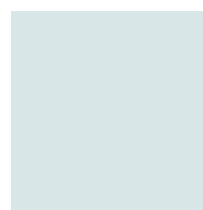
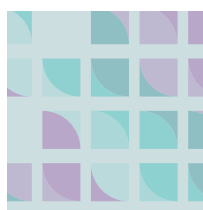
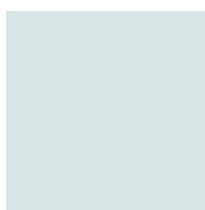
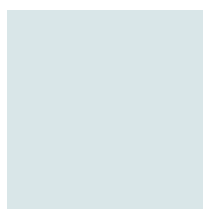
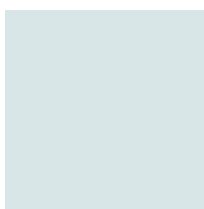
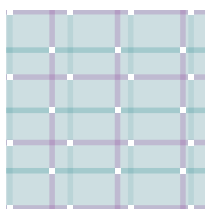
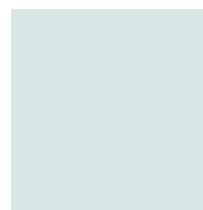
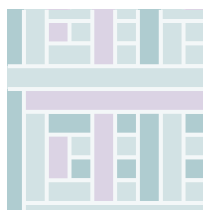
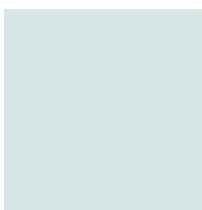
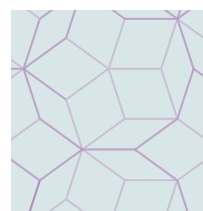
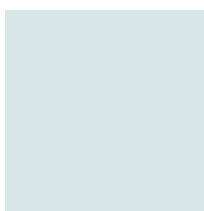
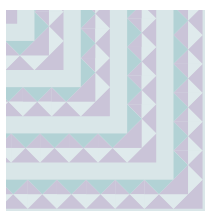


La diversidad infantil y juvenil en la CAE

Las (mal) llamadas segundas generaciones

José Antonio Oleaga Páramo (ed.)



CIP. Biblioteca Universitaria

La **diversidad** infantil y juvenil en la CAE [Recurso electrónico] : las (mal) llamadas segundas generaciones / José Antonio Oleaga Páramo (ed.). – Datos. - Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, 2017. – 1 recurso en línea : PDF (885 p.)

En la port.: Ikuspegi, Inmigrazioaren Euskal Behatokia = Observatorio Vasco de Inmigración y Eusko Jaurlaritza, Enplegu eta Gizarte Politiketako Saila, Familia Politikako eta Aniztasuneko Zuzendaritza = Gobierno Vasco, Departamento de Empleo y Políticas Sociales, Dirección de Política Familiar y Diversidad.

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-9082-594-5.

1. Hijos de inmigrantes — País Vasco. 2. País Vasco — Emigración e inmigración — Aspecto social. I. Oleaga Páramo, José Antonio, ed.

(0.034) 314.74-053.6(460.15)

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
Equipo técnico:	José Antonio Oleaga Páramo (editor) Maite Fouassier Zamalloa Iraide Fernández Aragón Julia Shershneva Gorka Moreno Márquez Beatriz Otero Gutiérrez Arkaitz Fullaondo Elordui-Zapaterietxe Maddalen Epelde Juaristi María José Martín Herrero Saioa Bilbao Urkidi Oier Ochoa de Aspuru Gulin Karmele Mendoza Pérez Mikel Mintegi Luengo
Diseño y maquetación:	Taide Arteta Esnal, Ikuspegi — Observatorio Vasco de Inmigración Emilia Oleaga Páramo
Documentación:	Antonio Gómez Parada, Ikuspegi — Observatorio Vasco de Inmigración
ISBN:	978-84-9082-594-5



ÍNDICE GENERAL

Presentación	5
Parte I. Panorámica de la diversidad vasca.....	7
I.1 Un acercamiento teórico y conceptual.....	9
I.2 La diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras.....	41
I.3 La visión de personas expertas	91
Parte II. Voces de la diversidad en las aulas	143
II.1 La diversidad en las aulas: voces desde la educación.....	145
II.2 La diversidad en la infancia vasca (0-6 años)	273
II.3 La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)	337
Parte III. Juventud diversa, futuro multicultural	501
III.1 Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida	503
III.2 Las vascas de ascendencia africana: presente y futuro (16-25 años).....	683
III.3 La diversidad en las familias vascas (0-25 años).....	733
III.4 La nueva sociedad vasca diversa	807



PRESENTACIÓN

Las migraciones son uno de los fenómenos sociales más antiguos y apasionantes de la historia del ser humano. Con la bajada de los árboles del *Australopithecus afarensis* comenzó el proceso migratorio de la humanidad, un proceso permanente y sin fin en busca de la mejora de las condiciones de vida de las personas.

Euskadi ha pasado recientemente de ser tierra de emigración a serlo de inmigración. Desde finales del siglo XIX hemos invertido el proceso migratorio y, ahora, en los albores del siglo XXI estamos asistiendo y conociendo un nuevo, al menos para nuestra sociedad, matiz de los procesos migratorios: la inmigración extranjera, que aporta nuevas prácticas culturales a las ya variadas de la comunidad vasca. Éramos muy diversos y a partir de ahora lo seremos más.

Analizando el entorno internacional hemos aprendido de los paradigmas de gestión de la diversidad asimilacionista, multiculturalista e intercultural, de sus aciertos y de sus errores. La sociedad vasca ha optado por el interculturalismo, como la opción más democrática y respetuosa con los derechos de todas las personas.

Tenemos una estrategia como sociedad basada en derechos de ciudadanía, igualdad de trato y no discriminación. El Pacto Social Vasco para la migración, suscrito por la gran mayoría de la sociedad vasca en 2019 apunta en esta dirección. Los planes de actuación de las diferentes instituciones (Gobierno Vasco, Diputaciones y Ayuntamientos) también, compartiendo elementos, valores y visión de una sociedad basada en derechos y deberes ciudadanos.

Sabemos también que las sociedades que son capaces de atraer a las personas (inmigración) y de gestionar adecuadamente su diversidad son las exitosas y las que tienen mejor futuro. Es, pues, muy importante cómo gestionemos nuestra

diversidad creciente. Y cómo construyamos la integración social de todas las personas, un proceso que puede adoptar múltiples formas. No hay una sola forma de integrarse: la integración social es segmentada, es asimétrica, se basa en varias dimensiones que forman un sistema y adquiere múltiples formas.

En este contexto, el estudio de la realidad social de los hijos e hijas de las personas inmigrantes extranjeras es crucial: necesitamos generar conocimiento para una mejor gestión social y política de la diversidad en clave de interculturalidad.

Por eso, Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración abordó en 2015 el estudio de la realidad social de estas personas. Lo hemos hecho desde múltiples perspectivas, para ilustrar mejor el fenómeno. Lo hemos abordado desde los enfoques teóricos, desde los datos estadísticos, desde la visión de las personas expertas en el tema, de las personas educadoras, desde los testimonios de biografías exitosas de integración, desde las familias de origen extranjero, desde el análisis de actitudes y comportamientos de los niños y niñas de 0 a 6 años, de 7 a 16 años, desde las voces de las mujeres de ascendencia africana, desde las narrativas de los y las jóvenes vascas de distintas ascendencias y desde el conjunto de la sociedad vasca.

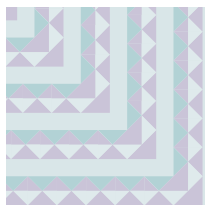
A lo largo de estos últimos años hemos elaborado diez informes que abordan el análisis de la realidad social de las y los vascos de ascendencia extranjera (padre y/o madre de origen extranjero) desde múltiples ángulos. Este informe que presentamos los reúne a todos ellos, esperando que sea de utilidad para conocer mejor el fenómeno y para colaborar en la acción política conducente a una sociedad vasca exitosa en su gestión intercultural de la diversidad.

Finalmente, no queremos dejar la oportunidad que nos brindan estas líneas para agradecer su disposición a todas las personas, agentes, organismos y entidades que nos han ayudado en las tareas de selección de voces y en la propia recogida de información, colaboración imprescindible y que sin ella no hubiera sido posible llevar a buen término nuestro empeño. Especialmente, queremos resaltar la labor de Nerea Heras, quien colaboró en el informe sobre *La diversidad en las familias vascas (0-25 años)* mientras realizaba una estancia en nuestro observatorio. Han sido tantos los agentes sociales y las personas particulares que han trabajado con nuestro equipo que, aun habiendo intentado citarlas a todas en cada uno de los informes, pedimos disculpas, si se nos ha olvidado alguna.

José Antonio Oleaga Páramo
Director de la investigación

Parte I

Panorámica de la diversidad vasca



Capítulo 1

Un acercamiento teórico y conceptual

Arkaitz Fullaondo Elordui-Zapaterietxe



Capítulo 2

La diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras

Beatriz Otero Gutiérrez y Karmele Mendoza Pérez



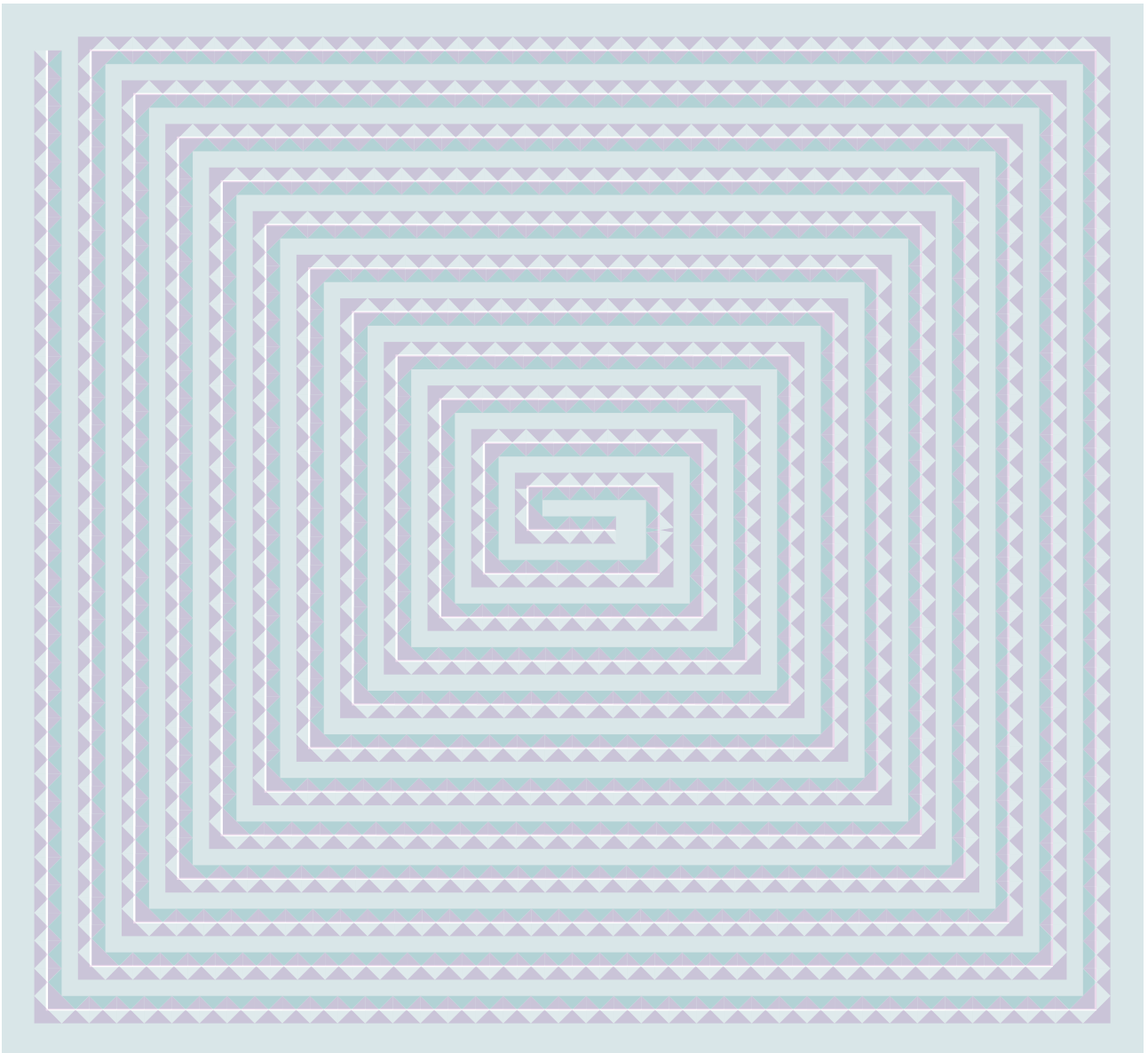
Capítulo 3

La visión de personas expertas

Gorka Moreno Márquez

Un acercamiento teórico y conceptual

Arkaitz Fullaondo Elordui-Zapaterietxe





ÍNDICE

Introducción	13
1. El concepto de segunda generación	17
2. Enfoques y teorías sobre segundas generaciones	19
2.1. Asimilación segmentada	20
2.2. Generaciones de la exclusión	24
2.3. Ventaja de la segunda generación	25
2.4. Neoasimilacionismo	25
3. Segundas generaciones y rendimiento educativo	27
4. Segundas generaciones e identidad	31
5. Segundas generaciones y segregación escolar	33
Bibliografía	35



INTRODUCCIÓN

El primer estudio internacional que analizó la situación de las denominadas segundas generaciones de la inmigración fue realizado en la década de los años 80. Concretamente, el proyecto titulado “International Migration and the Cultural Sense of Belongingness of the Second Generation” analizó la situación de las segundas generaciones en diferentes países (Liebkind, 1989). Pero es a partir de la década de los 90 cuando el tema comienza a tomar relevancia científica, periodo en el que tienen lugar diferentes estudios y comienzan a aparecer las principales teorías que analizan el proceso de integración de las segundas generaciones.

A principios de la década de los 90 aparece el concepto del “declive de la segundas generaciones” donde se cuestiona la creencia del éxito automático de la segunda generación de la inmigración en la sociedad estadounidense (Gans, 1992). En su investigación Gans señala cómo un número significativo de los hijos e hijas de las personas inmigrantes llegadas a Estados Unidos con posterioridad a 1965, no podrán acceder a empleos de la economía *mainstream*. Según el autor, en estas circunstancias se encontrarían principalmente los hijos e hijas de inmigrantes hispanos y de raza negra, que no podrían acceder a empleos a los que su padres sí pudieron acceder.

Un año después, se formula la teoría de la asimilación segmentada y el concepto de la “asimilación descendente” en los Estados Unidos (Portes & Zhou, 1993). Siguiendo este concepto, las segundas generaciones de una serie de nacionalidades –principalmente de origen hispano y raza negra– se encontrarían en un proceso de integración entre las clases más bajas de la estratificación social y en una permanente situación de pobreza y exclusión.

Estos trabajos a principios de la década de los años 90 dieron inicio al debate sobre el proceso de integración de la inmigración y las posteriores generacio-

nes en la sociedad norteamericana, un debate que se centró principalmente en el replanteamiento del concepto de la asimilación en el contexto estadounidense. En este sentido, se observa claramente cómo lejos de ser la asimilación un proceso semiautomático y lineal que se produce a través de las trayectorias intergeneracionales, estos enfoques teóricos hacen hincapié en la existencia de diferentes factores explicativos que muestran la diversidad de los procesos de integración. Dentro de estos enfoques destacan la teoría de la asimilación segmentada y el neasimilacionismo.

Vemos, por lo tanto, cómo el estudio de las segundas generaciones ha puesto en cuestión las teorías clásicas de integración social de la inmigración. Estudiar el proceso de integración y movilidad social de los hijos e hijas de las personas inmigrantes supone realmente estudiar la propia estructuración de la diversidad social que genera el fenómeno migratorio. Aspectos como la movilidad social, el acceso al mercado laboral, el rol del sistema educativo como vía de acceso al capital humano que les permita competir en el mercado laboral, la posición social de los hijos e hijas respecto a sus progenitores, las nuevas identidades o las propias situaciones de discriminación son elementos centrales en la literatura científica. Nos encontramos, por lo tanto, ante un objeto de estudio eminentemente multidimensional.

Como hemos señalado, a partir de la década de los noventa aparecen múltiples estudios de carácter internacional comparativo acerca de las segundas generaciones. A mediados de la década de los 90 se realiza el proyecto ISCEY “International Comparative Study on Ethnocultural Youth” (Berry et.al., 2006) que analiza los procesos de aculturación en diferentes países. A finales de la década de los 90 en Europa se desarrolla el proyecto EFFNATIS “Effectiveness of National Integration Strategies towards Second” que analiza la relación entre las políticas de integración de ocho países europeos y su resultado sobre las segundas generaciones (Aparicio, 2007). En esta misma época, en Estados Unidos Portes y Rumbaut realizan el proyecto de investigación CILS “Children of Immigrants Longitudinal Study” donde realizan un estudio longitudinal de segundas generaciones en el Sur de Florida y Sur de California (Portes & Rumbaut, 2001). Más recientemente, a nivel europeo el proyecto “TIES: La integración de la segunda generación de inmigrantes en Europa” estudia el proceso de integración de las segundas generaciones en diversos países europeos (Crul, Schneider, & Leslie, 2012). Y últimamente también ha visto la luz “The Children of Immigrants at School. A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe”, una obra colectiva que compara la realidad de las segundas generaciones en el ámbito escolar en diferentes ciudades estadounidenses y europeas. Este trabajo permite realizar un análisis comparativo entre el contexto estadounidense y el europeo (Alba & Holdaway, 2013).

En el Estado español, destaca el proyecto ILSEG “Investigación longitudinal de la segunda generación” (Aparicio & Portes, 2014). Esta investigación importa al caso español la metodología del estudio CILS, y analiza de manera longitudinal el proceso de integración de las segundas generaciones desde la perspectiva de la asimilación segmentada.

Por otra parte, diferentes publicaciones colectivas muestran el resultado de una prolífica producción académica a partir del inicio del nuevo milenio. Algunos ejemplos destacables son: la obra de García y Carrasco titulada “Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación”, del Grupo Interdisciplinario de Investigadores/as Migrantes titulada “Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos”; el libro de López y Cachón titulado “Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración”; o el estudio Hijai para el caso de Huelva coordinado por Gualda (García & Carrasco ed., 2011; Grupo Interdisciplinario de Investigadores/as Migrantes, 2010; López & Cachón coord., 2007; Gualda ed., 2010).

En el caso vasco, hasta la fecha, el número de trabajos acerca de las segundas generaciones no ha sido muy importante. En gran medida, esta falta de estudios se debe a la propia dinámica migratoria que ha retrasado la relevancia de este colectivo en comparación con otros territorios del Estado. Sin embargo, entre los trabajos realizados destacan las publicaciones de Barquín que tratan sobre la relación entre la inmigración y la diversidad en el ámbito educativo (Barquín, 2015; Barquín, 2009). También dentro del mismo ámbito, Etxeberria y otros autores (2012) analizan las actitudes del alumnado hacia la inmigración mientras que Fouassier y Shershneva (2014) analizan desde un punto de vista cuantitativo la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo vasco y Fullaondo, Moreno y Aierdi (2015) desarrollan una nueva metodología de medición de la población que podría ser considerada como segunda generación basándose en la variable de ascendencia que ofrece el Censo de Población y Vivienda de 2011.

1

El concepto de segunda generación

El concepto de segunda generación ha sido y es utilizado para definir a los niños y niñas que han crecido en hogares inmigrantes, independientemente de que hayan nacido en el país de origen de sus progenitores o hayan llegado al país de acogida después de nacer (Alba & Holdaway, 2013).

En este sentido, desde un punto de vista analítico se tiende a diferenciar entre la generación 1.5 y la 2.0. La generación 1.5 se refiere principalmente a aquellos hijos e hijas que han nacido y han comenzado su socialización en el país de origen, mientras que la generación 2.0 se refiere a aquellos que han nacido y se han socializado en el país receptor.

Estas categorías permiten distinguir a aquellas personas que migraron con un proyecto propio (1.0), las que nacieron en el país de acogida (2.0) y aquellas que naciendo en el país de origen se socializaron en el país de acogida (1.5).

El mismo concepto de “segunda generación” es un concepto discutido y polémico. Una de las críticas que se le hacen es que tiende a homogeneizar al colectivo y no muestra la diversidad de lo caracteriza. También permite la estigmatización del colectivo en tanto que prevalece la ascendencia de los progenitores sobre cualquier otra característica.

En la literatura existe un amplio debate sobre cómo definir a este colectivo, *segunda generación*, *hijo e hija de personas inmigrantes*, *inmigrantes jóvenes*, etc. Las diferencias entre estos términos no son únicamente semánticas o terminológicas, sino que también son conceptuales en tanto que aluden a diferencias acerca de la perspectiva de análisis y de la propia definición del objeto de estudio.

2

Enfoques y teorías sobre segundas generaciones

Diferentes modelos teóricos permiten comprender el proceso de integración de las segundas generaciones. Aparicio y Portes, basándose en Portes y Rivas, realizan una síntesis de las principales corrientes teóricas: la culturalista y la estructuralista (Aparicio & Portes, 2014; Portes & Rivas, 2011). La corriente culturalista centra el análisis de la integración de la segundas generaciones en factores como la asimilación de la cultura, la lengua o la identidad, mientras que la estructuralista se centra en factores como el nivel educativo, el mercado laboral, el nivel de renta etc.

Dentro de estas dos corrientes, dos enfoques toman especial relevancia (cuadro 1): uno, dentro de la corriente teórica culturalista, la teoría del neoasimilacionismo de la que Richard Alba y Victor Nee son los principales exponentes, y otro, dentro de la estructuralista, la teoría de la *Asimilación segmentada*, donde Alejandro Portes y Ruben Rumbaut se presentan como los principales autores. Otras teorías dentro de ambos enfoques son el *Reto hispánico*, del que Samuel Huntington es su principal exponente, dentro del enfoque culturalista, y la *Ventaja de la segunda generación* y la tesis de las *Generaciones de la exclusión*, ambas dentro del enfoque estructuralista.

Cuadro 1. Una panorámica de los enfoques teóricos sobre integración

ENFOQUE	PRINCIPALES AUTORES	VISIÓN DE LA INTEGRACIÓN (ASIMILACIÓN)	BASE EMPÍRICA
Enfoques culturalistas			
Reto hispánico	Samuel Huntington	Pesimista, no está ocurriendo.	Teórica.
Neoasimilacionismo	Richard Alba y Victor Nee	Optimista. Ocurre igual que en las generaciones pasadas y está transformando, a su vez, la sociedad receptora.	Revisión secundaria de investigaciones históricas y contemporáneas sobre la integración de los inmigrantes.
Enfoques estructuralistas			
Ventaja de la segunda generación	Philip Kasinitz, John Mollenkopf, Mary C. Waters y Jennifer Hoidaway	Optimista. La segunda generación está situada en un espacio social y cultural que le proporciona ventajas.	Estudio transversal de la segunda generación de jóvenes adultos en la ciudad de Nueva York.
Generaciones de la exclusión	Edward Telles y Vilma Ortiz	Pesimista. Mexicano-estadonidenses estancados en la clase obrera o integrándose en una infraclassa racial.	Estudio longitudinal de más de tres generaciones de mexicano-americanos en Los Ángeles y San Antonio.
Asimilación segmentada	Alejandro Portes y Ruben Rumbaut	Mixta. La asimilación puede ayudar o perjudicar en los logros sociales y económicos dependiendo del capital humano de los padres, de la estructura familiar y de los contextos de incorporación.	Estudio longitudinal de jóvenes de segunda generación en San Diego y en sur de Florida desde la adolescencia a la primera edad adulta.

