ¿a quién pides ayuda normalmente?
- T: ¿Cómo es la distribución de las tareas del hogar?
- T: ¿Contáis con el apoyo de los familiares/amigos/profesionales?
- T: Cuando tenéis un problema, ¿a quién pedís ayuda normalmente?

3. INTEGRACIÓN Y RELACIONES SOCIALES (tutores/as, descendientes)

- T: ¿De dónde son vuestros amigos/conocidos? ¿En qué entorno soléis que-dar?
- T: ¿soléis quedar con los padres de vuestros/as hijos/as?
- T: ¿Qué fiestas celebráis en familia?
- T / H: ¿Las fiestas que celebráis en vuestro colegio son diferentes a las de vuestra familia? ¿Cuáles te gustan más y por qué?
- T: ¿Qué costumbres y tradiciones predominan en vuestra familia? ¿Cuál es el principal idioma de comunicación?
- T: ¿Qué importancia tiene para vosotros que vuestro/a hijo/a mantenga las costumbres/tradiciones/idioma de origen? ¿Y que hable euskera?
- T y H: ¿En qué contextos tenéis más contacto con la cultura vasca?
- T: ¿Os sentís parte de la sociedad vasca? ¿Cómo definirías vuestra identi-dad?
- H: Y tú, si alguien te preguntase de dónde eres, ¿qué le contestarías? ¿Te sientes diferente a gente de tu entorno? ¿En qué se manifiesta?
- T: ¿Cómo valoraríais vuestra integración en la sociedad vasca? ¿Y la de vuestro/a hijo/a?
- T: ¿Qué importancia tiene en vuestra vida la religión? ¿Y en la vida de vuestro/a hijo/a?

4. EDUCACIÓN Y ÁMBITO ESCOLAR (tutores/as y descendientes)

- T: ¿En qué colegio estudia vuestro/a hijo/a? Cómo ha sido la selección? ¿En base a qué criterios se ha hecho? ¿Os ha ayudado alguien? Qué cuestiones consideraréis más importantes para vuestro hijo/a en este momento en relación al centro, a su clase?
- ¿Creéis que es importante que vuestro/a hijo/a aprenda euskera? ¿Ha cambiado de colegio el/la hijo/a en estos últimos años?
- T: ¿Estáis contentos con el colegio? ¿qué cosas cambiaríais para que estuviera mejor? ¿Qué problemas destacaríais?
- T: ¿Cómo describiríais vuestra relación con el centro? ¿Quién es la persona de contacto de la familia?
- T: ¿Participáis en la vida del colegio (organización, asociaciones, reuniones)?
- T: ¿Cómo describiríais la relación con otros padres y madres? ¿Con quién os relacionáis más?
- T: Tu hijo/a ¿está contento con su colegio? ¿De dónde son tus amigos en el colegio? En general, ¿hay más niños/as de fuera o de aquí?
- T: ¿Hay niños/as a los/as que insultan en clase? ¿Por qué motivo? Y a tu hijo/a, ¿te ha pasado alguna vez? ¿Por qué motivo?
- T: ¿Cómo es la relación con el/la profesor/a?
- T: ¿Cómo va en clase? ¿qué es lo que le resulta más fácil?, en qué tiene más dificultad?
- T: ¿Participa en las actividades extraescolares? Si no, ¿por qué?
- T: ¿Habéis pensado en cambiar a vuestro/a hijo/a de colegio en un futuro próximo? ¿Por qué?

5. EXPECTATIVAS DE FUTURO (tutores/as, criaturas)

(En este apartado se preguntará por las expectativas de manera espontánea y en comparación con las personas autóctonas)

- T: En relación a lo anterior, ¿cuales son vuestras expectativas académicas para vuestros hijos/as?
- T: Expectativas laborales de los padres a corto y media plazo. Expectativas laborales de los padres para sus hijos/as.
- T: Ya hemos hablado de la relación con las personas autóctonas y la sociedad vasca, ¿creéis que vuestros hijos/as tendrán las mismas barreras que vosotros o no? ¿Por qué? ¿Crees que vuestra situación mejorará o no?
- T: Y para terminar, ¿Cuál es el proyecto de familia e individual para el futuro (retorno, reemigración, CAE, Estado)? ¿Por qué?

Los fenómenos migratorios recientes han cambiado la realidad sociocultural vasca. La diversidad de nuestra sociedad es cada vez mayor y plantea retos inéditos en relación a la cohesión, la integración y la convivencia. Con el objeto de ilustrar los cambios que estamos viviendo, desde Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración estamos investigando el fenómeno de los hijos e hijas de personas de origen extranjero en Euskadi, siendo este informe el que, desde una perspectiva cualitativa, se centra en sus familias. Para completar el retrato de los niños y niñas, chicos y chicas nacidos en la CAE y de ascendencia extranjera necesitábamos adentrarnos en sus familias y compartir con sus padres, madres, hermanos, hermanas y demás parientes su realidad social, sus relaciones intrafamiliares, sus roles de género, su espiritualidad, sus expectativas y sus anhelos.

Este documento forma parte de la más amplia investigación titulada *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones* que, con una finalidad divulgativa, pretende abordar el fenómeno social de los hijos e hijas de personas de origen extranjero desde todos los enfoques posibles: desde el teórico, pasando por el análisis de datos sociodemográficos, por la visión de personas expertas, de las personas educadoras, de la propia infancia y juventud vascas y de sus familias, hasta el conjunto de la sociedad vasca.