Fuente: Aparicio & Portes (2014) a partir de Portes & Rivas (2011)

Asimilación segmentada

La teoría de la asimilación segmentada tiene su origen en el estudio de las trayectorias de integración de las segundas generaciones en Estados Unidos. La idea básica de esta teoría se fundamenta en saber en qué segmento de la estructura social se integra este colectivo. Es decir, no se cuestiona si el proceso de integración se produce o no, sino dónde se integrará el colectivo en cuestión. Portes, Fernández-Kelly y Haller señalan tres aspectos que condicionan dicho proceso: «*La literatura anterior ha identificado tres desafíos fundamentales para lograr el éxito de en la vida académica y laboral los hijos de los inmigrantes de hoy en día. El primero es la persistencia de la discriminación racial; el segundo la bifurcación del mercado laboral americano y su creciente desigualdad, y el tercero es la consolidación de una población marginada en las zonas urbanas deprimidas*» (Portes, Fernandez-Kelly, & Haller, 2006, p. 9).

Estos autores señalan la discriminación racial, la estructura del mercado laboral y el contexto social de los barrios como los factores que influyen decisivamente en el proceso de asimilación. Hay que señalar, sin embargo, cómo estos factores deben comprenderse e interpretarse en el contexto de la realidad social y urbana de los Estados Unidos (Portes, Fernandez-Kelly, & Haller, 2006).

1. Respecto al factor de la discriminación racial, la herencia fenotípica y las barreras discriminatorias basadas en las diferencias fenotípicas suponen un obstáculo en la movilidad social de las segundas generaciones. En el caso estadounidense esta discriminación la sufre especialmente la comunidad negra.
2. La bifurcación o creciente dualidad del mercado laboral americano es otro de los factores. Los cambios acaecidos en el mercado laboral estadounidense a partir de la creciente desindustrialización y el aumento del peso de los servicios han generado una precarización del mercado laboral. Esta precarización se basaría en una dualidad cada vez mayor impulsada por un sector servicios segmentado en dos tipos de empleos, unos cualificados y bien remunerados y otros no cualificados y mal remunerados. Tanto la educación como la discriminación empujan a las segundas generaciones hacia el segmento precario.

Los autores antes citados señalan cómo estos empleos industriales que han ido desapareciendo fueron los que permitieron la movilidad social de los inmigrantes europeos y sus segundas generaciones en las décadas de los 40 y 50. El acceso a estos empleos supuso un progreso social para estos inmigrantes y en gran medida conformaron la clase media blanca. Esta clase social es la clase dominante a la que aspiran integrarse las segundas generaciones de la inmigración.

Las segundas generaciones aspiran a acceder al segmento de empleos bien remunerados y para ello buscan en la educación los recursos necesarios para el logro de esa movilidad social ascendente. Sin embargo, existen importantes diferencias entre las aspiraciones ideales al acceso a un título universitario que permita acceder al segmento cualificado del mercado laboral y las expectativas reales de lograrlo, principalmente entre aquellos inmigrantes en una situación socioeconómica desfavorecida.

3. El tercer y último factor tiene que ver con el contexto social en el que reside la población inmigrante. Centrado en la realidad de las ciudades estadounidenses apuntan cómo gran parte de la población inmigrante reside en vecindarios con problemas de pobreza y criminalidad que tienen efectos negativos en las segundas generaciones en lo referido al abandono escolar, participación en bandas juveniles y el consumo y tráfico de drogas. Este contexto social y urbano desfavorable es un factor clave para que se

produzca una asimilación descendente, es decir, que la posición social de las segundas generaciones se sitúe por debajo de la de sus progenitores.

Según los teóricos de la asimilación segmentada, el proceso de asimilación será el resultado de cómo las familias y los propios hijos e hijas se enfrentan a esos desafíos y de los recursos que disponen para hacerles frente.

Por otra parte, Aparicio y Portes señalan otra serie de variables desde la perspectiva de la asimilación segmentada: el carácter de las distintas comunidades coétnicas, las políticas gubernamentales hacia las diferentes nacionalidades y los estereotipos sobre raza y etnicidad existentes en la sociedad receptora (Aparicio & Portes, 2014). Estos factores generan un contexto al que las segundas generaciones y sus progenitores deberán de hacer frente en el proceso integración.

Sin embargo, la influencia de estos factores por sí solos no explica el proceso de integración: también se han de tener en cuenta los recursos de los que disponen los padres y madres y las estrategias que ponen en marcha para hacer frente a los obstáculos. En este sentido, Aparicio y Portes (2014) apuntan tres tipos de recursos parentales, o *determinantes de base*, a tener en cuenta: el capital humano de los padres y madres, lo que aporta el contexto de recepción y la estructura familiar.

1. Respecto al capital humano, cuanto mayor capital humano de los padres en términos de habilidades y formación reglada, las familias dispondrán de mayores recursos para la educación de sus hijos. También señalan estos autores cómo unos mayores recursos familiares también pueden influir en unas mayores aspiraciones hacia las segundas generaciones por parte de los padres y madres.
2. El contexto de recepción con el que se han encontrado los propios padres y madres es un factor importante: un contexto condicionado tanto por las políticas gubernamentales, las actitudes de la sociedad receptora y también por los propios recursos de la comunidad coétnica. Aparicio indica cómo la combinación de estos tres factores pueden generar tres tipos de contextos de recepción para el modo de incorporación que puede ser favorable, neutral u hostil.
3. Respecto a la estructura familiar, los autores diferencian entre las familias monoparentales y las familias encabezadas por los dos progenitores biológicos. Señalan cómo en este segundo tipo de familia se produce la posibilidad de una ventaja.

Otro factor que apuntan Aparicio y Portes (2014) es el de la aculturación selectiva por parte de las segundas generaciones. La aculturación selectiva se

refiere a la asimilación por parte de las segundas generaciones de la lengua y la cultura de la sociedad receptora manteniendo al mismo tiempo la lengua, valores y costumbres del país de origen de sus padres y madres.

Varios autores señalan cómo la aculturación selectiva puede suponer una ventaja para las segundas generaciones en tanto que al conocer ambas lenguas pueden posicionarse en una situación de ventaja en la sociedad receptora al mismo tiempo que mantienen la vinculación con el origen de sus padres y madres. Para Aparicio y Portes (2014) la aculturación selectiva sería una estrategia de los padres y la comunidad coétnica. Además, este proceso solamente se produciría en la medida en que los padres y madres y las comunidades evitan que los hijos e hijas se asimilen a los segmentos desfavorecidos de la sociedad receptora.

En el cuadro 2 vemos el modelo de trayectorias de movilidad intergeneracionales basada en la asimilación segmentada. Este modelo, definido por Portes y Rumbaut (2001), muestra tres tipos de trayectorias basadas en la intervención de los diferentes factores que hemos expuesto hasta ahora (Portes & Rumbaut, 2001).

Cuadro 2. *Trayectorias de movilidad intergeneracionales: un modelo*

DETERMINANTES DE BASE	PRIMERA GENERACIÓN	SEGUNDA GENERACIÓN	TERCERA GENERACIÓN Y POSTERIORES
Capital humano	Trayectoria 1. Logro de estatus de clase media basado en un alto capital humano.	Ocupaciones profesionales y empresariales y aculturación plena.	Integración total en la corriente media social y económica.
Estructura familiar	Trayectoria 2. Padres con ocupaciones de clase obrera pero fuertes comunidades coétnicas.	Aculturación selectiva: ^a logro de estatus de clase media a través de logros educativos.	Aculturación plena e integración en la corriente media.
Modos de incorporación	Trayectoria 3. Padres con ocupaciones de clase obrera y débiles comunidades coétnicas.	Aculturación disonante ^b y bajos logros educativos.	a. Estancamiento en trabajos manuales subordinados. b. Asimilación descendente hacia estilos de vida desviados.

a. Definida como preservación del idioma parental junto con la adquisición del inglés y las costumbres americanas.

b. Definida como rechazo de la cultura parental y ruptura de la comunicación intergeneracional.

Fuente: Aparicio & Portes (2014) a partir de Portes & Rumbaut (2011)

Tal y como se observa en el cuadro 2, los tres tipos de trayectorias que define el modelo tienen como determinantes básicos el capital humano de las familias, la estructura familiar y los diferentes modos de incorporación.

En la primera trayectoria, los inmigrantes de primera generación se posicionan en la clase media de la sociedad receptora gracias principalmente a su alto capital humano. En este caso las segundas generaciones experimentarían una movilidad social ascendente empujados por la capacidad y la influencia del alto capital humano de sus progenitores y alcanzarían ocupaciones empresariales y profesionales. Al mismo tiempo, esta segunda generación tendería hacia la aculturación total respecto a la sociedad receptora. En el caso de la tercera generación, su integración sería total en la clase media socioeconómica de la sociedad receptora. Vemos por lo tanto cómo en esta trayectoria teórica prevalece la movilidad social ascendente que se basa principalmente en el factor del capital humano.

En la segunda trayectoria, la primera generación de inmigrantes se posiciona dentro de la clase obrera de la sociedad de acogida, al tiempo que reside en lugares con fuertes comunidades coétnicas que les permite acceder y disponer de recursos comunitarios y redes sociales de dichas comunidades. La segunda generación se caracteriza por desarrollar una aculturación selectiva y a través de los logros educativos acceden a la clase media de la sociedad receptora. En el caso de la tercera generación, se produce una aculturación plena y una integración en la clase media. En resumen, vemos cómo esta trayectoria muestra una movilidad social ascendente, basado en la importancia del rol de las comunidades coétnicas y el proceso de aculturación.

Por último, la tercera trayectoria parte de una situación similar a la segunda, pero con la diferencia de que la primera generación de inmigrantes, si bien se incorpora a la clase obrera de la sociedad de acogida, reside en una zona con una comunidad coétnica débil. En este caso la segunda generación opta por un tipo de aculturación disonante, caracterizada por un rechazo a la cultura parental y una ruptura de la comunicación intergeneracional. En esta trayectoria, la segunda generación obtiene unos bajos logros educativos. En el caso de la tercera generación, el modelo establece dos escenarios: uno, donde la tercera generación se estanca en el proceso de movilidad social en trabajos de tipo manual y subordinados; y otro, donde experimenta una asimilación de tipo descendente. Vemos, por lo tanto, cómo esta trayectoria se caracteriza por la falta de movilidad social ascendente y, en su caso, por la posible existencia de una movilidad descendente.

Generaciones de la exclusión

Siguiendo con el enfoque estructuralista, la tesis de las generaciones de la exclusión –también llamada exclusión intergeneracional– se basa en la idea de que las segundas generaciones se encuentran marginadas de las oportunidades para el ascenso social, no por causa de sus capacidades personales,

sino porque de manera envolvente les marca su pertenencia a grupos étnicos o raciales fuertes. En cierta medida, esta tesis se fundamenta en la tesis de la racialización. Esta se basa en los estudios realizados por Telles y Ortiz (2008), donde analizaron varias generaciones de mexicano-estadounidenses de Los Angeles y San Antonio (Telles & Ortiz, 2008). A través de un estudio longitudinal de varias generaciones, comprobaron cómo, aunque entre la primera y la segunda generación se producían grandes progresos en cuanto a la situación económica, ese progreso no continuaba después. Esta experiencia negativa se atribuye a la falta de acceso a una educación de calidad, a la discriminación, a políticas de inmigración adversas y a la economía de la zona, basada en el trabajo barato étnicamente definido.

Ventaja de la segunda generación

Otro de los enfoques dentro de la línea estructuralista es la tesis de la Ventaja de la segunda generación. Esta tesis tiene como base empírica una investigación realizada por Kasinitz en Nueva York (Kasinitz et al., 2008). La idea central es la creencia de que los jóvenes de la segunda generación están situados en el cruce de varias corrientes sociales y culturales, lo que pone a su disposición una masa de información y de apoyos que les proporciona una especial aptitud para la movilidad. Estos jóvenes recurren tanto a las redes sociales de sus comunidades como a los recursos institucionales. Basándose en esta teoría –que por ahora no tiene ninguna evidencia que la apoye en Europa–, en el caso vasco estos jóvenes adelantarían a los padres y madres en la carrera de la integración, no precisamente por aculturarse del todo respecto a las corrientes culturales nativas, sino más bien por hacer uso de los recursos latentes de ambas culturas.

Neoasimilacionismo

Por otra parte, dentro del enfoque culturalista encontramos el neoasimilacionismo del que Alba y Nee son los principales exponentes (Alba & Nee, 2003). El argumento central se basa en la idea de que la asimilación cultural y política terminará produciéndose al igual que en épocas pasadas.

Además, apunta cómo los inmigrantes no se integran a un determinado segmento de la sociedad, sino más bien a una ancha corriente de interacción, que al mismo tiempo se va transformando con ellos. Los hijos e hijas de los actuales inmigrantes, como también la generación siguiente se acomodan al cuerpo social, aunque ello lleve tiempo y no siempre implique movilidad social ascendente. La inmersión en la cultura del país receptor y su asimilación son inevitables.

En el ámbito europeo encontramos el proyecto TIES “La integración de la segunda generación de inmigrantes en Europa” donde se estudia el proceso de integración de las segundas generaciones en varios países europeos (Crul, Schneider, & Leslie, 2012). Uno de los aspectos interesantes de este proyecto es la definición de un marco analítico para el estudio de las segundas generaciones en el contexto europeo. Partiendo de un enfoque estructuralista, el estudio señala cómo en el caso europeo, a diferencia del estadounidense, las segundas generaciones adquieren su posición en las sociedades de acogida dependiendo del contexto y las circunstancias de la misma.

Según Crul, Schneider y Leslie (2012) en el caso europeo las segundas generaciones reclaman su posición social al mismo tiempo que la mayoría numérica del grupo social dominante se encuentra en declive y con una menor capacidad para presionar hacia la asimilación a los demás grupos étnicos.

En este caso, el contexto de integración y los factores que lo conforman generan diferentes procesos de integración y posicionamientos sociales, que pueden diferir entre escalas territoriales (diferencias entre la escala estatal y la local) o entre mismas nacionalidades (diferencias entre estados). Por otra parte, un aspecto importante que caracteriza al caso europeo –quizás una de las principales diferencias con los casos estadounidenses– es justamente el rol que juega el Estado de Bienestar en el proceso de integración. En este sentido, el Estado de Bienestar posibilita procesos de movilidad social ascendente principalmente a través del sistema educativo, que permite este tipo de procesos sin que la ayuda económica parental tenga por qué ser determinante.

El contexto de integración se define a partir de las políticas públicas institucionales en materia de educación, mercado laboral, vivienda, religión y ciudadanía. Al mismo tiempo, el contexto social y político son especialmente importantes en lo que se refiere a la participación social y cultural de las segundas generaciones y su pertenencia a la sociedad receptora. En este sentido, la propia diversidad es una parte más del contexto de integración actual de la sociedad europea.

3

Segundas generaciones y rendimiento educativo

Uno de los principales focos de los estudios sobre segundas generaciones se ha centrado en el ámbito educativo. Temas como la segregación escolar, el rendimiento educativo y su relación con las desigualdades sociales, las expectativas o la convivencia tienden a ser recurrentes en los diferentes estudios académicos.

En relación al tema de las expectativas educativas de los hijos e hijas de las personas inmigrantes y sus familias, diferentes estudios señalan la existencia de una relación entre las expectativas y el rendimiento educativos. Tal y como señalan Cebolla y Martínez de Lizarrondo (2015) la relación entre expectativas y rendimiento académico fue adoptado por el llamado “Modelo Wisconsin” que apunta la existencia de una relación entre las características familiares y el rendimiento educativo (Sewell, Haller, & Portes, 1969). Así, según estos autores, las características familiares determinarían las expectativas de los hijos e hijas y estas a su vez determinan su rendimiento (Cebolla & Martínez de Lizarrondo, 2015, p. 3). Carrasco, Pàmies y Bertran (2009) afirman que no hay ningún estudio cuantitativo ni cualitativo que demuestre lo contrario y señalan que tanto la condición socioeconómica de las familias como el nivel educativo de los padres y madres son factores relacionados con el rendimiento de los hijos y las hijas (Carrasco, Pàmies, & Bertran, 2009). Portes y Aparicio (2014) analizan la influencia de las expectativas y concluyen que, para el caso español, el estatus socioeconómico, el tiempo de residencia en España y el conocimiento del español aumentan las expectativas educativas.

Sin embargo, a pesar de esta correlación, desde la década de los 80 diferentes estudios señalan que las características familiares en relación al estatus de las mismas no son lo únicos factores que influyen en las expectativas de los hijos y las hijas, sino que también pueden influir otros aspectos como el entorno social, el barrio, las redes de amistad o los incentivos que da el mercado laboral

(Cebolla & Martínez de Lizarrondo, 2015). En esta misma línea, Carrasco, Pàmies y Bertran (2009) señalan asimismo que las relaciones entre las familias y las escuelas también son factores a tener en cuenta en tanto que influyen positivamente tanto en la integración social como en el rendimiento educativo de los hijos y las hijas de familias inmigrantes. Además, Carrasco (2011) también apunta a la necesidad tener en consideración el efecto que generan los factores institucionales, como son por ejemplo los itinerarios educativos en los que es ubicado el alumnado extranjero (Carrasco, 2011).

A este respecto, el estudio ILSEG indica cómo los padres y madres inmigrantes ocupan posiciones subordinadas dentro del mercado laboral español y se caracterizan por un nivel educativo donde el 39% no ha llegado a graduarse en secundaria mientras que solamente el 10,4% tiene un título universitario. A pesar de estos datos, muestran unas altas expectativas educativas hacia sus hijos e hijas, en concreto el 48,5% piensa que sus hijos e hijas obtendrán un título universitario o de postgrado. Además el 87,4% están satisfechos con la educación recibida por su hijos e hijas y el 90,8% piensa que tendrán las mismas oportunidades de movilidad social que los hijos e hijas de las familias autóctonas (Aparicio & Portes, 2014).

Por otra parte, Cebolla y Martínez de Lizarrondo (2015) estudian el caso de la Comunidad Foral de Navarra basando su análisis en *la paradoja del optimismo inmigrante* que apunta a que los hijos e hijas de familias inmigrantes tienen unas expectativas en relación a su rendimiento escolar superiores a las que sugeriría su situación socioeconómica (Kao & Tienda, 1995). El resultado de su investigación confirma esta hipótesis.

El tema de fondo que ronda este debate se basa principalmente en el grado de influencia que ejerce la desigualdad social en el rendimiento académico de los hijos e hijas de inmigrantes. Una desigualdad que tiene un componente socioeconómico pero que también se caracteriza por un componente étnico y/o de raza que introduce el origen. Álvarez de Sotomayor (2011) analiza esta cuestión y se pregunta si las diferencias en el rendimiento educativo tienen que ver con el origen de clase o el origen étnico. Esta pregunta parte del planteamiento que se realiza desde la sociología donde se establecen dos perspectivas para explicar el rendimiento educativo: por un lado, aquéllas que se basan en la posición económica de la familia y, por otro, las que hacen hincapié en las características culturales. En este sentido, al hacer mención al origen étnico, Álvarez de Sotomayor (2011) introduce dentro de las características culturales todas aquellas características culturales propias del origen de los inmigrantes.

«Sin embargo, esta consideración pasa por alto el papel de otras dos explicaciones a las que Coleman sí alude. Por un lado, la del capital humano parental, que, medido a través del nivel educativo de los padres, es utilizado

normalmente como indicador o proxy de alguno de los dos mecanismos anteriores, cuando, como se verá más adelante, puede afectar de un modo discernible al rendimiento de los hijos. Y por otro lado, un tipo de explicación que, a diferencia de las anteriores, no está necesariamente vinculada a la clase social y que progresivamente ha ido haciéndose un hueco dentro de la literatura especializada. Hablo de aquellas que se refieren a la implicación de los padres en la educación de sus hijos, entre las cuales se destaca aquí la que se apoya en el concepto de capital social» (Álvarez de Sotomayor, 2011, p. 27).

Según el autor, si bien es verdad que las condiciones socioeconómicas de las familias son el factor más importante a la hora de explicar las desigualdades en el ámbito educativo, este factor no es capaz de explicar todas las diferencias, lo que obliga a tener en consideración otros factores.

Heath, Rothon y Kilpi (2008) realizan un extenso análisis de diferentes trabajos que analizan la situación de países europeos en relación a las segundas generaciones, su rendimiento educativo y su posicionamiento en el mercado laboral. Una de las conclusiones a las que llegan es que la población inmigrante se encuentra en una situación de desventaja debido a su bajo rendimiento educativo y su posición en la parte baja de la estratificación del mercado laboral.

En este sentido, Álvarez de Sotomayor (2011) analiza el trabajo de Heath, Rothon y Kilpi (2008) y concluye que en relación a esta cuestión en Europa es posible distinguir tres tipos de realidades por países. En primer lugar, en Bélgica, Francia y Alemania las segundas generaciones de las familias inmigrantes originarias de países del Sur de Europa que emigraron en las décadas de los 60 y 70 como son Portugal, Italia, España, Grecia y la antigua Yugoslavia, su desventaja educativa se relaciona con el origen socioeconómico de las familias. En segundo lugar, las segundas generaciones de familias originarias de Turquía, Magreb y Paquistán residentes en Gran Bretaña, Bélgica, Dinamarca y Noruega donde el origen socioeconómico explica la mitad de las desigualdades educativas, mientras que la desventaja que experimentan los turcos en Holanda y en Alemania y los magrebíes en Francia se debe casi completamente al origen socioeconómico. En tercer y último lugar, en Gran Bretaña, la ventaja educativa de los indios y chinos se explica con variables que van más allá de su posición de clase social.

4

Segundas generaciones e identidad

En la sociología de las migraciones, la identidad de las hijas e hijos de las familias inmigrantes es un aspecto relevante relacionado con el proceso de integración y la adaptación cultural. La dimensión de la identidad *constituye ya una dimensión básica que complementa la integración económica, social y cultural con los inmigrados* (Terrén, 2011, p. 3).

En este sentido, desde el punto de vista de la integración, el interés tiende a centrarse en el sentimiento de pertenencia nacional que los estudios vinculan al desarrollo de la identidad étnica (Terrén, 2011), haciéndose necesario distinguir analíticamente la identidad étnica y la nacional.

Desde el punto de vista teórico la comprensión del desarrollo identitario de las segundas generaciones ha sido analizado principalmente en el marco de dos perspectivas:

1. La primera y la más clásica se encuentra relacionada con el modelo de integración asimilacionista. Hablamos del *straight-line model* o modelo lineal que señala que con el paso del tiempo el proceso de aculturación tiende a generar la asimilación cultural de las segundas generaciones, lo que produce una disolución de los elementos simbólicos que componen la identidad de la primera generación. En consecuencia, tal y como señala Terren:

«De esta manera, si se acepta que el sentimiento de pertenencia nacional forma parte de la identidad étnica y cultural de un individuo, lo esperable a partir de esta tesis clásica es que los individuos descendientes de inmigrantes mostraran una progresiva identificación con la pertenencia al país de acogida» (Terrén, 2011, p. 103).

2. Por otra parte, de la misma manera que el asimilacionismo fue puesto en cuestión, el modelo lineal también ha sido cuestionado por diferentes estudios y trabajos. La principal crítica a este modelo se basa en que el modelo lineal no siempre se cumple. Esta segunda perspectiva crítica alude a la existencia en las segundas generaciones de identidades transculturales mixtas o múltiples. Así, el paso del tiempo no tiene por qué generar una pérdida de la identidad de la primera generación, sino que lo que realmente ocurre es que los vínculos y la adscripción a los referentes simbólicos de la identidad de origen se debilitan pero no desaparecen: más bien parece que tienen componentes e intensidades variables que se mezclan con nuevos referentes simbólicos de la sociedad de acogida.

5

Segundas generaciones y segregación escolar

La segregación escolar del alumnado inmigrante es una de las principales preocupaciones sociales y políticas dentro de tema de las segundas generaciones. La concentración de alumnado inmigrante en ciertos centros educativos –normalmente en centros de titularidad pública– es vista con preocupación y tiende a ser relacionada con el rendimiento escolar del alumnado. Tal y como señala López:

«La segregación escolar es vista con preocupación, al resultar un obstáculo en el proceso de integración en la sociedad de acogida, puesto que impide el contacto de los alumnos de origen extranjero con los nacionales y dificulta así, el establecimiento de las redes sociales entre ambos grupos» (López D., 2011, p. 555)

Por otra parte, es preciso señalar que la segregación escolar es una realidad estrechamente ligada a la segregación residencial y que muestra en ciertos aspectos dinámicas espaciales y de sustitución de población (Massey & Denton, 1988; Fullaondo, 2008). En esta línea, Valiente (2008) apunta a la salida del alumnado autóctono cuando se produce una concentración de alumnado extranjero como uno de los factores importantes a considerar, especialmente si existe red pública y privada,. Por otra parte, también es reseñable la diferencia entre los grados de segregación residencial y escolar: según Schindler (2007) los índices de segregación escolar suelen expresar valores de segregación superior que los índices de segregación residencial.

Uno de los principales factores que influyen en la distribución escolar del alumnado y, por lo tanto, en el nivel de segregación son las políticas de zonificación y asignación de centro. Alegre, Benito y González (2008) analizan este tema para el caso de Cataluña y concluyen que los modelos de zonificación generan una importante influencia. Así, señalan cómo el modelo que asigna

una única escuela a cada área de influencia favorece el incremento de la segregación escolar. Otros modelos por el contrario tienden a contribuir a una reducción de dicha segregación, principalmente aquellos que establecen unas condiciones objetivas para el acceso al centro educativo. Esto ocurre cuando en una misma área de influencia se asignan diversas escuelas tanto de titularidad pública como privadas y/o concertadas.

Respecto al efecto que tiene la concentración escolar de alumnado inmigrante en el rendimiento educativo Garrido y Cebolla (2010) señalan en un estudio basado en los resultados PISA que existe un detrimento del rendimiento escolar agregado en función de la sobrerrepresentación del alumnado inmigrante. Sin embargo, también señalan que este efecto negativo disminuye cuando en el análisis se controlan variables tales como las características de los centros escolares (titularidad), el nivel educativo de los padres y madres y otros factores individuales del alumnado. De todas formas, Garrido y Cebolla (2010) concluyen que existe una relación entre el grado de concentración y el rendimiento educativo.

Por su parte, Carrasco et al. (2008) hacen su aportación al debate profundizando en el análisis de la segregación escolar y poniendo el foco en los efectos de la segregación intraescolar:

«Por consiguiente, parece necesario prestar atención no solo a la segregación interescolar desde la perspectiva de los procesos sociales que inciden en las desigualdades educativas, sino también a las trayectorias disponibles para el alumnado dentro de las instituciones educativas para comprender los procesos y efectos de la segregación intraescolar frente a los objetivos de la inclusión educativa» (Carrasco et al., 2011, p. 370).

Según Carrasco et al. (2011) la organización educativa dentro de los centros escolares, basada en formas de (Valiente, 2008) (Schindler, 2007) (Alegre, Benito, & González, 2008) (Garrido & Cebolla, 2010) jerarquización y estratificación condicionan el proceso de aprendizaje y socialización del alumnado (Carrasco et al., 2011). En este sentido, destacan que diferentes estudios muestran cómo la agrupación por niveles que tiene como objetivo ordenar las necesidades educativas del alumnado y profesorado tiende a reproducir posiciones iniciales y no logra una mayor eficacia en los procesos de aprendizaje y enseñanza.



BIBLIOGRAFÍA

- Alba, R., & Holdaway, J. (2013). *"The Children of Immigrants at School. A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe"*. New York: New York University Press.
- Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking the American main stream. Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Alegre, M., Benito, R., & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (2), 1-26.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso. Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.
- Aparicio, R. (2007). La integración de las "segundas generaciones" en Europa: El Estudio EFFNATIS (eficacia de las políticas de integración de los hijos de inmigrantes). En A. López, & L. Cachón, *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración* (págs. 119-138). Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Barquín, A. (2009). De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación* (44), 81-96.

- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51/2, 443-464.
- Berry et.al., J. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55 (3), 303-332.
- Carrasco et al., S. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: Aproximaciones etnográficas. En F. García, & S. Carrasco, *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (págs. 369-402). Ministerio de Educación.
- Carrasco, S. (2011). Segregación escolar e inmigración: Repensando planteamiento y alternativas. En F. García, & S. Carrasco, *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación* (págs. 271-287). Ministerio de Educación.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 55-78.
- Cebolla, H., & Martínez de Lizarrondo, A. (2015). Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela?. *Revista Internacional de Sociología*, 73 (1).
- Crul, M., Schneider, J., & Leslie, F. (2012). *The European second generation compared*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Etxeberria et al., F. (2012). Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75 (26,3), 97-131.
- Fouassier, M., & Shershneva, J. (2014). Sistema educativo y población extranjera en el País Vasco. En G. Moreno ed., *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la Inmigración en el País Vasco 2013* (págs. 115-128). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Fullaondo, A. (2008). *Inserción y lógica residencia de la inmigración de la inmigración extranjera en la ciudad. El caso de Barcelona. Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Fullaondo, A., Moreno, G., & Aierdi, X. (2015). Familias y descendientes de la inmigración en Euskadi: Una nueva propuesta de medición. *VIII Congreso sobre las migraciones internacionales en España*. Granada.

- Gans, H. (1992). Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 12 (2), 173-192.
- García, F., & Carrasco ed., S. (2011). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Garrido, L., & Cebolla, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*, 61/2010, 159-176.
- Grupo Interdisciplinario de Investigadores/as Migrantes. (2010). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA EDITORIAL.
- Gualda ed., E. (2010). *La segunda generación de inmigrantes en Huelva: estudio HIJAL*. Xativa: Estrella Gualda.
- Heath, A., Rethon, K., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: the educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly* (76), 1-19.
- Kasinitz et al., P. (2008). *Inheriting the city: the children of immigrants come of age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Liebkind, K. (1989). *New Identities in Europe: Immigrant Ancestry and the Ethnic Identity of Youth*. London: European Science Foundation series: "Studies in European Migration".
- López, A., & Cachón coord., L. (2007). *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*. Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- López, D. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57 (3), 551-562.
- Massey, D., & Denton, N. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67, 281-315.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*, 21(1), 219-246.

Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.

Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (530), 74-96.

Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: La nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones*, 19, 7-58.

Schindler, B. (2007). Living and Learning Separately?: Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44 (7), 1329-1354.

Sewell, W., Haller, O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34 (1), 82-92.

Telles, E., & Ortiz, V. (2008). *Generations of exclusion: Mexican-Americans, assimilation, and race*. New York: Russell Sage.

Terrén, E. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers*, 96 (1), 97-116.

Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada?: La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1).

La diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras

Beatriz Otero Gutiérrez y Karmele Mendoza Pérez





ÍNDICE

Introducción	45
1. Características de las segundas generaciones en la CAE.	47
1.1. Distribución por territorios históricos	49
1.2. Sexo, edad y origen	50
1.3. Nacionalidad y país de nacimiento	51
2. Comparación de las poblaciones de ascendencia vasca/española y ascendencia extranjera a partir de datos del censo.	57
2.1. Nivel de estudios y situación laboral de los progenitores	57
2.2. Nivel de estudios y actividad de los hijos e hijas	60
2.3. Estructura del hogar	65
2.4. Datos de la vivienda	67
3. Algunas características de las segundas generaciones a través de la EPIE	71
3.1. Situación administrativa	72
3.2. Nivel de estudios y aspectos educativos	73
3.3. Relación con la actividad, la ocupación y el paro	74
3.4. Problemas económicos	75
4. Análisis de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales	77
4.1. Indicadores de pobreza y precariedad en la dimensión de mantenimiento (renta disponible).	78
4.2. Indicadores de pobreza y precariedad en la dimensión de acumulación (patrimonio y condiciones de vida a largo plazo).	80
4.3. Indicadores sintéticos de pobreza y precariedad real.	81
5. Conclusiones	83
5.1. Características de las segundas generaciones en la CAE	84
5.2. Estudios	84

5.3. Situación administrativa y laboral.....	85
5.4. Factores asociados a la pobreza.....	85
Bibliografía	87



INTRODUCCIÓN

En los años 90 en los Estados Unidos de América (en adelante EE. UU.) se generó un gran interés y *corpus* académico en relación al estudio de las “segundas generaciones”, es decir, en relación a los hijos e hijas de las personas migrantes llegadas a EE. UU. En esa misma década, como señalan Portes y Aparicio (2013), el Estado español se encaminaba a convertirse principalmente en país receptor de inmigración más que en un país emisor, donde los flujos migratorios se fueron haciendo cada vez más heterogéneos en cuanto a procedencia, sexo o edad. A medida que la población infantil y juvenil de origen extranjero iba ganando peso, al igual que en EE. UU., el debate se ha ido centrando en el proceso de integración de estos colectivos, generando un vasto y diverso volumen de investigaciones y teorías explicativas.

Sin embargo, en la Comunidad Autónoma de Euskadi (en adelante CAE), hay pocos estudios realizados en profundidad sobre los y las descendientes de personas inmigrantes de origen extranjero, y los estudios que se han realizado casi siempre están orientados a conocer la situación del alumnado migrante dentro de la escuela (Ararteko, 2011; ISEI-IVEI, 2014; Etxebarria y Elosegui, 2010). Así, en este informe queremos realizar una primera aproximación a esta población a través del análisis de fuentes secundarias de información estadística en torno al ámbito de las segundas generaciones. Después de hacer un barrido de diferentes fuentes de información, hemos seleccionado el Censo de Población y Viviendas de 2011, la Encuesta de Población Inmigrante Extranjera (EPIE) de 2014 y la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales (EPDS) de 2016, porque son aquellas que debido a las variables que utilizan (fundamentalmente las relacionadas con el origen del padre y/o madre) nos permiten elaborar un retrato más ajustado en cifras de la realidad de las segundas generaciones en la CAE.

Es un reto importante realizar una aproximación estadística a esta población sin caer en la homogenización y excesiva simplificación del colectivo. En una primera aproximación hemos considerado población de estudio de esta investigación a todas aquellas personas de 0 a 24 años residentes en la CAE con padre o madre de nacionalidad extranjera o de origen extranjero (padre o madre nacida en el extranjero)¹. La estructura del informe es la siguiente: en primer lugar, se presentan los datos estructurales de esta población dentro de los tres territorios vascos a partir de la información obtenida del censo. En segundo lugar, se hace una comparación de los hijos e hijas de personas migrantes con los descendientes de personas de origen español en los diferentes bloques de información que ofrece el censo. En tercer lugar, se analizan algunas características del colectivo de segundas generaciones de manera comparada con el total de personas de origen extranjero a través de la Encuesta de Población Inmigrante Extranjera. Por último, se hace una comparación entre los datos recogidos en la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales para la muestra total y los resultados obtenidos en el colectivo identificado como segundas generaciones.

De esta manera, nuestro objetivo principal es conocer hacia dónde tiende o qué está ocurriendo con los hijos e hijas de personas migrantes en la CAE, de manera que los resultados sirvan como hipótesis para futuras investigaciones.

Los datos y conclusiones que se muestran en este informe deben ser leídos como una primera aproximación estadística al fenómeno de las segundas generaciones y con todas las cautelas necesarias, ya que hay que tener en cuenta que ninguna de las fuentes estadísticas utilizadas se ha diseñado con el propósito de identificar y caracterizar nuestra población objeto de estudio.

¹Más adelante estableceremos, dentro de este colectivo de personas con ascendencia extranjera menores de 25 años, qué entendemos exactamente por el colectivo de segundas generaciones, diferenciándolo de quienes son consideradas personas migrantes en primera persona y de quienes se sitúan entre ambos colectivos.

1

Características de las segundas generaciones en la CAE

En este apartado se presentan los datos obtenidos del Censo de Población y Viviendas de 2011², donde hemos empezado considerando a todas aquellas personas de 0 a 24 años residentes en la CAE cuyo padre y/o madre haya sido inmigrante (de nacionalidad extranjera y/o nacidos en el extranjero).

Aunque hay diversas clasificaciones en la literatura científica, estrictamente solo deberían ser consideradas como integrantes del colectivo de segundas generaciones las personas nacidas en la CAE y de ascendencia extranjera (padre y/o madre nacidos en el extranjero). Sin embargo, también se considera que forman parte de él las personas nacidas en el extranjero pero que llegaron a temprana edad al país receptor y que se socializaron en él. La separación entre los hijos e hijas de personas inmigrantes que han nacido y han comenzado su socialización en el país de origen hasta los 10-12 años y entre quienes han nacido y se han socializado en el país receptor (López y Stanton-Salazar, 2001 y de Rumbaut, 2004 citados en Moncusi 2007) dan lugar a la nomenclatura de 1.5 y 2.0 generaciones, respectivamente.

Se entiende que los hijos e hijas de personas inmigrantes que llegaron a la CAE con 12 y más años serían prácticamente personas migrantes en primera persona, aunque entre ellos nosotros hemos querido afinar y distinguiremos, como también veremos en otros informes, entre las que llegaron a nuestra comunidad con 12-15 años (1.25 generación) y las que lo hicieron con 16 y más años (1.0 generación). La tabla 1 sintetiza estas consideraciones y clasificaciones.

²El INE realiza cada diez años el Censo de Población y Viviendas, permitiéndonos conocer características de las personas, los hogares, los edificios y las viviendas. En el año 2011, por primera vez, se ha utilizado un método mixto basado en registros administrativos disponibles y una encuesta por muestreo.

Tabla 1. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera

TIPOLOGÍA IKUSPEGI	COLECTIVO
Segunda generación: 2.0G	Personas nacidas en la CAE y reagrupadas con 4 años o menos
Generación mixta: 1.5G	Personas reagrupadas entre 5-11 años
Migración en primera persona: 1.25G	Personas reagrupadas entre 12-15 años
Migración en primera persona: 1.0G	Personas reagrupadas entre 16-24 años

Fuente elaboración propia

Consideramos que esta clasificación además de respetar las distintas etapas del desarrollo y lo que ello supone en la integración de estos/as jóvenes, tiene en cuenta a aquellos/as adolescentes y jóvenes que han podido o bien iniciar su proceso migratorio de forma autónoma y/o tener una mayor influencia sobre el proyecto migratorio de sus progenitores.

La variable “edad de reagrupamiento” creada a partir de las variables “año de llegada al Estado español” y “año de nacimiento” nos ha permitido generar esta clasificación: 2.0G, personas nacidas en la CAE o en el Estado español y personas reagrupadas con 4 años o menos; 1.5G, personas reagrupadas entre 5-11 años; 1.25G, personas reagrupadas entre 12-15 años; y 1.0G, personas reagrupadas entre 16-24 años.

Como observamos en el primer gráfico, hay 76.914 (15,9%) residentes en la CAE de entre 0 y 24 años que tienen al menos un progenitor de nacionalidad y/u origen extranjero. Si analizamos con más detalle cómo se subdivide ese total en función de la clasificación que antes presentábamos (tabla 2) vemos cómo la mayoría —46.609 (60,6%)— son 2.0G, es decir, son hijos e hijas que o bien han nacido en el Estado español o han sido reagrupadas con 4 años o menos. En segundo lugar se encuentra la 1.5G, con 13.605 (17,7%) personas que han sido reagrupadas entre los 5 y 11 años. En tercer lugar nos encontramos con la 1.25G, compuesta por 6.697 (8,7%) jóvenes que han sido reagrupados/as con edades entre los 12 y 15 años. Y finalmente, la 1.0G, donde 10.004 (13%) jóvenes han sido reagrupados/as entre los 16 y 24 años o han iniciado su proceso migratorio de forma autónoma (migrantes en primera persona).

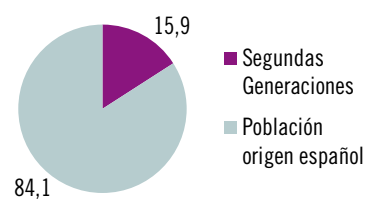
Gráfico 1. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera en la población vasca (2011)*Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011*

Tabla 2. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera según clasificación en cuatro grupos (2011)

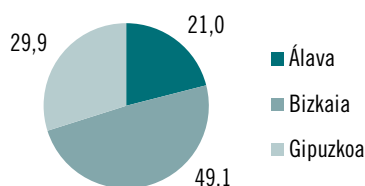
	N	%
2.0G	46.609	60,6
1.5G	13.605	17,7
1.25G	6.697	8,7
1.0G	10.004	13,0
Total	76.914	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Distribución por territorios históricos

Si atendemos a cómo se reparten estos 76.914 jóvenes en los tres territorios históricos que forman la CAE encontramos que es en Bizkaia donde se encuentra el mayor número: 37.748 (49,1%) jóvenes tienen al menos un progenitor extranjero. En segundo lugar se encuentra Gipuzkoa con 22.978 (29,9%) y, por último, Álava con 16.188 (21%) jóvenes (gráfico 2). Como describíamos

en el apartado anterior, se da un predominio de la 2.0G, seguida por las 1.5G y 1.0G. Este patrón se repite de forma similar y uniforme en los tres territorios históricos, como se puede ver en la tabla 3.

Gráfico 2. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera según territorios históricos (2011)

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Tabla 3. Clasificación de jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera según territorio histórico (2011)

	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G	TOTAL
Álava	20,7	18,8	25,8	22,5	100,0
Bizkaia	48,6	52,9	43,9	49,8	100,0
Gipuzkoa	30,7	28,3	30,3	27,7	100,0
Total	46.609	13.605	6.697	10.004	76.914

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Sexo, edad y origen

De las 76.914 que componen la población de personas de origen extranjero entre 0 y 24 años en la CAE, 36.755 (47,8%) han nacido en el extranjero y 40.160 (52,2%) han nacido en el Estado español (este último colectivo es 2.0G).

Las diferencias de edad por origen son muy importantes. De esos 40.160 jóvenes que han nacido en el Estado español, en el año 2011, 17.750 (44,2%) tenían entre 0 y 4 años y 10.298 (25,6%) tenían entre 5 y 9 años. Por otro lado, entre los 36.755 jóvenes que habían nacido en el extranjero 21.303 (57,9%) tenían entre 16 y 24 años.

Complementariamente, entre los niños y niñas que tenían entre 3 y 16 años (edades correspondientes a la enseñanza obligatoria), la gran mayoría (56%) habían nacido ya en el Estado español, mientras que entre los y las jóvenes que tenían entre 16 y 24 años (enseñanza postobligatoria y mercado laboral) el 76% habían nacido en el extranjero y habían sido reagrupadas.

Tabla 4. Edad y origen de jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera en la CAE (2011)

	Nacidos en el Estado español	Nacidos en el extranjero	Total	% nacidos en el Estado español	% nacidos extranjero	% edad Estado	% edad extranjero	% total
0-4 años	17.750	1.668	19.418	91,4	8,6	44,2	4,5	25,2
5-9 años	10.298	5.291	15.589	66,1	33,9	25,6	14,4	20,3
10-14 años	5.153	8.493	13.646	37,8	62,2	12,8	23,1	17,7
15-19 años	3.902	9.422	13.324	29,3	70,7	9,7	25,6	17,3
20-24 años	3.057	11.881	14.938	20,5	79,5	7,6	32,3	19,4
Total	40.160	36.755	76.915	52,2	47,8	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

En cuanto al sexo, vemos que esta población está ligeramente masculinizada y entre la juventud de 0-24 años de ascendencia extranjera el 52,3% son hombres y 47,7% son mujeres. Esta ligera masculinización es estable en casi todos los grupos de edad, menos en los rangos de edad de 20-24 y 5-9 años entre quienes han nacido en el extranjero (53,3% y 51,2%, respectivamente, de mujeres) y en el rango de edad de 15-19 años entre quienes han nacido en el Estado español (51,5% de mujeres), donde existe una ligera feminización.

Tabla 5. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera en la CAE por sexo, edad y origen (2011)

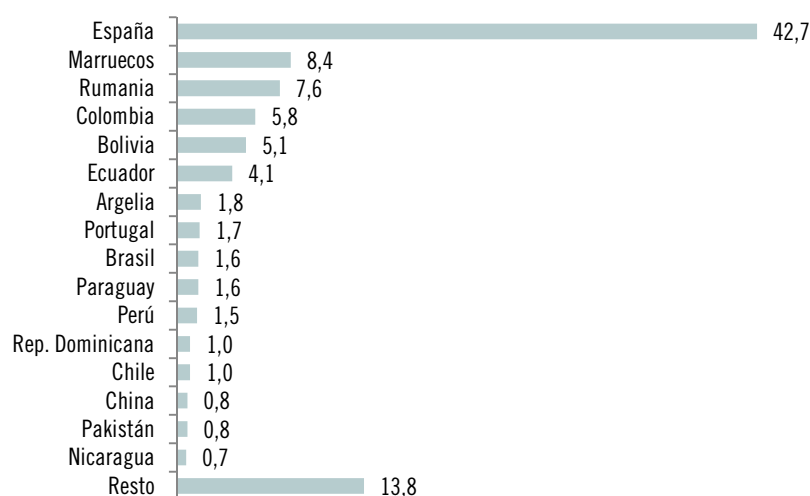
	Nacidos en el Estado español			Nacidos en el extranjero			Total		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
0-4 años	53,9	46,1	17.750	52,7	47,3	1.668	53,8	46,2	19.418
5-9 años	54,7	45,3	10.298	48,8	51,2	5.291	52,7	47,3	15.589
10-14 años	51,6	48,4	5.153	50,0	50,0	8.493	50,6	49,4	13.646
15-19 años	48,5	51,5	3.902	58,6	41,4	9.422	55,6	44,4	13.324
20-24 años	53,6	46,4	3.057	46,7	53,3	11.881	48,1	51,9	14.938
Total	53,3	46,7	40.160	51,1	48,9	36.755	52,2	47,8	76.915

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Nacionalidad y país de nacimiento

Como observamos en el gráfico 3, la principal nacionalidad de la juventud de 0-24 años de ascendencia extranjera en la CAE es la española, donde 32.827 (42,7%) personas son españolas. De estas 32.827 personas el 93,3% ha nacido en el Estado español o ha sido reagrupado con menos de 4 años, es decir, forma parte del colectivo que hemos denominado 2.0G. El 4,6% fue reagrupado entre los 5 y 10 años y forma la 1.5G; mientras que el 1,3% es 1.25G, reagrupados entre 10 y 15 años, y el 0,7% es 1.0G, reagrupados con entre 16 y 24 años o bien han iniciado su proyecto migratorio de forma autónoma.

Gráfico 3. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera: principales nacionalidades (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

La siguiente nacionalidad con más peso es la marroquí (8,4%), seguida de la rumana (7,6%), la colombiana (5,8%), la boliviana (5,1%) y la ecuatoriana (4,1%). Independientemente de la nacionalidad que consideremos hay un claro predominio de la 2.0G, seguida de la 1.5G y la 1.0G (tabla 6). Este patrón se invierte claramente para dos nacionalidades concretas: la paraguaya y la nicaragüense, donde prima la 1.0G entre las personas de 0 a 24 años que tienen al menos un progenitor extranjero: el 59,7% y el 52,7%, respectivamente, se ubican en el mencionado subgrupo 1.0G.

Tabla 6. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera: principales nacionalidades (2011)

	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G	TOTAL
Estado español	93,3	4,6	1,3	0,7	32.827
Marruecos	55,6	12,9	13,1	18,4	6.459
Rumania	30,1	30,6	13,3	26,0	5.819
Colombia	12,7	39,4	22,2	25,6	4.468
Bolivia	22,9	40,5	16,2	20,4	3.911
Ecuador	24,5	30,3	20,0	25,2	3.137
Argelia	58,7	18,3	6,8	16,2	1.386
Portugal	66,3	14,4	7,2	12,1	1.337
Brasil	21,8	40,7	17,0	20,5	1.264
Paraguay	5,2	26,8	8,3	59,7	1.212
Perú	21,0	42,3	14,9	21,8	1.142
Chile	19,1	48,1	21,8	11,1	803
República Dominicana	26,0	33,3	23,4	17,3	781
China	42,4	33,0	5,2	19,3	615
Nicaragua	19,6	19,1	8,7	52,6	530
Pakistán	39,0	18,6	20,3	22,2	636
Resto	48,7	22,1	11,0	18,3	10.587
Total	60,6	17,7	8,7	13,0	76.914

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Respecto al país de nacimiento, podemos decir que coincide en gran medida con estas nacionalidades ya comentadas. El Estado español es el país de nacimiento más común, como ya comentábamos anteriormente: 40.160 (52,2%) personas entre 0-24 años de ascendencia extranjera han nacido en el Estado español. Destacan orígenes como Colombia y Ecuador, donde hay más personas que han nacido en esos países que jóvenes con estas nacionalidades, lo que puede indicar un mayor grado de nacionalizaciones dentro de estos colectivos. Por otro lado, si analizamos los orígenes según la tipología de jóvenes de ascendencia extranjera, destaca de nuevo el caso de Paraguay, con un alto porcentaje de juventud que ha llegado al Estado español a partir de los 16 años (64,1% en el subgrupo 1.0G).

Gráfico 4. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera:
principales orígenes (países de nacimiento) (2011)

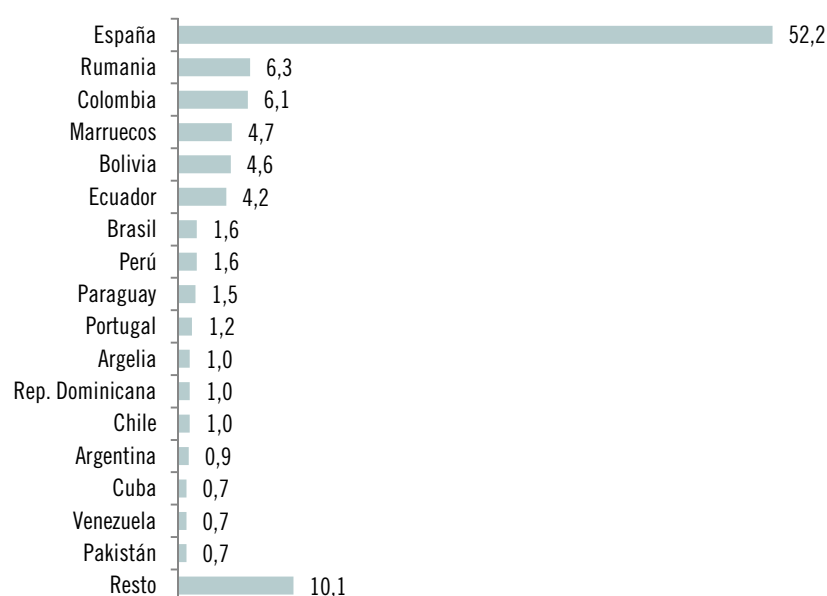


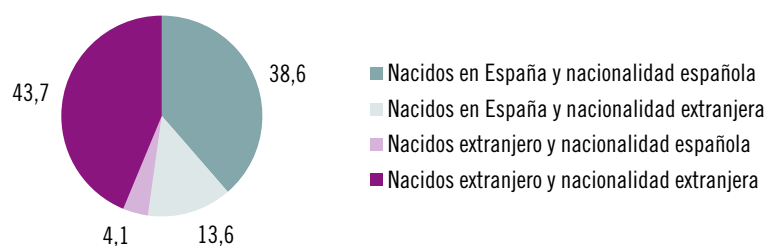
Tabla 7. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera:
principales orígenes (países de nacimiento) (2011)

	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G	TOTAL
Estado español	98,5	1,2	0,2	0,2	40.161
Rumania	15,9	36,4	16,0	31,8	4.831
Colombia	8,4	42,5	24,0	25,1	4.681
Marruecos	22,6	20,8	23,8	32,7	3.638
Bolivia	15,3	44,4	17,8	22,4	3.562
Ecuador	13,2	37,9	22,6	26,3	3.197
Brasil	12,2	44,4	20,6	22,8	1.201
Perú	21,3	39,4	15,8	23,5	1.226
Paraguay	4,2	24,4	7,3	64,1	1.130
Portugal	50,8	24,6	10,0	14,6	957
Argelia	22,1	39,0	12,1	26,8	779
República Dominicana	13,6	42,2	26,3	17,9	756
Chile	18,5	48,5	23,1	9,9	758
Argentina	30,5	30,9	25,8	12,9	699
Cuba	10,8	33,7	26,7	28,8	520
Venezuela	36,9	38,1	6,1	18,9	561
Pakistán	25,1	22,8	24,9	27,2	518
Resto	27,6	33,6	12,2	26,5	7.733
Total	60,6	17,7	8,7	13,0	76.908

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Si cruzamos los datos de nacionalidad y país de nacimiento, vemos que 29.704 personas de entre la población de ascendencia extranjera que viven en la CAE tienen nacionalidad española y han nacido en el Estado español (un 38,6% de la población de ascendencia extranjera y un 63,7% de las segundas generaciones).

Gráfico 5. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera: nacionalidad (española/extranjera) y país de origen (Estado español/extranjero) (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Ahondando en los orígenes de la población de ascendencia extranjera nacida en el Estado español y con nacionalidad española, la siguiente tabla muestra la nacionalidad de los progenitores de estos y estas jóvenes. Los datos que se presentan, con un importante peso de la nacionalidad española, nos llevan a pensar en la existencia de progenitores que han ido consiguiendo la nacionalidad española y/o matrimonios mixtos.

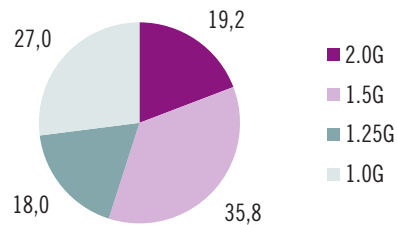
Tabla 8. Jóvenes de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera nacidos en el Estado español y con nacionalidad española: nacionalidad de los padres y madres (2011)

	Padre		Madre	
	N	%	N	%
Estado español	10.779	36,3	11.696	39,4
Latinoamérica	7833	26,4	10.529	35,4
UE15	5.510	18,5	3.151	10,6
Magreb	2.558	8,6	1.670	5,6
Resto Africa	1.144	3,9	836	2,8
Bulgaria y Rumania	611	2,1	450	1,5
Resto UE	405	1,4	516	1,7
América del Norte	327	1,1	191	0,6
Resto Asia	260	0,9	292	1,0
Oceanía	105	0,4	87	0,3
Ampliación UE25	100	0,3	180	0,6
China	73	0,2	73	0,2
Perdidos	0	0,0	32	0,1
Total	29.704	100	29704	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Por otro lado, ya hemos señalado que 36.753 personas de entre 0-24 años de ascendencia extranjera han nacido en el extranjero. La mayoría de ellas (52,4%) han sido reagrupadas con menos de 12 años. Además, la mayoría proviene directamente del extranjero, aunque se detecta un peso importante de las migraciones dentro de la CAE (17,3%).

Gráfico 6. Juventud de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera y nacida en el extranjero según tipología Ikuspegi (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Tabla 9. Juventud de entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera y nacida en el extranjero según residencia anterior (2011)

	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G	Total
Extranjero	74,1	76,6	74,8	73,0	74,8
Resto Estado español	7,1	5,5	9,2	10,7	7,9
Otro municipio de la CAE	18,8	17,9	16,0	16,4	17,3
Total	7.050	13.141	6.632	9.929	36.752

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

2

Comparación de las poblaciones de ascendencia vasca/española y ascendencia extranjera a partir de datos del censo

En este apartado se presentan los datos obtenidos del Censo de Población y Viviendas de 2011, donde se ha procedido a comparar a la población vasca (de ascendencia vasca/española) y al colectivo de ascendencia extranjera³ de entre 0 y 24 años en los diferentes bloques de información que ofrece el censo (nivel estudios, actividad, datos del hogar, condiciones de la vivienda, etc.).

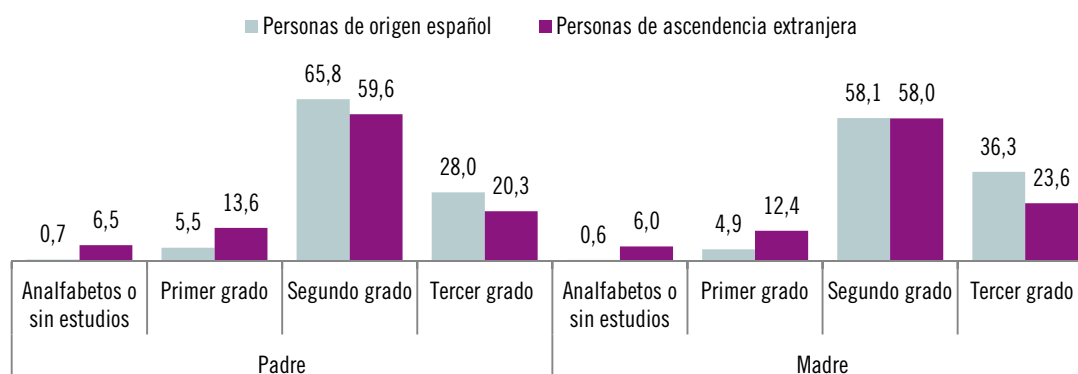
Nivel de estudios y situación laboral de los progenitores

Con todas las cautelas necesarias ante los datos referentes al nivel educativo, observamos que entre los padres y las madres de personas de ascendencia extranjera hay un mayor porcentaje de personas sin estudios, mientras que entre la población de ascendencia vasca/española es mayor el porcentaje de personas con estudios de tercer grado.

Si desagregamos por la tipología creada dentro del colectivo de personas de 0-24 años de ascendencia extranjera, podemos observar que los mayores porcentajes de padres y/o madres sin ningún tipo de estudios, así como los menores porcentajes de padres y/o madres con niveles superiores de educación se concentran en las personas de ascendencia extranjera reagrupadas a partir de los 12 años (categorías 1.25G y 1.0G).

³Vamos a seguir entendiendo por población de ascendencia española a la formada por “personas entre 0-24 años residentes en la CAE cuyos padre y madre (ambos) son de origen vasco y/o español”. Así mismo, seguiremos entendiendo por población de ascendencia extranjera a la formada por “personas entre 0-24 residentes en la CAE cuyos madre y/o madre (al menos uno) son de origen extranjero”.

Gráfico 7. Nivel de estudios de los padres y madres según la ascendencia vasca/española y extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Tabla 10. Nivel de estudios de los padres y madres de las poblaciones de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

Padre	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Analfabetos o sin estudios	0,7	6,5	5,2	5,4	16,2	19,1
Primer grado	5,5	13,6	12,0	17,8	17,6	17,8
Segundo grado	65,8	59,6	59,2	63,2	57,8	56,8
Tercer grado	28,0	20,3	23,6	13,5	8,4	6,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Madre	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Analfabetos o sin estudios	0,6	6,0	4,3	6,4	11,8	14,4
Primer grado	4,9	12,4	10,1	16,4	20,5	13,5
Segundo grado	58,1	58,0	56,3	60,9	61,2	63,0
Tercer grado	36,3	23,6	29,1	16,3	6,4	10,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

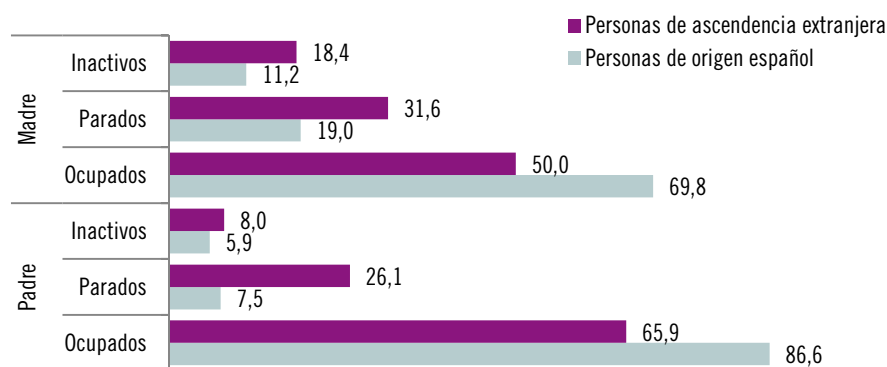
Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Si analizamos la situación laboral de ambos progenitores, podemos observar que el 86,6% de los padres de la población de ascendencia vasca/española afirman estar ocupados. Sin embargo, para los padres de jóvenes de ascendencia extranjera esta cifra desciende considerablemente y vemos que las cifras de ocupación son del 65,9%. Consecuentemente, la tasa de paro es mayor entre los padres de personas de ascendencia extranjera (26,1%), mientras que entre los progenitores de personas de ascendencia vasca/española es de 7,5%.

Por otro lado, la diferencia en el desempleo entre las madres de los dos colectivos es menor que entre los padres. Así, la brecha entre las madres paradas de las personas de ascendencia vasca/española y las madres paradas de la

población de ascendencia extranjera es de 12,6 puntos, mientras que entre los padres de los dos colectivos es de 18,6 puntos.

Gráfico 8. Situación laboral de los progenitores de las personas de ascendencia vasca/española y de ascendencia extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

En general, entre los padres de personas de ascendencia extranjera con una llegada más reciente a nuestro territorio el porcentaje de personas (padres o madres) ocupadas disminuye y el porcentaje de progenitores que se encuentran en el paro aumenta.

Tabla 11. Situación laboral de los progenitores de las personas de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

Padre	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Ocupados	86,6	65,9	68,2	61,2	58,0	55,1
Parados	7,5	26,1	24,2	29,6	32,9	34,9
Inactivos	5,9	8,0	7,6	9,1	9,1	10,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1000

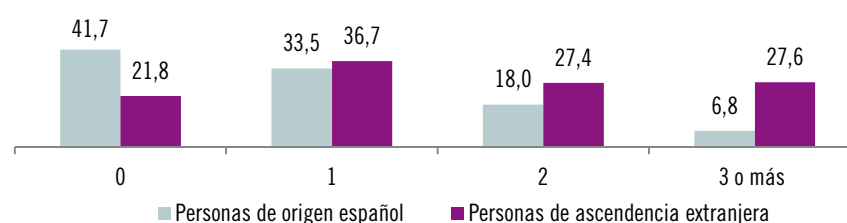
Madre	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Ocupados	69,8	50,0	47,2	55,3	54,8	58,6
Parados	19,0	31,6	34,6	24,4	29,5	23,4
Inactivos	11,2	18,4	18,2	20,3	15,6	18,0
Total	100,0	100,0	47,2	55,3	54,8	58,6

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Del mismo modo, si estudiamos el número de parados o inactivos que hay en el hogar observamos que los datos se disparan para hogares donde residen los hijos e hijas de personas migrantes. Mientras que el 41,7% de las personas de ascendencia vasca/española afirma no tener ninguna persona parada en el hogar, vemos que entre los hogares de personas de ascendencia extranjera esta cifra desciende considerablemente: solo un 21,8%, afirma no tener ninguna persona

parada en su hogar. Los datos más alarmantes los encontramos en los hogares donde hay tres o más personas paradas. Entre la población de ascendencia vasca/española solo el 6,8% afirma encontrarse en esta situación, mientras que para los hogares de ascendencia extranjera estos valores ascienden y encontramos un 27,6% de familias que se encuentran ante dicha situación.

Gráfico 9. Número de personas paradas o inactivas en hogares de personas de ascendencia vasca/española y extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

De nuevo, los mayores porcentajes de hogares con personas paradas los encontramos entre las personas de ascendencia extranjera de los subgrupos o categorías 1.25G y 1.0G, es decir, entre las que han llegado más recientemente a nuestro territorio.

Tabla 12. Número de parados o inactivos en hogares de personas de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
0	41,7	21,8	26,4	19,1	6,6	14,2
1	33,5	36,7	39,6	34,6	30,3	30,7
2	18,0	27,4	23,8	27,7	33,1	27,5
3 ó más	6,8	27,6	10,2	18,6	30,0	27,6
Total	100,0	100,0	100	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

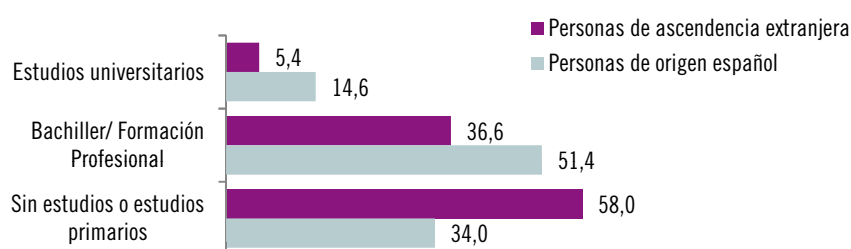
Nivel de estudios y actividad de los hijos e hijas

Dada su novedad a nivel de CAE, todavía no tenemos datos concluyentes sobre el proceso de escolarización de los hijos e hijas de la población de origen extranjero. Ahora bien, algunos estudios vienen mostrando datos preocupantes y deben servir para reflexionar sobre el tema. En el año 2010, en un estudio de la Comisión Europea, la tasa general de abandono escolar a nivel estatal era del 31,2% pero subía al 45% en el colectivo inmigrante (Moreno y Aierdi, 2010). En 2015, un estudio reciente de Eurostat concluye que 37,8% de la población de entre 18 y 24 años que no ha nacido en el Estado español abandona prematuramente los

estudios, este porcentaje es 18 puntos superior a la media de la Unión Europea, que la sitúa en el 20,8%. Asimismo, es numerosa la literatura que predice que el abandono escolar va ligado a mayores posibilidades de vivir experiencias de desempleo. Estos datos han encendido nuestras alarmas: de ahí nuestro interés en explorar de forma precisa los datos del padrón para poder predecir posibles situaciones de vulnerabilidad social en estas llamadas segundas generaciones.

Con todas las cautelas necesarias con los datos referentes al nivel educativo, observamos que si bien más de la mitad de las personas de ascendencia vasca/española de 16 a 24 años ha obtenido estudios de segundo grado y un 15% ha concluido sus estudios universitarios, entre las personas de ascendencia extranjera en el mismo tramo de edad más de la mitad solo tiene estudios de primer grado (58%).

Gráfico 10. Nivel de estudios de la población de ascendencia vasca/española y de la población de ascendencia extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Como se puede ver en la siguiente tabla, dentro del colectivo de personas de ascendencia extranjera son las nacidas en el Estado español o reagrupadas antes de los 4 años las que presentan unos niveles educativos más altos (estrictamente segunda generación, 2.0G), con un 44,5% de personas que ha alcanzado el nivel de secundaria postobligatoria y un 9,5% que ha cursado una carrera universitaria. Las personas que han llegado con más edad a nuestro territorio (1.0G) presentan niveles de educación superior a los otros dos colectivos restantes, 1.5G y 1.25G.

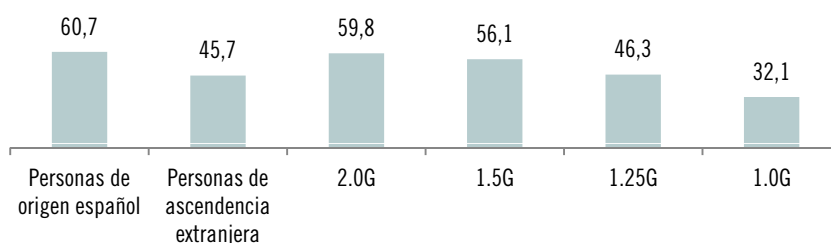
Tabla 13. Nivel de estudios de la población de ascendencia vasca/española y de la población de ascendencia extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

	Ascen. Vasca/ Esp.	Ascen. extranj.	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Sin estudios/Estudios primarios/ESO	34,0	58,0	46,0	74,9	70,2	52,6
Bachiller/ Formación Profesional	51,4	36,6	44,5	24,3	27,8	41,1
Estudios universitarios	14,6	5,4	9,5	0,8	2,0	6,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

La mayoría de las personas de entre 16 y 24 años de ascendencia vasca/española se encuentra estudiando (60,7%), descendiendo el porcentaje al 45,7% entre la población de ascendencia extranjera. Cabe señalar que en este caso los porcentajes de la población de ascendencia vasca/española y las personas de ascendencia extranjera más arraigadas en nuestro territorio (categoría 2.0G) son muy similares y que el menor porcentaje de personas jóvenes estudiando lo encontramos entre las personas que han llegado con más edad a la CAE (categoría 1.0G).

Gráfico 11. Porcentaje de población de ascendencia vasca/española y de ascendencia extranjera de entre 17 y 24 años que tiene estudios en curso según tipología Ikuspegi (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Si analizamos el tipo de los estudios en curso de estas personas (gráfico 12) de entre 17 y 24 años, destaca el hecho de que mientras casi la mitad de las personas de ascendencia vasca/española en esta situación se encuentra realizando estudios universitarios, en el caso de las personas de ascendencia extranjera solo un 22,7% se encuentra en esta situación. Por otro lado, destaca el porcentaje de personas de ascendencia extranjera realizando cursos de formación de los servicios de empleo y otros cursos no reglados. Además, también nos encontramos un porcentaje levemente superior de población extranjera cursando estudios de formación profesional.

Desagregando según la tipología establecida al inicio de este informe, de nuevo el colectivo con porcentajes más similares a los de la población de ascendencia vasca/española son las personas de ascendencia extranjera nacidas aquí o reagrupadas hasta los 4 años (2.0G). Los datos también reflejan un mayor porcentaje de esta categoría de personas de ascendencia extranjera que está cursando la ESO en algún centro para adultos. Por otro lado, la vinculación mencionada entre fracaso escolar y desempleo se refleja en los datos relativos a la formación en Servicios Públicos de Empleo, donde se dispara el porcentaje de personas de la categoría 1.0G que están inscritas, llegando al 15,6%, mientras que en las otras categorías no se llega a superar en ningún caso el 2%.

Gráfico 12. Estudios en curso de la población de ascendencia vasca/española y de ascendencia extranjera (2011)

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

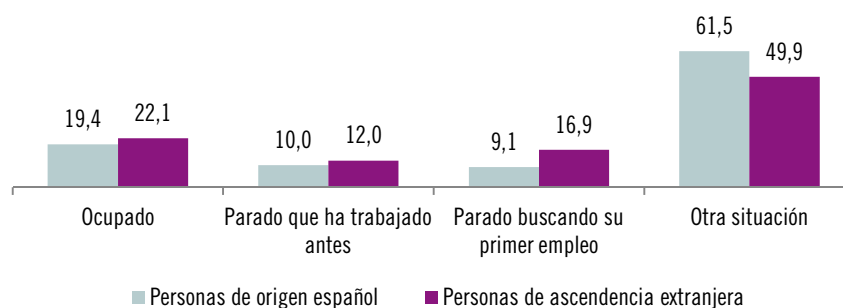
Tabla 14. Estudios en curso de la población de ascendencia vasca/española y de ascendencia extranjera de entre 17 y 24 años según tipología Ikuspegi (2011)

	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
ESO, Educación secundaria para adultos	2,0	7,0	3,5	10,0	12,8	4,7
Bachiller	15,3	15,6	19,8	23,7	15,4	4,8
Formación profesional	15,9	18,3	12,4	18,2	23,0	22,1
Programas cualificación Profesional inicial	3,3	5,8	5,1	2,0	7,8	7,7
Estudios universitarios	46,3	22,7	38,1	15,7	14,8	14,7
Otros cursos educación reglada	6,3	6,5	5,6	4,1	6,4	9,6
Cursos de formación servicios empleo	1,5	5,2	1,9	0,7	1,1	15,6
Otros cursos formación no reglados	9,5	18,9	13,6	25,6	18,7	20,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Para las personas de entre 17 y 24 años también se ha analizado la relación con la actividad. Como se observa en el gráfico 13, nos encontramos un porcentaje mayor de personas de ascendencia vasca/española que se encuentra tanto trabajando como en el paro. Cabe destacar que entre las personas de ascendencia vasca/española y de ascendencia extranjera la brecha es mayor en los datos de desempleo que en los datos de ocupación.

Gráfico 13. Relación con la actividad de las personas entre 17 y 24 años de ascendencia vasca/española y de ascendencia extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Entre los y las jóvenes que están trabajando (tabla 15), las mayores diferencias con la población de ascendencia vasca/española se dan entre la población de ascendencia extranjera que ha llegado al Estado español con 16 años y más (categoría 1.0G). Así, el porcentaje de personas ocupadas entre estas últimas es del 33,9%, mientras que entre los jóvenes de ascendencia vasca/española es del 19,4%. Estos datos nos pueden estar indicando una mayor orientación al mercado laboral que a los estudios, ya sea por edad, abandono escolar prematuro o por decisión propia. Asimismo, también es más frecuente la situación de paro en esos jóvenes —donde el 35,4% se encuentra parado—, mientras que entre las personas de ascendencia vasca/española esa cifra, aunque también alarmante, es claramente inferior (19,1%).

Tabla 15. Relación con la actividad de las personas entre 17 y 24 años de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Ocupado	19,4	22,1	15,5	11,4	16,2	33,9
Parado que ha trabajado antes	10,0	12,0	12,1	8,0	11,9	13,6
Parado buscando su primer empleo	9,1	16,9	9,8	12,6	19,6	21,8
Otra situación	61,5	49,9	62,6	68,0	52,3	30,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

El análisis del nivel de estudios y actividad laboral a través del censo tiene grandes limitaciones, es por ello que consideramos que se deberían hacer más estudios en relación a este tema, puesto que el abandono escolar prematuro es una fuente de vulnerabilidad social que suele ir ligada a mayores tasas de desempleo.

Cabe destacar que existe toda una serie de estudios que intentan buscar la causa de este abandono escolar prematuro. Por un lado, hay estudios que bus-

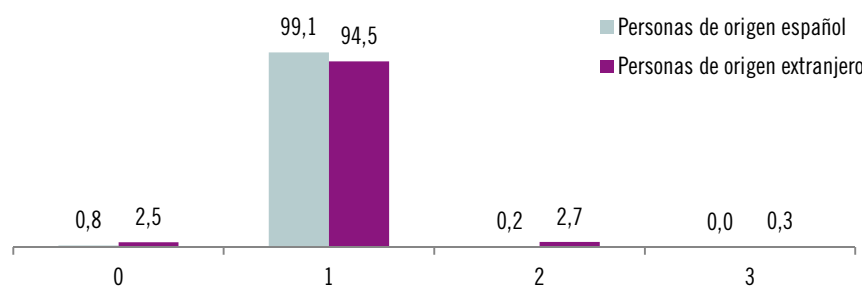
can explicaciones en las formas de entender y valorar la participación de las familias de origen inmigrante en los procesos educativos de sus hijos e hijas. Así Carrasco, Pàmies y Bertran (2009:71) sostienen que hay familias que apoyan la continuidad de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas, mientras que hay otras familias que interpretan la escolarización obligatoria como una carga y esperan que sus hijos e hijas cumplan la edad y las condiciones legales para que se incorporen al mercado laboral o al ciclo reproductivo.

Por otro lado, hay estudios realizados en la Comunidad de Madrid que concluyen que existe una tendencia clara en la educación formal a externalizar al alumnado migrante hacia otras vías educativas (Franzé, Moscoso y Sánchez, 2011; Poveda, Jociles y Franzé, 2009).

Estructura del hogar

Si atendemos a la estructura del hogar, vemos que en la mayoría de hogares —ya estén formados por familias de ascendencia vasca/española o extranjera— solo convive una familia.

Gráfico 14. Número de familias en los hogares de personas de ascendencia vasca/española y extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Bien es cierto que entre las personas de ascendencia extranjera que llegaron con más edad a nuestro territorio es ligeramente más frecuente otro tipo de situaciones. Así, un 6,4% de ellas de la categoría 1.25G y en un 5,1% de la 1.0G residen en hogares donde conviven dos familias. Además, un 6,3% y un 10,5% de las categorías 1.25G y 1.0G, respectivamente, conviven en hogares no vinculados a ningún referente familiar.

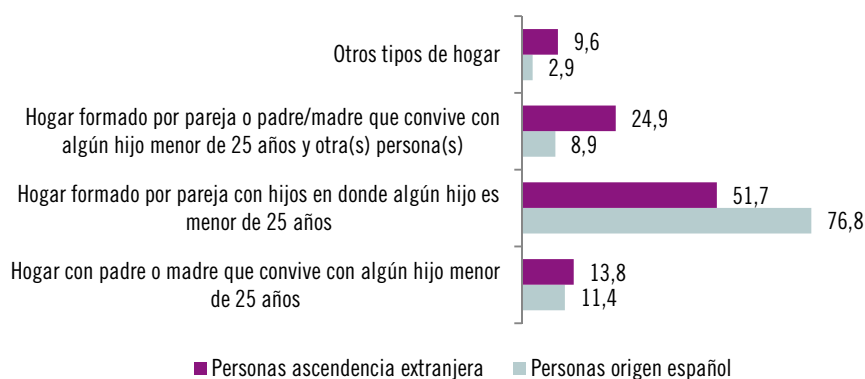
Tabla 16. Número de familias en los hogares de personas de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
0	0,8	2,5	0,7	0,6	6,3	10,5
1	99,1	94,5	97,1	96,6	87,3	84,5
2	0,2	2,7	1,8	2,5	6,4	5,1
3	0,0	0,3	0,4	0,3	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Observamos que tres de cada cuatro hogares de personas de ascendencia vasca/española (77%) están formados por una pareja con hijos en donde algún hijo/a es menor de 25 años. Esta situación también es la más frecuente en los hogares de personas de ascendencia extranjera, aunque con un porcentaje claramente inferior (52%).

Por otro lado, entre las familias migrantes⁴, a diferencia de las familias vascas, la segunda estructura de hogar más común es el hogar formado por pareja o padre/madre que convive con algún hijo menor de 25 años y otras personas, y una cuarta parte de los hogares de personas de ascendencia extranjera responde a esta estructura. Asimismo, los hogares monoparentales o monomarentales con algún hijo menor de 25 años son relativamente frecuentes tanto para familias vascas (11,4%) como para migrantes (13,8%).

Gráfico 15. Estructura de hogares entre la población de ascendencia vasca/española y extranjera (2011)

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

⁴Con el objeto de aligerar la lectura del informe, usaremos las expresiones de “familias migrantes” y “familias vascas” como equivalentes de las denominadas “familias de ascendencia extranjera” y “familias de ascendencia vasca/española”, respectivamente.

De nuevo, las mayores diferencias de porcentajes con la población de ascendencia vasca/española la encontramos entre el colectivo de personas que han sido reagrupadas más tardíamente (colectivo 1.0G). Así, la situación más frecuente entre los hogares de ascendencia vasca/española, un hogar formado por pareja con hijos/as de los que alguno es menor de 25 años (76,8%), solo se da en un 28,4% de los hogares de este grupo de la categoría 1.0G. Por otro lado, la situación de pareja que convive con hijos y otra u otras personas supone el 28,8% de los hogares en el grupo 1.0G, cuando solo es el 9% entre los hogares de personas de ascendencia vasca/española.

Tabla 17. Estructura de hogares entre la población de origen español y de ascendencia extranjera según tipología de “Segundas generaciones” (2011)

	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Hogar con padre o madre que convive con algún hijo menor de 25 años	11,4	13,8	13,0	18,5	15,7	9,4
Hogar formado por pareja con hijos en donde algún hijo es menor de 25 años	76,8	51,7	58,4	48,9	45,6	28,4
Hogar formado por pareja o padre/madre que convive con algún hijo menor de 25 años y otra(s) persona(a)	8,9	24,9	23,6	25,8	26,4	28,8
Otros tipos de hogar	2,9	9,6	5,0	6,8	12,3	33,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Datos de la vivienda

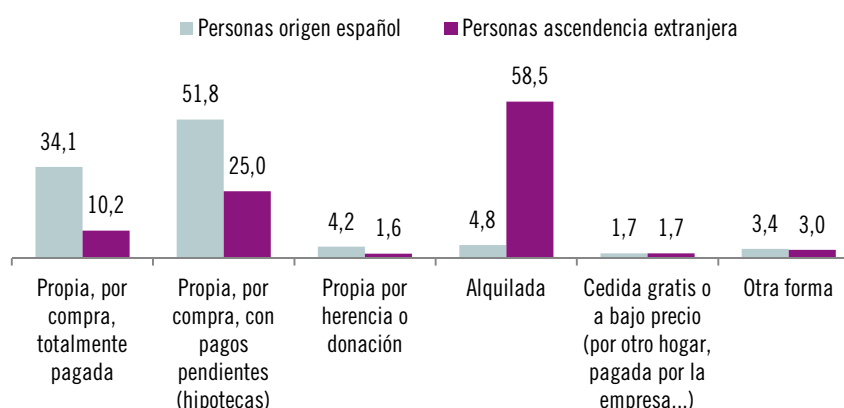
Los factores residenciales son otra variable a explorar con mayor detenimiento que el aquí realizado, puesto que la mayoría de familias migrantes se acaban instalando en zonas residenciales más pobres. En consecuencia, experimentan procesos distintos de desarrollo y socialización que aquellas que se ubican en barrios de clase media, donde los equipamientos educativos, sanitarios, deportivos, etc. son mejores. En este apartado solo hemos analizado tres factores interesantes sobre los que ofrece información el censo: el régimen de tenencia de la vivienda, el acceso a calefacción y el acceso a internet.

Como se puede observar, el régimen de tenencia más común entre las familias migrantes es el alquiler. Mientras que solo un 4,8% de las familias vascas alquila la vivienda, más de la mitad de las familias migrantes (58,5%) vive en una vivienda alquilada.

Por otro lado, mientras que el 34,1% de las familias vascas tienen la vivienda propia totalmente pagada, solo el 10,2% de las familias migrantes se encuentra

en esa situación. El gran grueso de las familias de ascendencia vasca/española se encuentran pagando la vivienda (51,8%), mientras que solo la mitad de este porcentaje (25%) de las familias de ascendencia extranjera se encuentran en esa situación.

Gráfico 16. Régimen de tenencia de la vivienda en los hogares de población de ascendencia vasca/española y extranjera (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Otra vez más, nos encontramos con importantes diferencias entre las familias de ascendencia extranjera. Así, casi la mitad del colectivo 2.0G tiene una vivienda propia (totalmente pagada, con pagos pendientes o heredada), mientras que la cifra de las personas en esta situación en los restantes colectivos es bastante inferior. De manera complementaria, entre las personas que han llegado al Estado español con más edad, el porcentaje de personas que vive de alquiler es notablemente superior (83,6% en el caso de 1.25G y 80,1% en el caso de 1.0G) que entre las personas nacidas aquí o reagrupadas antes de los cuatro años (categoría 2.0G: 58,5%).

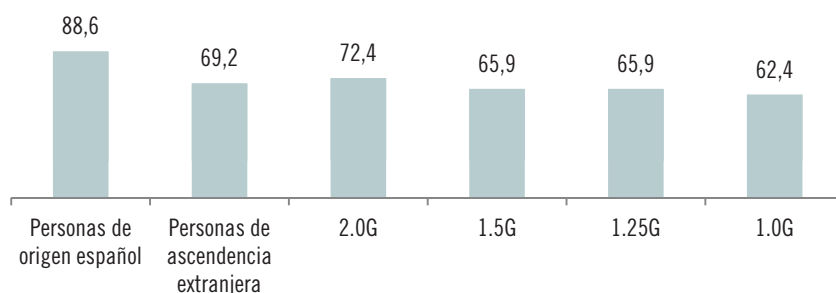
Tabla 18. Régimen de tenencia de la vivienda en los hogares de población de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)

Régimen de tenencia	Ascen. Vasca/Esp	Ascen. Extranj	2.0G	1.5G	1.25G	1.0G
Propia, por compra, totalmente pagada	34,1	10,2	14,2	4,0	3,8	4,5
Propia, por compra, con pagos pendientes (hipotecas)	51,8	25,0	32,8	15,4	9,1	12,3
Propia por herencia o donación	4,2	1,6	2,1	1,2	0,9	0,6
Alquilada	4,8	58,5	45,4	75,1	83,6	80,1
Cedida gratis o a bajo precio (por otro hogar, pagada por la empresa...)	1,7	1,7	2,0	1,8	1,0	0,5
Otra forma	3,4	3,0	3,5	2,6	1,6	2,1
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

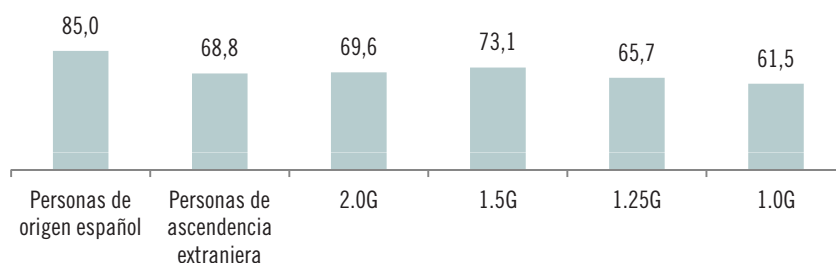
En cuanto al acceso a la calefacción y a internet, vemos que es más limitado en los hogares de familias migrantes. Mientras que el 88,6% de las familias vascas tiene calefacción, solo el 69,2% de las familias migrantes disfruta de este equipamiento en sus hogares. Con respecto al acceso a internet los porcentajes son similares. Mientras que el 85,0% de las familias vascas tiene acceso a internet en su vivienda, ese porcentaje baja al 68,8% en el caso de las familias migrantes.

Gráfico 17. Tenencia de calefacción en hogares de población de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

Gráfico 18. Acceso a internet en hogares de población de ascendencia vasca/española y extranjera según tipología Ikuspegi (2011)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Viviendas de 2011

3

Algunas características de las segundas generaciones a través de la EPIE

Los datos del censo nos han permitido realizar una primera aproximación al colectivo de personas con ascendencia extranjera menores de 25 años que viven en Euskadi. En este apartado y el siguiente, queremos ser algo más precisos y analizar las características del colectivo que hemos definido como segundas generaciones, esto es, personas de 0 a 24 años con ascendencia extranjera (al menos un progenitor de nacionalidad y/u origen extranjero) nacidas en el Estado español o que han sido reagrupadas con una edad no superior a los 4 años.

En este apartado vamos a tratar de comparar algunas características de este colectivo identificado como segundas generaciones (SG) frente al total de la población de origen extranjero residente en la CAE, utilizando para ello las posibilidades de explotación que nos ofrece la Encuesta de Población Inmigrante Extranjera⁵.

Se han considerado en el análisis de la EPIE “hogar de segundas generaciones” aquellos que cumplan alguna de estas condiciones:

1. Hogares en los que vive alguna persona de origen extranjero menor de 24 años pero que ha sido reagrupada con 4 años o menos.
2. Hogares con hijas o hijos en los que el padre y/o la madre sean de origen extranjero y aquellos sean menores de 24 años, sean de origen español y/o hayan sido reagrupados con 4 años o menos.

La muestra ponderada de la EPIE son 259.902 personas (utiliza elevadores), de las cuales, por un lado, 195.245 (75,1%) son personas de origen extranjero y, por

⁵Los resultados de la encuesta se pueden consultar en el documento “Encuesta de población inmigrante extranjera 2014. Principales resultados” del Órgano Estadístico Específico del Departamento de Empleo y Políticas Sociales”.

otro lado, 165.989 personas forman parte del colectivo de segundas generaciones y/o conviven con una persona perteneciente a este colectivo (52.541 de estas personas son de origen español y 113.448 personas son de origen extranjero).

En este trabajo vamos a realizar una comparación, en las diferentes dimensiones que trabaja la encuesta, entre las personas que son o conviven con alguna persona perteneciente al colectivo de segundas generaciones (en adelante “colectivo SG”) y el total de la población de origen extranjero (datos publicados).

Tabla 19. Población en hogares. Muestra ponderada de la Encuesta de Población Inmigrante Extranjera (2014)

SG	Origen	
	Español	Extranjero
Sí	52.541 (20,2%)	113.448 (43,7%)
No	12.115 (4,7%)	81.798 (31,5%)

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Situación administrativa

En primer lugar, nos encontramos entre el colectivo SG un mayor tiempo de empadronamiento en la CAE que entre el total de la población extranjera. Por otro lado, más de la mitad del colectivo SG tiene la nacionalidad española (54,1%); porcentaje, como era de esperar, bastante superior al de la población de origen extranjero (29,9%). Así mismo, el 89% de las personas de nacionalidad extranjera dentro del colectivo SG dispone de permiso de residencia y/o trabajo, mientras que en el conjunto de la población extranjera este porcentaje desciende al 59,7%. Por otro lado, dentro del colectivo SG también se detecta un menor porcentaje de personas con permiso de residencia pero no de trabajo y de personas en situación irregular.

Tabla 20. Situación administrativa del colectivo SG y de la población de origen extranjero (%) (2014)

	Colectivo SG	Población origen extranjero
Empadronamiento		
No empadronado	0,2	0,8
< 5 años	15,1	23,9
5 o más años	46,2	64,8
Desde siempre	38,4	10,5
Nacionalidad española	54,1	29,9
Situación administrativa (Sólo extranjeros)		
Residencia permanente	74,0	45,5

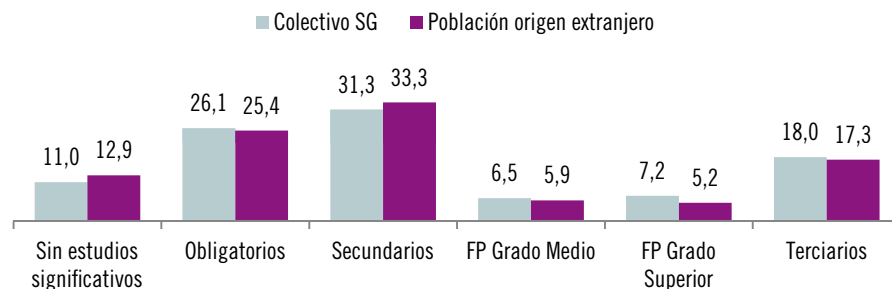
	Colectivo SG	Población origen extranjero
Residencia temporal (con permiso de trabajo)	15,0	14,2
Residencia temporal (sin permiso de trabajo)	4,9	3,5
Otra situación	0,3	0,3
Irregular	5,6	6,1
Irregular sobrevenido	0,3	0,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Nivel de estudios y aspectos educativos

Aunque no se detectan grandes diferencias en el nivel de estudios del colectivo SG y el total de población de origen extranjero, en el primer caso se observa un porcentaje levemente mayor de personas en los niveles de estudios superiores (estudios de FP y universitarios) y un porcentaje ligeramente menor de personas sin estudios.

Gráfico 19. Nivel de estudios del colectivo SG y de la población de origen extranjero (%) (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Por otro lado, entre el colectivo SG también es menor la presencia de algún tipo de problema de integración en la escuela: 4,4% frente al 8,4% detectado para el conjunto de la población de origen extranjero.

Tabla 21. Población menor de 16 años del colectivo SG y de la población de origen extranjero que realiza estudios reglados según presencia de problemas de integración escolar (%) (2014)

	Colectivo SG	Población origen extranjero
Ningún problema	95,6	91,6
Algún problema	4,4	8,4
Retraso escolar	2,7	4,5
Rechazo	0,3	0,9

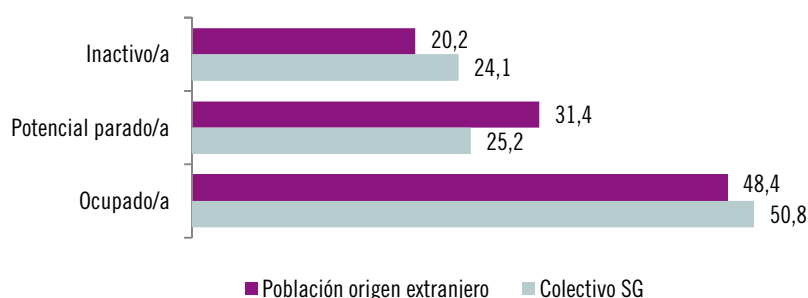
	Colectivo SG	Población origen extranjero
Absentismo escolar	0,0	0,0
Problemas con el idioma	1,1	3,0
Problemas de alimentación	0,2	0,0
Muchos inmigrantes	0,1	0,4
Otros	0,1	0,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Relación con la actividad, la ocupación y el paro

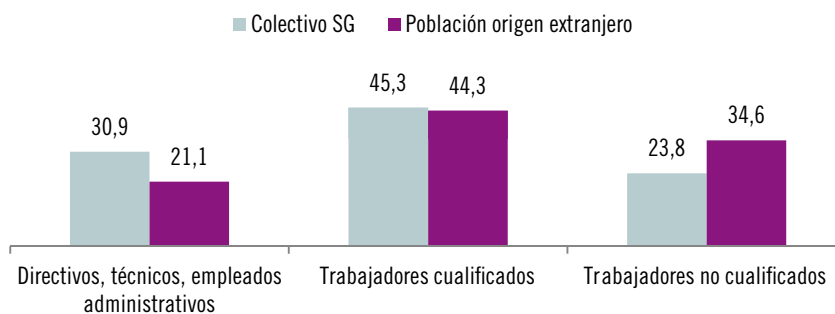
Tomando como referencia la franja de edad potencialmente activa (de los 16 hasta los 66 años), se detecta entre el colectivo SG un mayor porcentaje de personas ocupadas, así como una menor incidencia del desempleo en comparación con el total de la población de origen extranjero.

Gráfico 20. Población de 16 a 66 años del colectivo SG y de la población de origen extranjero según relación con la actividad (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Gráfico 21. Población ocupada del colectivo SG y de la población de origen extranjero según tipo de profesión (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Centrándonos en la población ocupada, observamos que entre el colectivo SG el porcentaje de personas ocupando trabajos de carácter cualificado es superior respecto a la población de origen extranjero. Así, los trabajadores no cualificados suponen el 23,8% de la población ocupada dentro del colectivo SG, mientras que este porcentaje asciende al 34,6% para la totalidad de la población de origen extranjero.

Problemas económicos

Tomando como referencia los datos de la EPIE, se detecta una menor presencia de problemas de índole económica entre el colectivo SG que entre el total de la población de origen extranjero. Así, entre el colectivo SG un 41,2% afirma que no tiene dificultades económicas en su hogar, descendiendo este porcentaje al 33,8% en el total de la población de origen extranjero. Así mismo, nos encontramos con diferencias notables en la dificultad para hacer frente a gastos imprevistos (25,5% en el colectivo SG y 31,1% en el total de la población de origen extranjero).

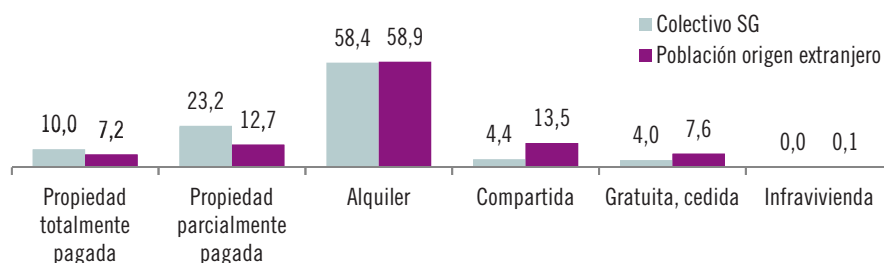
Tabla 22. Presencia de dificultades para hacer frente a las necesidades económicas en el colectivo SG y en la población de origen extranjero (%) (2014)

	Colectivo SG	Población origen extranjero
Sin dificultades	41,2	33,8
Para cubrir nec. alimentación, vestido-calzado, vivienda	33,3	35,1
Para hacer frente a gastos imprevistos	25,5	31,1
Dificultades para cubrir necesidades básicas por 6 o más meses último año	14,3	15,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

En lo referente a los aspectos de la vivienda, cabe destacar que, aunque en general la forma de tenencia dominante es el alquiler, el acceso a la propiedad de la vivienda es mayor entre el colectivo SG que en el total de las personas de origen extranjero. Así, entre las personas del colectivo SG, un 33,2% reside en una vivienda en propiedad (total o parcialmente pagada), mientras que entre el total de la población de origen extranjero este porcentaje se reduce a un 20%. Por otro lado, la convivencia en viviendas compartidas es claramente menor en el colectivo SG (4,4% frente al 13,5% en el conjunto de la población de origen extranjero).

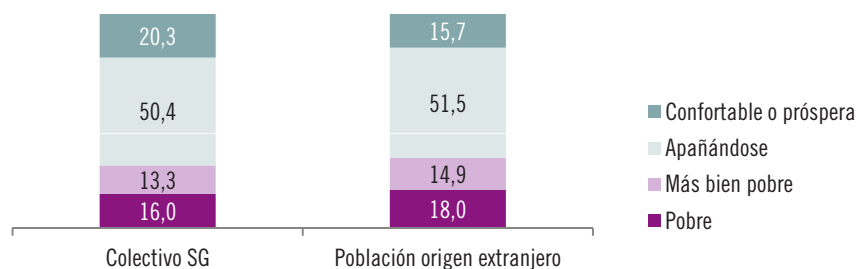
Gráfico 22. Régimen de tenencia de la vivienda en el colectivo SG y en la población de origen extranjero (%) (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

Respecto a las situaciones de pobreza y precariedad, cabe destacar que el porcentaje de personas que considera que la situación en su hogar es confortable o próspera es superior entre el colectivo SG que entre el conjunto de las personas de origen extranjero (20,3% y 15,7%, respectivamente). En la misma línea, el porcentaje de personas que considera que la situación de su hogar es pobre o más bien pobre es ligeramente superior entre el total de personas de origen extranjero.

Gráfico 23. Percepción en la escala pobreza/bienestar del colectivo SG y de la población de origen extranjero (%) (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPIE 2014

4

Análisis de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales

El objetivo central de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales (EPDS) es el conocimiento, estudio y evaluación del fenómeno de la pobreza y de su incidencia en la CAE, así como la obtención de indicadores asociados de precariedad o desigualdad social⁶.

Teniendo en cuenta las posibilidades de explotación que ofrece esta operación estadística⁷ se ha considerado “hogar de ascendencia extranjera” aquellos que cumplan alguna de estas condiciones:

1. Hogares en los que viva alguna persona extranjera de 0-24 años.
2. Hogares con hijos o hijas en los que el padre y/o la madre sean de nacionalidad extranjera.

La muestra ponderada de la EPDS son 2.142.539 personas (utiliza elevadores), de las cuales 98.209 (4,6%) son personas de nacionalidad extranjera de entre 0 y 24 años y 152.631 personas (7,1%) se encuentran en la segunda situación, esto es, conviven con sus padres/madres y estos a su vez son de nacionalidad

⁶LA EPDS es una encuesta de carácter cuatrienal realizada por el Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco. El ámbito poblacional de la encuesta lo componen los hogares residentes en viviendas familiares utilizadas todo el año o la mayor parte de él como residencia habitual, obteniéndose en dichos hogares datos relativos al conjunto del hogar, así como a los distintos individuos que lo componen.

⁷La EPDS solo ofrece información sobre la variable nacionalidad y no país de nacimiento con lo que no podemos incluir dentro del colectivo de ascendencia extranjera analizado en esta sección a los hijos e hijas de personas nacionalizadas. Así mismo, tampoco disponemos de datos sobre el año de llegada al Estado español, lo que impide utilizar la clasificación creada dentro del colectivo (2.0G; 1.5G; 1.25G y 1.0G).

extranjera⁸. En total, podemos considerar que 165.257 personas, un 7,7% de las personas consideradas en la EPDS, pertenece al colectivo de ascendencia extranjera por encontrarse en la primera y/o segunda situación.

Tabla 23. Población en hogares. Muestra ponderada de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades sociales (2016)

	N	%
Extranjeros 0-24 años(1)	98.209	4,6
Hijos padres extranjeros(2)	152.631	7,1
Segundas Generaciones*	165.257	7,7
Total personas en hogares EPDS	2.142.539	100,0

* Ascendencia extranjera: Personas en situación 1 y/o 2

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

Las tablas y gráficos que se ofrecen a continuación muestran datos de manera comparativa para la población en el total de hogares de la muestra y para las personas de ascendencia extranjera en las diferentes dimensiones analizadas en la encuesta.

Indicadores de pobreza y precariedad en la dimensión de mantenimiento (renta disponible)

La siguiente tabla muestra los indicadores de la EPDS más asociados a la cobertura de necesidades básicas. Las mayores dificultades para hacer frente a las necesidades básicas de la población de ascendencia extranjera son palpables: un 43,5% de las personas en hogares compuestos por estas personas han tenido que reducir gastos básicos y un 16,6% no cubre en la actualidad este tipo de gastos, mientras que los porcentajes en estos indicadores del total de la muestra (el conjunto de la población vasca) son notablemente inferiores: 16,5% y 5,5%, respectivamente.

Estas dificultades se traducen en un mayor porcentaje de personas con problemas de acceso a una alimentación adecuada o con problemas en la cobertura de gastos habituales.

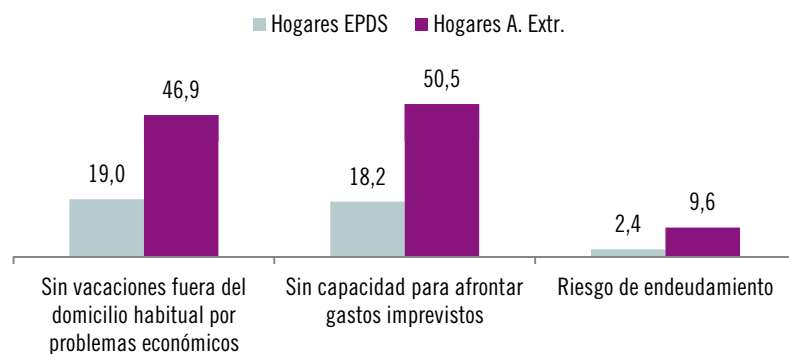
⁸Así mismo, como la unidad de referencia es el hogar no podemos incluir a aquellas personas menores de 25 años de ascendencia extranjera (padre u madre de nacionalidad extranjera) que se han independizado de sus progenitores.

Tabla 24. Indicadores de privación en la dimensión de ingresos y mantenimiento (%) (2016)

	Hogares EPDS	Hogares A. Extr
Necesidad reducir gastos básicos	16,5	43,5
No cubre en actualidad gastos básicos	5,5	16,6
Problemas acceso a la alimentación		
Problemas graves de alimentación	3,6	12,9
Problemas muy graves de alimentación	3,1	12,0
Hogares donde se ha sentido hambre	1,7	4,0
No comida proteínica al menos cada 2 días	3,4	16,6
Problemas en cobertura obligaciones y gastos habituales		
Impagos o atrasos en el pago	6,3	22,4
Cortes de suministro	2,0	7,3
Embargo de bienes	0,8	1,2
Venta propiedades, cambio vivienda o colegio	0,9	1,7
Otros problemas asociados a subsistencia		
Recurso a prendas de segunda mano	6,7	21,7
Frío en casa en el último invierno	8,9	25,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

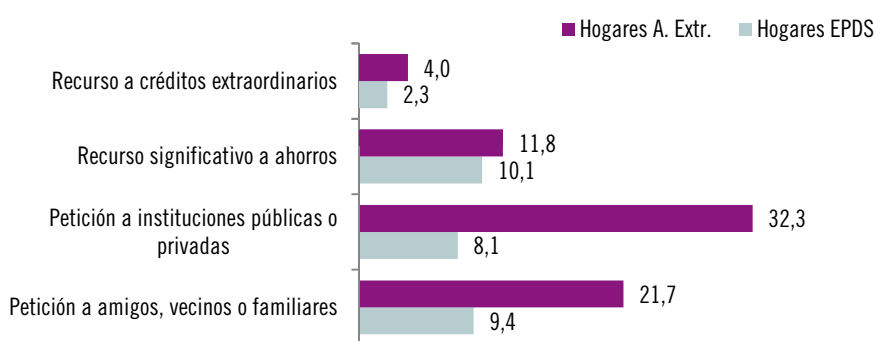
Así, no es de extrañar que, mientras que casi la mitad de las personas que viven en hogares de ascendencia extranjera se manifiesta incapaz de afrontar gastos imprevistos, en el total de la muestra la proporción de personas en esa situación sea del 19,0%. De la misma manera, nos encontramos con un mayor porcentaje de personas que no disfruta de vacaciones debido a problemas económicos entre la población de ascendencia extranjera. Así mismo, el riesgo de endeudamiento es mayor entre las personas de ascendencia extranjera que en el total de la muestra (9,6% y 2,4% respectivamente).

Gráfico 24. Indicadores de ausencia de bienestar y endeudamiento (2016)

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

Ello se traduce en una mayor demanda externa de ayudas de las personas dentro del colectivo de ascendencia extranjera que en el total de la muestra. Cabe señalar que mientras que en el conjunto de la población vasca la principal forma de afrontar el endeudamiento es el recurso significativo a los ahorros, entre la población de ascendencia extranjera la forma más común de abordar estos problemas es la petición a instituciones públicas o privadas.

Gráfico 25. Indicadores relativos a la forma de abordar los problemas de privación y el riesgo asociado de endeudamiento (2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

Indicadores de pobreza y precariedad en la dimensión de acumulación (patrimonio y condiciones de vida a largo plazo)

Las situaciones de pobreza y precariedad de acumulación están relacionadas con la falta de capacidad para consolidar unas condiciones de vida aceptables a medio y largo plazo y disponer de un patrimonio mínimo de reserva para hacer frente a las necesidades extraordinarias de gasto. Se consideran las carencias en las instalaciones y equipamientos de las viviendas, la suficiencia del patrimonio de reserva disponible y el acceso a otros bienes o servicios habituales (vehículo propio, acceso a vacaciones etc.). Los indicadores de privación en esta dimensión también muestran mayores dificultades para el colectivo de personas en hogares de ascendencia extranjera. Estos indicadores se relacionan con la existencia de factores de riesgo en las condiciones de vida a largo plazo y en el patrimonio de reserva de los hogares.

Para el conjunto de la muestra, un 4,4% de la población habita en una vivienda que no reúne las suficientes condiciones, mientras que ese porcentaje se eleva

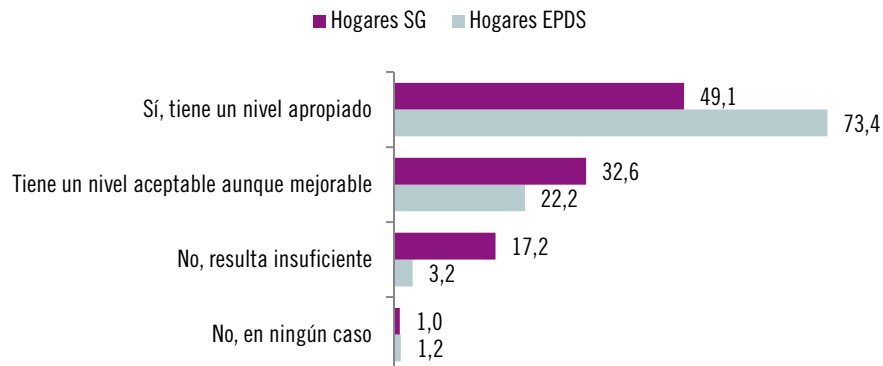
al 18,2% en el caso de las personas que viven en hogares considerados de ascendencia extranjera.

Tabla 25. Indicadores de privación en la dimensión de acumulación (patrimonio y condiciones de vida) (2016)

	Hogares EPDS		Hogares A. Extr	
	N	%	N	%
Propiedad no totalmente pagada, alquiler y asimilados	954.582	44,3	135.192	81,8
Sin ahorros	463.785	21,6	91.586	55,4
Margen de ahorro insuficiente para el gasto de un año	1.020.777	47,6	129.626	78,4
Sin automóvil de antigüedad inferior a 10 años	1.161.696	54,2	96.953	58,7
Sin otros bienes patrimoniales (distintos de vivienda o ahorros)	1.529.950	71,4	153.587	92,9
Sin al menos una semana de vacaciones	820.434	38,3	95.697	57,9
Sin al menos una semana de vacaciones (por motivos económicos)	407.679	19,0	77.585	46,9

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

Gráfico 26. Disponibilidad de una vivienda en condiciones (2016)

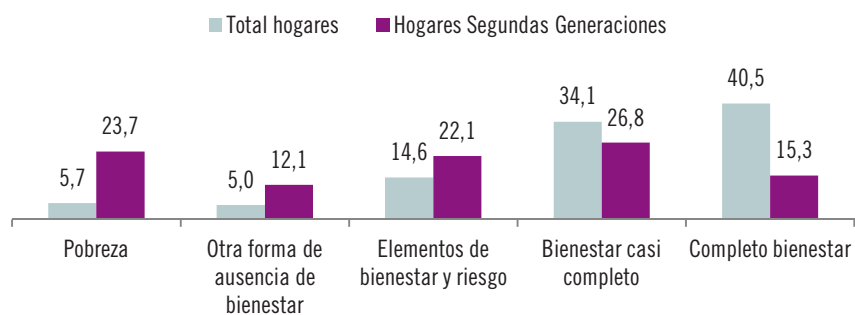


Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

Indicadores sintéticos de pobreza y precariedad real

La encuesta también desarrolla indicadores que permiten medir el impacto de las situaciones de pobreza y de ausencia de bienestar de manera objetiva. De esta manera, la incidencia de pobreza real se sitúa en el 5,7% en el caso de la muestra total de la encuesta y asciende a un 23,7% entre los hogares con personas de ascendencia extranjera. De la misma manera, mientras un 40,5% del conjunto de la población vive en hogares de completo bienestar, solo un 15,3% de la población de ascendencia extranjera se sitúa en este nivel de bienestar.

Gráfico 27. Situaciones en la escala de pobreza y ausencia de bienestar real (2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPDS 2016

5

Conclusiones

Este informe se presentaba como un reto y una primera aproximación a la realidad de las personas de ascendencia extranjera y/o de las también llamadas familias migrantes. De la misma manera, esperamos que los resultados aquí presentados sirvan como hipótesis o puntos de partida para futuras investigaciones, teniendo en cuenta que las llamadas *segundas generaciones* en la literatura científica (el colectivo que hemos denominado generación 2.0 en este informe) tendrán una amplia representación en la CAE del futuro, puesto que ya en el año 2011 representaban casi el 10% de la población de entre 0 y 24 años residente en la CAE. Si a esa cifra le añadimos las personas de entre 0 y 24 años que han llegado a nuestra comunidad con más de 4 años y que tienen al menos un progenitor de origen extranjero, el porcentaje ronda el 16% de residentes en la CAE de ascendencia extranjera.

Asimismo, nos gustaría matizar que el hecho de ser descendientes de personas migrantes no debería ser característica suficiente para convertir a estos jóvenes en objetos de estudios *per se*, ya que hacerlo conlleva el riesgo de contribuir desde el campo científico a la herencia de la condición migrante. Sin embargo, como apunta Moscusi (2007) los descendientes de inmigrantes pueden ser considerados sujetos específicos, ya que experimentan una doble discriminación (sociolaboral y étnica) que dibuja una experiencia biográfica distinta a la de otras personas de su generación y que está estrechamente ligada a la trayectoria migratoria de sus progenitores.

Estas experiencias de vida distintas las hemos encontrado entre nuestros resultados. Así, la explotación realizada del Censo y de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales nos ha permitido ver las diferencias entre el colectivo de personas de ascendencia extranjera (y sus distintas categorías) y la población de ascendencia vasca/española en cuanto a nivel de estudios y ocupación

(suyos y de sus progenitores), estructura del hogar, características de la vivienda, incidencia de situaciones de pobreza y precariedad, etc.

De este modo, dejamos al lector, de forma resumida, una serie de factores que describen el perfil de esta población y que nos pueden orientar en posibles políticas y actuaciones.

Características de las segundas generaciones en la CAE

76.914 personas residentes en la CAE de entre 0 y 24 años tienen al menos un progenitor de origen extranjero. La mayoría, 46.609 personas (60,6%), pertenecen a la categoría 2.0G, es decir, son hijos e hijas de personas de origen extranjero que o bien han nacido en el Estado español o han sido reagrupadas con 4 años o menos. Son estrictamente las segundas generaciones.

Gipuzkoa es el territorio histórico donde se encuentra el mayor número (37.748, el 49,1%) de personas de entre 0 y 24 años que tienen al menos un progenitor extranjero. En segundo lugar se encuentra Bizkaia con 22.978 (29,9%) y, por último, Álava con 16.188 (21%).

La principal nacionalidad de la población de jóvenes de ascendencia extranjera residentes en la CAE es la española, donde 32.827 (42,7%) la tienen. De estos 32.827 jóvenes, el 93,3% pertenece a la categoría 2.0G, nacidos en el Estado español o reagrupados hasta los 4 años. La siguiente nacionalidad con más peso es la marroquí (8,4%), seguida de la rumana (7,6%), la colombiana (5,8%), la boliviana (5,1%) y la ecuatoriana (4,1%).

Los países de nacimiento de estas personas coinciden en gran medida con estas nacionalidades ya comentadas. El Estado español es el país de nacimiento más común, donde destacan orígenes como Colombia y Ecuador.

Estudios

Entre los padres y las madres de jóvenes de ascendencia extranjera hay un mayor porcentaje de personas sin estudios, mientras que en la población de ascendencia vasca/española es mayor el porcentaje de personas con estudios de tercer grado.

La tasa de paro es mayor en los padres y madres de personas de ascendencia extranjera.

En cuanto a las trayectorias escolares de los descendientes de migrantes, con todas las precauciones necesarias, podemos decir que la mayoría de las personas de entre 16 y 24 años de ascendencia vasca/española (60,7%) se encuentra estudiando, mientras que ese porcentaje desciende al 46% entre la población de ascendencia extranjera.

Si analizamos los estudios en curso de estas personas de entre 17 y 24 años, destaca el hecho de que mientras casi la mitad de las personas de ascendencia vasca/española que estudian se encuentra realizando estudios universitarios, en el caso de las personas de ascendencia extranjera solo un 22,7% se encuentra en esa situación. Sin embargo, el porcentaje de personas de ascendencia extranjera que está realizando cursos de formación en los servicios de empleo y otros cursos no reglados asciende al 30%.

Situación administrativa y laboral

En comparación con toda la población extranjera, el colectivo SG posee una situación administrativa más favorable, con menores tasas de irregularidad y un mayor tiempo de empadronamiento en la CAE

También se detecta, en comparación con toda la población de origen extranjero, una mejor situación laboral entre el colectivo SG, con menor incidencia del paro y un mayor peso de los trabajadores cualificados entre la población ocupada.

Factores asociados a la pobreza

Casi la mitad de las personas en hogares compuestos por personas de ascendencia extranjera (44,3%) han tenido que reducir gastos básicos y un 16,6% de ellas no cubre en la actualidad este tipo de gastos.

Los hogares compuestos por personas de ascendencia extranjera tienen mayores dificultades en el acceso al ocio y al disfrute del tiempo libre.

La mitad de las personas que viven en hogares de población de ascendencia extranjera se manifiesta incapaz de afrontar gastos imprevistos, mientras que entre la población de ascendencia vasca/española esa cifra se reduce al 19%.

Sin embargo, cabe destacar que, en comparación con toda la población de origen extranjero, se detecta entre el colectivo SG una capacidad ligeramente mayor para hacer frente a las necesidades básicas.



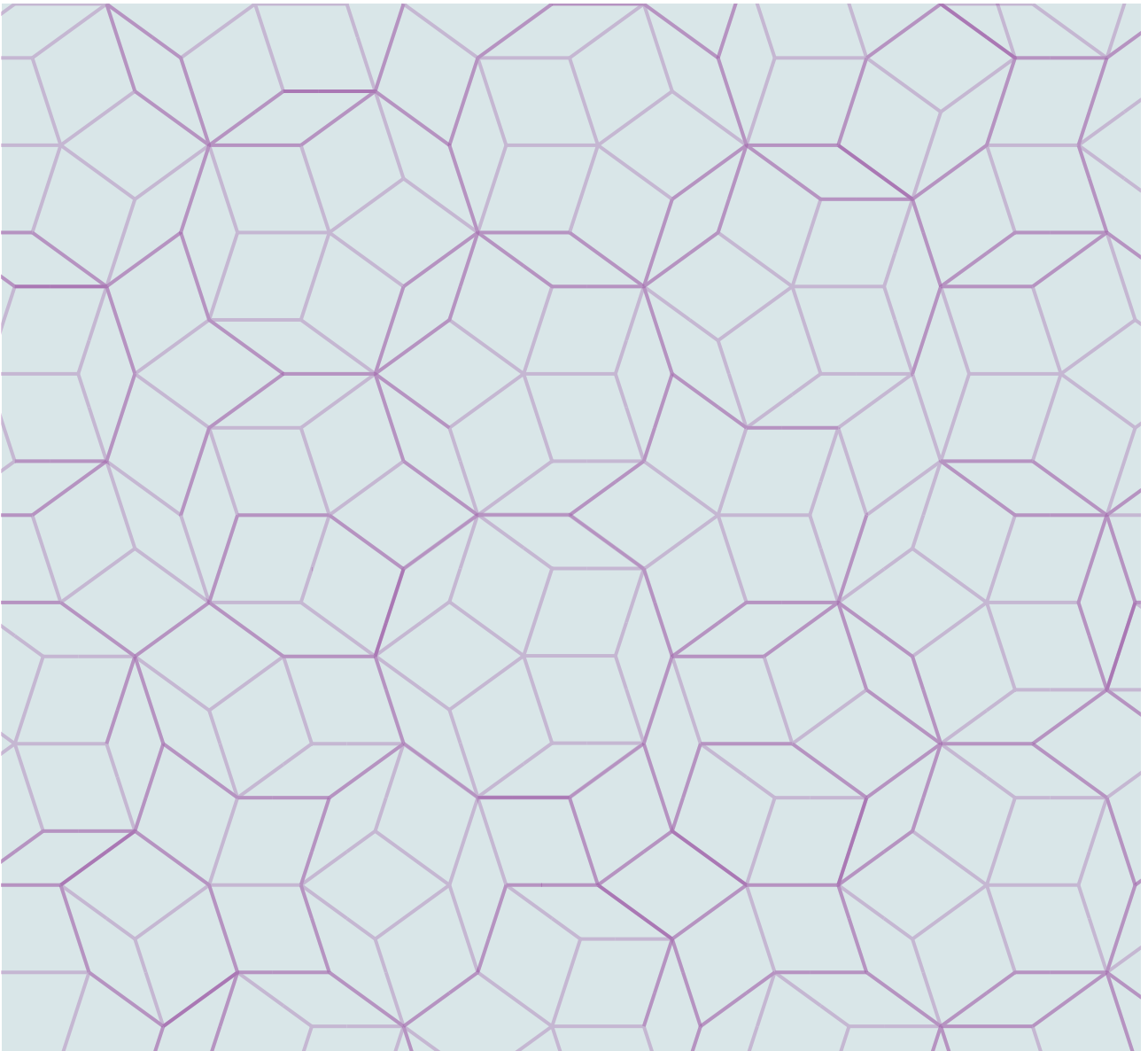
BIBLIOGRAFÍA

- Ararteko, I. (2011). Infancias vulnerables: informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, 20(1), 55-78.
- Etxeberría, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 235-264.
- Franzé, A., Moscoso, M. F., & Sánchez, A. C. (2011). "Donde nunca hemos llegado". Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. In *Biculturalismo y segundas generaciones: integración social, escuela y bilingüismo* (pp. 279-308). Icaria.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). 2014. *Resultados del alumnado inmigrante en la CAE*. Disponible en: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED13/ED13-Informe%20alumnado%20inmigrante-final.pdf>
- López, D. E., Stanton-Salazar, R. D., Rumbaut, R. G., & Portes, A. (2001). Ethnicities: children of immigrants in America. *Ethnicities: children of immigrants in America*.
- Moncusi, F. (2007). Segundas generaciones: la inmigración como condición hereditaria. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 2(3), 459-487.

- Moreno, G., & Aierdi, X. (2011). Anuario de la inmigración en el País Vasco 2010. Zarautz: *Ikuspegi@k-Observatorio Vasco de Inmigración*.
- Portes, A., & Aparicio, R. (2013). *Proyecto ISLEG (Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación en El Estado español)*. Working Paper, Madrid: Universidad de Princeton y Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Poveda, D., Jociles, M. I., & Franz, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, (5), 3.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3), 1160-1205.

La visión de personas expertas

Gorka Moreno Márquez





ÍNDICE

Introducción	95
1. Políticas de acogida y diversidad implementadas en el ámbito educativo . .	97
2. Ámbito educativo	103
2.1. Profesorado	104
2.2. Matriculación y concentración escolar	106
2.3. Alumnado inmigrante y euskera (modelo lingüístico)	113
2.4. Resultados académicos y diferencias	117
3. Las familias y el ámbito comunitario	121
4. La gestión de la diversidad: interculturalidad y conflictos	125
5. Buenas prácticas	129
6. Conclusiones y elementos clave	133
Anexos	139
Personas entrevistadas	139
Guión de las entrevistas.	140



INTRODUCCIÓN

Este informe forma parte de una investigación más amplia centrada en el estudio y análisis de los hijos e hijas de las personas extranjeras inmigrantes residentes en la CAE (segundas generaciones) que han llegado a nuestro entorno en los últimos 15 años.

Una de las primeras aproximaciones que necesitábamos es conocer el estado de la cuestión de este fenómeno en nuestro contexto y para ello hemos llevado a cabo un sondeo cualitativo centrado en personas expertas en la materia y conocedoras, sobre todo, del ámbito educativo, aunque también provienen del mundo asociativo y académico. En concreto hemos realizado un total de nueve entrevistas (ver Anexo), de las que se han extraído a través de citas literales la información y las principales ideas que estructuran este informe.

La técnica de investigación utilizada ha sido la entrevista focalizada en un tema, de manera que nos ha permitido obtener de un colectivo reducido de personas expertas abundante y detallada información en torno a la cuestión central del estudio.

Este tipo de entrevistas contiene un guión (ver Anexo) de preguntas abiertas a la consideración del interlocutor que persigue entrar tanto en aspectos motivacionales, actitudinales y proyectivos de la persona entrevistada, como en conseguir información precisa del tema que nos ocupa.

El informe está estructurado en diferentes apartados, que han intentado seguir en la medida de lo posible tanto la estructura del guión como de las propias bases normativas de la investigación sobre segundas generaciones en la CAE, de la cual este informe es una de sus partes.

En primer lugar, se hace un breve repaso de las políticas y diferentes medidas que se han llevado a cabo principalmente desde la Consejería de Educación del Gobierno Vasco en aras de la acogida del alumnado de origen inmigrante en la escuela. Se destacan los diferentes planes que han existido y también se analiza y evalúa el papel y el rol de dos figuras muy asociadas al alumnado de origen inmigrante, como es el del Profesor de Refuerzo Lingüístico y el Dinamizador Intercultural.

En el siguiente apartado nos centramos en el análisis del ámbito educativo. En primer lugar, se incluye un subapartado que analiza el papel del profesorado en este contexto, para luego pasar a examinar las principales problemáticas asociadas a los centros educativos y al alumnado de origen inmigrante. En concreto, se han subrayado tres: la concentración escolar de este colectivo en algunos centros, la elección del modelo lingüístico y el aprendizaje del euskera, y los aspectos relacionados con el rendimiento escolar. Este apartado es el más extenso de este informe y el que recoge quizás las principales inquietudes de las personas entrevistadas.

Posteriormente, se analiza el papel de las familias y del ámbito comunitario, haciendo especial hincapié en aspectos como la pertinencia de la participación en la escuela de las familias de origen inmigrante o la relevancia del entorno comunitario y de la educación informal de cara a la integración del alumnado de origen inmigrante.

Tras este apartado se incluye otro centrado en cómo se está insertando la lógica intercultural en el ámbito educativo y qué respuesta se está dando a la gestión de la diversidad y a posibles problemáticas que puedan suscitarse al respecto.

Seguidamente, se desarrolla un apartado referido a las buenas prácticas existentes en la actualidad y que pueden influir en la mejora de algunas de las situaciones descritas con anterioridad y para finalizar se incluye un último apartado en el que se compilan las principales conclusiones y se hacen algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos a través de este informe.

1

Políticas de acogida y diversidad implementadas en el ámbito educativo

Las políticas de acogida y gestión de la diversidad para el alumnado de origen inmigrante son relativamente recientes y van a la par de la llegada de los flujos migratorios, que comienzan a darse a principios de la década de 2000.

Es precisamente en este momento cuando se ponen en marcha los primeros programas piloto de acogida para este alumnado, como el que se implementó en Durango en el año 2001. Pero es realmente a partir de 2003 cuando este tema toma relevancia para la Consejería de Educación, con la puesta en marcha del Programa de Atención al alumnado inmigrante dentro del I Plan Vasco de Inmigración y siendo así un momento de inflexión en este ámbito.

De hecho, en este programa se incluye ya la figura del Profesor de Refuerzo Lingüístico –PRL–, que ha sido y es una de las herramientas principales que se ofrece desde la Consejería de Educación para ofrecer una adecuada acogida a este alumnado. Más adelante profundizaremos en esta figura.

“En el 2001 se puso en marcha un programa piloto en Durango, había unos profesores itinerantes un día en una escuela y otro en otra para reforzar el tema del idioma (...) En el 2003 se creó el Programa de Atención al alumnado inmigrante dentro del Plan Vasco de Inmigración.” (E: 3).

“Yo creo que en el año 2003 el Departamento de Educación comenzó a preocuparse con diferentes acciones, en el buen sentido, al darse cuenta de que era una realidad que estaba llegando a la escuela.” (E: 4).

Tras la finalización del plan en el año 2007, se pone en marcha a través del II Plan otra fase dentro de las políticas de acogida y gestión de la diversidad que se vertebran en función de tres objetivos: trabajar la interculturalidad en los centros educativos, fomentar la inclusión del alumnado y conseguir un rendimiento escolar satisfactorio. En este caso, de este plan emerge la figura del Dinamizador Intercultural, que se suma a la ya existente del PRL.

El dinamizador intercultural se encarga de fomentar e impulsar la interculturalidad y de intentar gestionar conflictos que se puedan dar, además de transmitir la cultura vasca en aquellos centros que realizan Escuelas de Padres. Esta figura está condicionada al porcentaje de alumnado de origen extranjero que tenga el centro, un 20% o más en el caso de primaria y un 12% en secundaria. Esta figura tiene una duración de tres años. Como en el caso del PRL, puede decirse que es una figura que está en crisis debido a los requisitos y también a los cambios que se han dado dentro del alumnado de origen inmigrante.

“Esa figura iba ligada a un porcentaje de alumnado inmigrante. Pero, con los años, se puso otra condición, y es que después de tres cursos el centro ya tendría que tener integrado un poco el trabajo y la perspectiva intercultural. Y entonces, los centros que ya lo habían disfrutado durante tres cursos o más, dejaban de tenerlo. Y en este momento, está a punto de extinguirse. Porque ya centros que están recibiendo población inmigrante y que no hayan tenido esto durante tres años son muy pocos y muy pequeños. Igual ahora algún centro llega a ese porcentaje. Y por todo esto, la figura del dinamizador intercultural está un poco de capa caída. Hay gente que la ha discutido y hay gente que dice que tendría que estar universalizada para todos los centros. Podría haber sido interesante que los centros hubiesen tenido una dotación para darle vueltas a este tema, sí.” (E: 9).

Todos los centros educativos están obligados a tener un Plan de Acogida desde el año 2008

Del mismo modo, todos los centros educativos están obligados a tener un Plan de Acogida desde el año 2008 que, aunque no ceñido en exclusiva al alumnado de origen extranjero recién llegado, en muchas ocasiones sí que tiene este ámbito entre los más relevantes.

Todas estas acciones se han vertebrado a partir de 2012 a través del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante, que se encontraba a su vez dentro del Programa para una Escuela Inclusiva e Intercultural, que finaliza en el año 2015 y del que ya se han iniciado las primeras actividades evaluativas.

Entre los programas específicos existentes puede destacarse el denominado Hamaika Esku, que se plantea como un apoyo a aquellos centros en los que los resultados no son buenos y que en algunos casos coinciden con centros con un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Este programa dota de recursos adicionales a estos centros y ofrece elementos relevantes como estabilidad de tres años para el profesorado, para que así puedan establecerse grupos docentes consolidados en el tiempo. Este programa es subrayado como una buena práctica en algunas de las entrevistas realizadas.

“Yo creo que esa podría ser una línea interesante. Hamaika Esku no está necesariamente ligado a centros con una alta representación de alumnado inmigrante, pero fundamentalmente está en estos centros. Parece ser que vieron que había centros que no chutaban a nivel de resultados. Y entonces, desde arriba, se decidió que estos centros tuvieran una atención especial. Y se establecieron distintas medidas. La primera fue conseguir un equipo directivo estable, y darle la posibilidad a ese equipo de estar tres o cuatro años fijo ahí. La otra medida fue darle cierta

estabilidad a la plantilla, que yo creo que es importante. Pues todo eso es Hamaika esku. Y puede ser una línea de trabajo que yo creo que es la que te comentaba al principio. Ir a estos centros y que estos centros tengan el mejor proyecto, los mejores recursos y no te voy a decir el mejor profesorado porque el profesorado va y viene.” (E: 9).

“Para mí el programa Hamaika Esku es un intento, para mí muy humilde, demasiado humilde, pero un intento.” (E: 7).

“Y entonces sí se les ha dado a esos centros más complejos, más vulnerables, una mínima estabilidad de tres años, que tampoco es mucho, pero puede ser.” (E: 4).

Existen otros programas concretos, que al igual que Hamaika Esku, aunque no se dirigen específicamente al alumnado inmigrante sí que aparecen muy vinculados al mismo. Entre estos pueden subrayarse el programa Bide-Laguna, que amplía el horario escolar de los centros, el Hauspoa, que concentra el horario lectivo a la mañana bajo la condición de establecer actividades y refuerzos a la tarde.

“Hauspoa no es un proyecto que esté ligado a la población inmigrante, pero permite a los centros de Secundaria aglutinar el horario docente y de instrumentales por las mañanas, a condición de que luego por las tardes el centro esté abierto y tenga actividades de refuerzo y de ampliación. Y donde tiene que participar el 80% del profesorado.” (E: 9).

En general, se hace una valoración positiva de lo realizado hasta ahora y del tránsito que se ha dado en la atención a este fenómeno y que inicialmente era totalmente novedoso y casi desconocido. En todo caso, sí que parece detectarse una cierta pérdida de *punch* o de interés hacia el tema de la acogida y de la gestión de la diversidad, subrayándose en algunos casos que frente a un momento inicial de cierto entusiasmo e interés hacia el tema, con el paso de los años las medidas existentes han perdido frescura y en algunos casos se ofrece una atención muy mecanizada.

En general, se hace una valoración positiva de lo realizado hasta ahora y del tránsito que se ha dado en la atención a este fenómeno y que inicialmente era totalmente novedoso y casi desconocido.

“Se hacían seminarios en todos los Berritzegunes, los centros iban a los Berritzegunes. (...) En los últimos diez años siempre hemos tenido inmigrantes en nuestras clases y nos hemos acostumbrado. Las cosas han tomado cierta inercia y creo que eso no es bueno.” (E: 3).

“En los últimos años se ha perdido fuelle.” (E: 1).

“La inmigración parece que es algo ya estructural y se descuida. Y entonces esos aspectos ya no se trabajan y yo creo que eso no es nada bueno.” (E: 5).

Esta pérdida de interés se subraya para el caso de una figura como la del Profesor de Refuerzo Lingüístico, una figura que, como ya se ha apuntado anteriormente, se creó en el año 2003 y que se mantiene en la actualidad. El objetivo principal de esta figura es el de ayudar, sobre todo en las fases iniciales, en los dos primeros años de escolarización, al alumnado recién llegado a

través, principalmente, de una atención más individualizada en el aprendizaje de las dos lenguas oficiales.

A lo largo de los años se han dado algunos cambios, sobre todo en los requisitos para su concesión. Hasta el año 2012, el centro educativo que solicitaba dicha figura tenía que establecer ciertos compromisos, como por ejemplo el plan que iba a seguir el PRL, el programa que seguiría con el alumnado o la asistencia a cursos de formación en Berritzegunes. A partir de ese año estos compromisos han desaparecido y el PRL se da automáticamente a todos los centros que poseen un porcentaje medio o alto de alumnado de origen extranjero recién llegado.

Se ha dado una cierta deformación de la figura del Profesor/a de Refuerzo Lingüístico, ya que la no exigencia de compromisos ha hecho que la apuesta por la acogida por parte del centro haya mermado.

Estos cambios en la concesión del PRL y la evolución del mismo es criticada por parte de las personas entrevistadas que estiman que se ha dado una cierta deformación de la figura, ya que la no exigencia de compromisos ha hecho que la apuesta por la acogida por parte del centro haya mermado en estos últimos años, más allá de que la valoración general de la figura sea positiva. Además al ser una figura para la que no se establece habilitación o formación específica en varias ocasiones se subraya que la figura del PRL tiene menos potencialidad de la que pudiera tener en otras circunstancias.

“Yo sí que creo que ha sido beneficioso, sí que lo ha sido.” (E: 1).

“Yo creo que ha sido una herramienta importante, pero sí que se ha dado en los últimos años, entre comillas, cierta perversión de la figura en algunos lugares. Con las 20 horas del PRL completo la jornada a un profesor. (...) Además no se exige ningún tipo de formación o habilitación, sí para un profesor de PT (pedagogía terapéutica), pero no para un PRL.” (E: 3).

“Yo diría que vemos que en los últimos años ha habido un cierto retroceso en este tema. Era a nuestro entender, creo yo, un colectivo mejor tratado hasta hace unos años. Se entiende que ya no requiere un tratamiento especial, se entiende que está integrado y lo descuidamos. Se descuida la formación, se descuida cómo se selecciona a este profesorado. (...) En las primeras fases del programa se pedía que fuera profesorado definitivo del centro, que conozca bien el centro, cómo funciona y tal. Pero ahora hemos percibido que cada vez se ven más sustitutos; gente entra nueva, llega al centro y les dan esas horas de apoyo.” (E: 5).

“Y entonces, claro, hay una discusión sobre la figura del PRL y sobre su modelo de trabajo. Igual es el momento de darle vueltas. Cuando yo he tenido esa responsabilidad, hemos enfocado y hemos dado siempre claves del PRL como un recurso para el aula y para el centro, no un recurso para el niño. Pero luego nosotros veíamos los horarios de los PRLs y veíamos que trabajaban con uno o con dos niños, solos y aparte. Que igual al principio, cuando llega el chaval, le da cierta seguridad porque se siente protegido y tal. Pero sabemos perfectamente que ese primer barniz en la lengua escolar se adquiere rápidamente. Otra cosa es que luego ya para la lengua

de la escuela el trabajo de ese PRL esté muy difuminado y con poca colaboración con los tutores.” (E: 9).

Además no puede dejarse a un lado que el PRL se otorga por dos años y que generalmente no es un tiempo suficiente para equipararse al resto del alumnado y tener un conocimiento de la lengua básico.

“Hay un refuerzo de dos años a partir de la llegada del alumno o la alumna. Y todos los estudios dicen que el aprendizaje de una lengua en el terreno escrito y académico supone entre 5 y 7 años. Y por lo tanto, que el refuerzo tendría que ser de más de dos años.” (E: 7).

“Se da durante dos años. Y los que sabemos algo de lenguas y de aprendizaje de lenguas, sabemos que eso es muy poco tiempo. Todo el mundo sabe que seis o siete son los años que se requieren al menos para tener un mismo nivel en lengua curricular.” (E: 5).

Por último, es importante destacar que tanto la figura del dinamizador intercultural como la del profesor de refuerzo lingüístico están unidas al porcentaje de alumnado extranjero nuevo. En los últimos años se ha detectado una mayor llegada de alumnado desde otras CC.AA y no desde origen y en muchos casos con la nacionalidad española, lo que hace que para la obtención de estas dos figuras ese tipo de alumnado no compute.

“Y sí que es cierto que muchos vienen con nacionalidad española. Y yo entiendo que esos son niños y niñas que ya han nacido aquí y que se les ha dado la nacionalidad. Y eso es un hándicap, porque la escuela da recursos ligados a que seas o no inmigrante. Que eso, legalmente traducido, significa que seas o no extranjero. Y eso puede ser un problema, porque antes había un recurso que era el del dinamizador intercultural, que estaba ligado a un porcentaje de alumnado inmigrante. Decías que la escuela X tiene un 28% del alumnado inmigrante, y eso lo decía Estadística y con los datos de ese aplicativo de matrícula donde decía que el niño había nacido en otro país. Ahora, si esos niños, y lo digo ya por entrar un poco en las dudas que pueda tener el sistema educativo con este perfil, ya son nacionales, el porcentaje de inmigrantes de esa escuela no va a ser del 20%, será del 5 o del 3%. Con lo cual no va a haber ese recurso del dinamizador para esa escuela.” (E: 9).

En definitiva, se subraya cierta acomodación en los programas y medidas específicos existentes y se destaca una especie de evolución desde un contexto muy novedoso y lleno de incertidumbre a otro en el que la llegada de alumnado inmigrante y sus efectos se ha *normalizado*.

A su vez, también se destaca que las políticas que se han implementado desde la Consejería de Educación sobre todo se han centrado en la acogida al alumnado recién llegado, en cómo responder a las dificultades que entraña este primer momento y en un tema, que trataremos en otro apartado, como el de las matriculaciones que se dan fuera del plazo establecido y a lo largo del curso lectivo. Como se apunta en alguna entrevista esta perspectiva se ve reflejada en la propia terminología utilizada en los planes relacionados con este tema.

“Pues hombre, que hayan nacido aquí sí que podemos estar escolarizando ahora. Y lo que te estaba comentando, ninguna referencia directa en ninguno de los tres planes. Que en los tres planes, ahora los títulos me pueden bailar un poco, pero la terminología siempre ha sido diferente. El primero era “Atención al alumnado inmigrante”. El segundo era “Alumnado recién llegado al sistema educativo”. Y en el tercero se recupera el concepto de inmigrantes.” (E: 9).

En este sentido, son varias las personas entrevistadas que subrayan la necesidad de no ceñir la intervención y la reflexión a lo inmediato, así como establecer cauces para plantear otras reflexiones más unidas a la intervención y a la integración de este alumnado y no exclusivamente a la acogida. De hecho, una de las personas entrevistadas hace un juego de palabras con el que subraya que se ha trabajado la acogida –*harrera*– pero no la atención –*arreta*–.

“Yo diría que no hemos acertado, no tanto en la acogida como en la atención. (...) No sabemos muy bien cómo responder a este tema de las segundas generaciones, a mi me gustaría impulsar este tema. No es tan solo un problema de idioma, tienen una visión de la vida diferente... Pero todavía no se ha agarrado este tema desde la escuela.” (E: 3).

Existe la necesidad de replantear lo que se ha hecho hasta ahora, pero también de empezar a activar el debate en torno a aspectos como la gestión de la diversidad o la integración.

“La escuela sigue trabajando la acogida. La escuela no está y creo que tampoco la sociedad, no está apostando por esos procesos de integración. (...) Yo apostaría por la integración. El Departamento de Educación no apuesta ya. Ha invertido en la acogida, pero no entiende que no invertir en integración...” (E: 1).

Por todo ello, lo que se plantea es la necesidad por un lado de replantear lo que se ha hecho hasta ahora, pero también empezar a activar el debate en torno a aspectos como la gestión de la diversidad o la integración, que hasta ahora no han sido nucleares en las políticas y programas de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco.

2

Ámbito educativo

Tras el breve repaso de los programas y acciones que se realizan desde Educación, sobre todo, de cara a la acogida del alumnado extranjero, a continuación vamos a analizar el papel que tienen y pueden jugar el ámbito educativo en general y la escuela en particular. Para ello, profundizaremos en aspectos como el rol del profesorado o en cuestiones que recurrentemente aparecen cuando se habla de alumnado inmigrante y escuela, como por ejemplo las matriculaciones fuera de plazo y la concentración escolar, el aprendizaje del euskera o el rendimiento escolar.

En primer lugar, es importante destacar que el ámbito educativo, en general, pero sobre todo el centro educativo, en particular, se ven como lugares propicios para la integración de la población de origen inmigrante más joven, debido a sus características y peculiaridades.

El ámbito educativo en general, pero sobre todo el centro educativo en particular, se ven como lugares propicios para la integración.

“La escuela ahora mismo es el lugar privilegiado para las relaciones entre personas de diferentes orígenes. Yo es que creo que no hay otro.” (E: 7).

“Con sus limitaciones, la escuela es el entorno en el que mejor trato se da a la población inmigrante.” (E: 6).

Sin embargo, más allá de estas potencialidades y de ofrecer un entorno relativamente acogedor para la interacción y para la integración del colectivo, hay que plantear una cuestión que a veces se deja en un segundo plano pero que es relevante y es que la escuela no puede hacerlo todo y que existen otras series de variables de diferente tipo que influyen también determinadamente en el proceso de integración de este colectivo, factores que están asociados a la situación socioeconómica, cultural o al grado de acogida que ofrecen otro tipo de instituciones sociales y políticas en la sociedad de acogida.

“La escuela sola no puede, es un problema de la sociedad, la escuela no puede cambiar el mundo y esta es la realidad.” (E: 3).

En este sentido, se valora la necesidad de que en la medida de lo posible el centro educativo pueda coordinarse también con otros ámbitos educativos, reglados o no, para ofrecer un mayor potencial de integración para el alumnado inmigrante.

Se subraya la necesidad de que el centro educativo pueda coordinarse con otros ámbitos educativos, reglados o no.

“Los centros educativos deberían coordinarse con otras alternativas socioeducativas fuera. Gaztelekus, gaztegunes, bibliotecas, etc. (...) Programas socioeducativos, actividades extraescolares. Al final todo es educación.” (E: 2).

“En los procesos de integración tiene mucho que ver la educación formal, pero también la no formal. (...) En la escuela están cinco horas al día, en el instituto están seis horas al día, pero el día tiene 24 horas.” (E: 1).

Profesorado

Con respecto a la actitud y el rol que está tomando el profesorado con respecto al alumnado de origen extranjero se destaca que la persona docente no es para nada ajena a la sociedad en la que vivimos y que se dan tanto actitudes positivas y reactivas hacia este colectivo como otras más negativas y asociadas a ciertos estereotipos o prejuicios. Del mismo modo, no ha dejado de ser un reto importante y novedoso para el colectivo docente y suscita en algunas ocasiones situaciones que pueden dificultar el devenir pedagógico.

“Hay cantidad de profesores que han vivido otra situación y, de repente, empiezan a vivir una situación que les mueve sus previos.” (E: 5).

“Y cuando tú me decías si hay estereotipos entre el profesorado, te puedo decir que los mismos que en el resto de la población.” (E: 9).

“El profesorado no somos paracaidistas que hayamos venido de otro mundo. Somos personas normales de esta sociedad y como tal encontrarás de todo. (...) Algunos dirán que la diversidad es muy enriquecedora y otros que es un coñazo.” (E: 3).

“Para algunos sí que es problemático. Te dicen que en su centro hay muchos inmigrantes. Y si alguien te dice eso, te está planteando que la dificultad viene de ahí. Y a otros les ves una actitud totalmente distinta. Comentarios positivos de decir que además vienen con muchas ganas y que es un colectivo que normalmente viene con expectativas. Ves los dos extremos, y luego en medio otro tipo de comentarios.” (E: 5).

“¿Estereotipos? Todos pertenecemos a esta sociedad, que tiene estereotipos. Es Así.” (E: 4).

Al igual que en el caso de las políticas de acogida también se destaca la pérdida de inquietud y hasta cierta frescura por parte del profesorado, que inicialmente

pudo mostrar un mayor interés y que quizás en la actualidad se ha acostumbrado a la situación de llegada de alumnado inmigrante y lo ve con menor preocupación.

“Ahora ya no se da el nivel de ansiedad, ya nos hemos acostumbrado. Con lo bueno y con lo malo que tiene eso.” (E: 7).

“El profesorado no le está dando la importancia que le daba hace 10 años.” (E: 1).

“No creo que se pueda hablar de dejadez, pero el día a día te lleva por un camino y al final te relajas en cierto sentido, te relajas, pierdes la tensión. Se ha perdido el tensionamiento del momento inicial.” (E: 3).

En todo caso se subrayan elementos importantes que pueden hacer que desde un centro educativo se mantenga esa tensión y esa inquietud por el tema y entre estos se destaca la relevancia del liderazgo en el centro y muy especialmente de la Dirección y de la apuesta que haga en este ámbito de la acogida y de la gestión de la diversidad.

Se destaca la relevancia del liderazgo en el centro educativo y muy especialmente de la Dirección.

“Es también un problema de liderazgo. Dentro de la escuela tiene que haber gente que se responsabilice de esto.” (E: 2).

“Hay centros que pueden tener un buen liderazgo de la dirección, y eso se nota mogollón.” (E: 9).

“A veces depende de las personas. No ya solo de ese recurso, sino también de determinadas personas que estén en los centros. Que si están en la dirección van a propulsar más unas cosas con más implicación.” (E: 7).

“Si la dirección del centro tiene un proyecto estructural, si tiene una dirección sólida y que tiene el proyecto claro, con las ideas claras de cómo responder a la diversidad, las cosas irán bien.” (E: 3).

Y más allá de las personas o del liderazgo o solidez de la dirección, lo que es recurrente y se subraya es la falta de formación del profesorado en esta materia, en aspectos como la gestión de la diversidad y la interculturalidad, pero también en la didáctica de los idiomas, lo que hace que todo el proceso sea más complicado. En este sentido son varias las personas que destacan la necesidad de una mayor formación para el colectivo, ya sea a través de seminarios y cursos formativos o incluso mediante la puesta en marcha de estudios de posgrado oficiales especializados en la materia. En este sentido, se plantea la necesidad de la puesta en marcha de un máster universitario en didáctica de la segunda lengua.

“Quizá uno de los problemas que yo puedo sugerir es que el profesorado necesita actualizarse, necesita prepararse adecuadamente. Y ahí yo creo que todavía tenemos lagunas. (...) Ni en la propia universidad tenemos un tema específico de formación para el profesorado que va a atender a alumnado inmigrante.” (E: 6).

“Ya lo hemos comentado en toda la conversación, la formación del profesorado es fundamental. Programas de formación para la atención a la diversidad y evaluación de la práctica. Y la formación para atender a la enseñanza de la lengua.” (E: 7).

“Se necesitaría una formación específica en didáctica de lenguas y una actitud y un conocimiento del fenómeno.” (E: 5).

“Se necesitaría un marco de colaboración con la universidad. Tenemos que hablar sobre el perfil que tiene que tener el profesorado. No existe un máster en segunda lengua.” (E: 3).

Matriculación y concentración escolar

Algunas de las grandes cuestiones en este ámbito son las concentraciones escolares y las matriculaciones fuera de plazo del alumnado recién llegado.

Tal y como se ha podido ver a lo largo de las entrevistas algunas de las grandes cuestiones cuando se analiza la situación del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo son las concentraciones escolares y sus efectos, por un lado, y la matriculación fuera de plazo del alumnado recién llegado, por otro. Aunque son cuestiones diferentes la relación entre ambas es muy estrecha y en muchos casos la propia matriculación es la que puede determinar un mayor o menor grado de concentración. A continuación vamos a profundizar en estos aspectos.

“Las concentraciones escolares. Yo creo que ése es uno de los grandes puntos negros del sistema educativo.” (E: 6).

La matriculación fuera de plazo es un tema que dificulta la gestión y la planificación, tanto para la Consejería de Educación como para el centro educativo que recibe con el curso ya iniciado en un aula a uno o varios alumnos, que además en algunos casos pueden desconocer una o las dos lenguas oficiales en el País Vasco.

“El que llega es un desajuste para el aula, cuando hablas con el profesorado, los hay más sensibles y que lo ven de forma más positiva, otros menos, pero la realidad es esta. De repente en febrero te llega un niño, con problemas lingüísticos, que no sabes cómo integrarlo en la dinámica de la clase.” (E: 3).

“Una escuela, por ejemplo, que tiene 180 alumnos y ha habido años que ha acogido a 50 nuevos. Y un año, en un aula, entraron 9. Pero es que no había nadie en esa aula que llevara más de tres años allí.” (E: 7).

Del proceso de reparto se encargan las Comisiones de escolarización territoriales, siguiendo para ello una serie de criterios: opinión de los padres y madres, cercanía del colegio con el domicilio, existencia de plazas libres o acudir a un centro si ya está previamente escolarizado en el mismo un hermano y/o hermana.

Podría pensarse que en los últimos años este fenómeno ha tendido a disminuir o a atemperarse debido al descenso de los flujos migratorios. Sin embargo, no

parece detectarse esta tendencia y más bien se subraya que se ha dado una consolidación del fenómeno en torno a los 3.000 alumnos anuales. En este sentido, no puede dejarse de lado que junto a los que llegan de su país de origen de otra Comunidad Autónoma, también incluso dentro de la CAE tienen una mayor movilidad geográfica con el curso ya iniciado.

“Cada año nos llegan algo más de 3.000. El año pasado y este año por encima de 3.000. El proceso no va hacia abajo, puede decirse que se ha consolidado y la realidad es que tenemos 3.000 nuevos cada año.” (E: 3).

“En Álava, este curso, digamos desde septiembre hasta hoy en día, hemos escolarizado 820 chavales. Una barbaridad.” (E: 9).

“No solamente los que llegan, sino que dejan la escuela con mucha más frecuencia que las familias autóctonas. Este es también un gran problema. Consiguen un alojamiento más barato o una oportunidad laboral y se cambian de un barrio a otro o se marcha a otra Comunidad Autónoma.” (E: 7).

Las Comisiones de escolarización, aunque pueden mostrar alguna diferencia de criterio por territorio tienen entre sus premisas el reparto del alumnado recién llegado en centros públicos y concertados, aunque lógicamente, existen una serie de variables que hacen que este objetivo no siempre obtenga resultados óptimos, como por ejemplo la no existencia de plazas vacantes.

“Desde las Comisiones de escolarización también se manda, no sé si es la palabra, también se escolariza al alumnado en centros concertados.” (E: 4).

“El problema es que hay centros que se llenan en el plazo ordinario de matriculación y como en otros quedan huecos, los recién llegados van a esos y ahí se da una deriva.” (E: 3).

Se subraya incluso, que en ciertas ocasiones tras una primera matriculación en un centro concertado en el momento inicial, posteriormente cuando la familia de origen inmigrante puede acceder al periodo ordinario de matriculación elige un colegio público, sobre todo por cuestiones económicas, aunque también pueden influir otros factores, como por ejemplo que haya otros alumnos del mismo origen en el centro o incluso la ubicación geográfica del centro.

“Las Comisiones de escolarización muchas veces, si hay plazas, intentan repartir el alumnado recién llegado en los centros. Pero lo que pasa frecuentemente es que en el siguiente septiembre están en la escuela pública. Esto pasa mucho. Al final si tú tienes que pedir beca para el transporte y para el comedor y el resto no lo pide, por decirlo de alguna manera, estás fuera de juego. Y además, aunque existen becas no lo cubren todo. Uno te dice “yo no tengo plata”, el otro te dice no se qué, pero al final al siguiente año están en la pública. Y los criterios son muy claros, se hace un esfuerzo por buscar un equilibrio en la matriculación fuera de plazo.” (E: 3).

“(…) que hay que pagar más que en otros, al año siguiente en cuanto el proceso de matriculación regular se abre, las mismas familias, a veces aconsejadas y a veces no, mueven al alumnado. Y ahí se pierde el trabajo que ha intentado la Comisión de escolarización.” (E: 5).

“Hay situaciones... Hasta a mi hermana le pareció mal, decía que le habían pasado la lotería y la excursión de la niña por la caja, qué dineral... Pues imagínate tú si eres una familia inmigrante a la que la Comisión de Escolarización le ha mandado a esa escuela y estás en paro. No te lo van a poder cobrar porque igual no hay fondos o lo que sea. Pero tú imagínate cómo te sientes cada vez que vas a la escuela. Y tienes que saludar a la profesora sabiendo que todos han pagado menos tú. Incluso aunque no te digan nada. Sin más.” (E: 7).

“La Comisión de escolarización tiene las manos atadas. Mira te voy a mandar a la ikastola que es concertada y es muy buena. Pero hay que pagar y no tengo dinero. Bueno, te voy a mandar a este colegio público que está... No, yo quiero Múgica, porque allí están mis primos y primas de Mustafá, amigos de Mustafá... Lo que tú consideras un gueto, un lugar inhóspito y violento, ellos lo consideran un refugio. Puede llevar sus marcadores sin que nadie le llame “puta mora”. Es un lugar de identidad, un lugar que realmente le satisface todas sus necesidades. ¿Qué haces frente a eso?” (E: 1).

“Porque si yo voy a un colegio x y aunque me apoyen al comprar el uniforme, yo no voy a poder salir luego con mis amigos porque vivo en otra zona...” (E: 8).

Fruto de estas dinámicas nos encontramos con una realidad en la que el peso de la escolarización del alumnado de origen inmigrante se está dando prevalentemente en centros educativos públicos. En torno a un 70% de este colectivo está matriculado en colegios públicos frente al 30% en concertados. De igual forma, dentro de los centros concertados se dan importantes diferencias y en los concertados religiosos el peso del alumnado de origen inmigrante es mayor que en las Ikastolas, que serían los centros en los que se da un menor peso. Aún más, en los centros concertados religiosos también se detectan diferencias, de tal modo que los centros de corte caritativo tienen un mayor peso de alumnado de origen inmigrante que el resto.

“Hay una gran diferencia de escolarización del alumnado en los centros públicos. Hay un 30% de centros que no tiene ningún alumno inmigrante.” (E: 6).

“La escuela pública escolariza al 75% de la población de origen inmigrante. Mientras que la escuela concertada escolariza aproximadamente, tan solo al 25%.” (E: 1).

“En la pública en torno al 70%, más del 70%, en la concertada no llegan al 30%. Dentro de estas no es igual. La red de Kristau Sarea acoge más y las Ikastolas de Partaide menos.” (E: 3).

“La pública es la que más acoge. Y entre la concertada, la escuela cristiana acoge más, llegando casi a la media, las Ikastolas son las que menos acogen.” (E: 7).

“Dentro de lo privado, está el privado caritativo que acoge a un porcentaje importante también. Y luego están otras entidades, otras patronales y también las Ikastolas privadas.” (E: 6).

Se dan situaciones en las que habiendo diferentes centros escolares en el mismo barrio, en uno se da una alta concentración de alumnado inmigrante y en el otro no.

Incluso se están dando situaciones en las que en un mismo barrio o comunidad hay diferentes centros escolares y en el público se da una importante concentración de alumnado de origen inmigrante y en los concertados el peso de este colectivo es mucho menor.

“Pero a veces en la zona hay dos escuelas una al lado de la otra y una tiene mucha inmigración y la otra nada.” (E: 7).

Esta concentración de alumnado de origen inmigrante suele redundar en una reducción de las matrículas de alumnado autóctono o incluso en ciertas ocasiones a trasvases de este colectivo desde escuelas de una alta concentración a otras con una menor, generalmente dándose un tránsito de la red pública hacia la concertada. Esta dinámica redundará en la redefinición del perfil del alumnado en estos colegios y en una composición basada en alumnado inmigrante y alumnado autóctono con un bajo nivel socioeconómico y educativo, ya que las clases medias optan por otro tipo de centros.

“Y te llegan los papás y dicen que como mis hijos vayan con los moros y con los sudacas saco a mis hijos del colegio.” (E: 1).

“Lo que vemos es que las familias autóctonas deciden irse.” (E: 3).

Aunque con mucha menor relevancia que lo apuntado previamente, en algunos casos se da la paradójica situación de que la población autóctona de clase media quiere acceder a centros de alta concentración de alumnado inmigrante, pero los propios requisitos y sobre todo los relacionados con la renta hacen que tengan menos posibilidades que familias menos pudientes, dándose así una situación del todo perversa y que puede merecer algún tipo de reflexión.

“Hay escuelas en la que puede ocurrir que no quepa la clase media. Que solo puedan entrar aquellas personas que tienen una renta baja, debido a un criterio de acceso como la renta familiar.” (E: 7).

“Pero curiosamente es otro hándicap. Porque a la hora de la matriculación, en todos los baremos está la variable económica. Y algunos directores de centros nos dicen que eso está haciendo que población autóctona de poder económico medio se vaya a la concertada. Porque como tienen preferencia en la matriculación las capas económicamente menos favorecidas, hace que se llenen con ese alumnado y no puedan entrar. Es que es la ostra.” (E: 9).

En todo caso, sea una u otra la dinámica en ambos casos el resultado es que en ciertos centros –mayoritariamente de la red pública– se están dando altas concentraciones de alumnado inmigrante y de alumnado autóctono en situación económica generalmente precaria, con todos los efectos que una situación de este tipo suscita en temas como por ejemplo el resultado académico.

Esta situación genera importantes debates en torno a cómo actuar y son varias las propuestas y alternativas que se han barajado y se barajan, tanto en el País Vasco como en otras CC. AA. en las que se dan situaciones parejas. Una de estas propuestas suele ser la del reparto más o menos equilibrado entre diferentes centros, para así evitar concentraciones y colegios en los que el porcentaje de alumnado de origen inmigrante sea

En ciertos centros –mayoritariamente de la red pública– se están dando altas concentraciones de alumnado inmigrante y de alumnado autóctono en situación económica generalmente precaria.

alto. En todo caso y según se apunta en alguna entrevista, estas diferencias no parece que estén disminuyendo en los últimos años.

“Estas diferencias no solo no están disminuyendo, sino que parece que están incrementándose.” (E: 7).

Como primer factor desestabilizador, se menciona que en algunas ocasiones las familias recién llegadas no poseen la información necesaria para la elección de un centro educativo e incluso, en algunos casos, que la información que reciben por parte de la administración pública no siempre es la más adecuada.

“Tú llamas a la Delegación y preguntas y no recibes la misma información según el origen que tienes. Eso es así. O por lo menos ha sido así y yo personalmente lo he confirmado.” (E: 7).

“La gente inmigrante a veces se va concentrando porque han estado mal orientados por el ayuntamiento.” (E: 6).

Una opción que se ha planteado en alguna ocasión, en algunos municipios de Cataluña como por ejemplo Vic o Banyoles, ha sido la de distribuir al alumnado recién llegado en los diferentes centros escolares de los municipios, de manera más o menos aleatoria. Esta experiencia no fue exitosa y es unánime la opinión que subraya que el desplazar de su entorno y de su domicilio al alumnado no es la mejor solución posible. De hecho, en los municipios citados fueron los propios padres y madres los que acabaron rechazando esta opción, ya que hacía que sus hijos e hijas se desplazasen a diario de su entorno.

“Hubo una experiencia, la de Banyolas y Vic en Cataluña. Se montaba a los niños en autobuses y les desplazaban a otras zonas. Hasta que mucha gente dijo que si mi hijo está a un minuto de la escuela. ¿Por qué me lo llevan en un viaje de media hora?” (E: 1).

“Se pueden tomar algunas medidas, que no son repartir los inmigrantes por las escuelas. Eso no es.” (E: 7).

“No me parece lógico. ¿Qué vas a hacer? A los que viven en Rekalde los llevas a Indautxu porque en Indautxu hay menos inmigrantes... Coges un taxi y los sacas de su entorno natural, no parece muy lógico.” (E: 3).

Se plantean varias alternativas, como por ejemplo la ampliación de ratios por aula o la reserva de plazas.

En este sentido, son otras las alternativas que se plantean y se esbozan en las entrevistas, como por ejemplo la ampliación de los ratios por aula, para que así puedan incorporarse alumnos/as en mitad del curso o incluso la reserva de plazas en el aula, para que así el resultado no sea que el ratio deba de aumentar en mitad del curso. Como puede pensarse, estas opciones no son fáciles y en las propias entrevistas se plantean algunas de las dificultades que podría entrañar el hecho de ampliar el ratio o dejar vacante plazas en centros en los que la demanda es alta.

“Por ejemplo, la posibilidad de aumentar en dos alumnos el ratio del aula. De manera que si tienes el aula llena, todavía puedan entrar dos más. Lo cual es una medida dura, porque siempre tener dos alumnos más y sobre todo llegados con el curso empezado, supone una mayor carga de trabajo. Esto es posible, pero no se lleva a cabo.” (E: 7).

“Si todos los centros tuvieran un cupo de plazas de reserva para que los recién llegados se incorporen al centro correspondiente... Hay personas que defienden eso y otras que preguntan cómo van a tener los centros unas plazas reservadas para esos recién llegados si puede darse la circunstancia de que los que ya han llegado, los que ya están, tengan que salir de su barrio por dejar a esos supuestos, que no sabemos si van a llegar o no, esas plazas de reserva. El tema no está resuelto”. (E: 4).

“¿Qué es lo que nos ocurre? Eso lo hemos comentado con los agentes sociales que nos dicen qué pasa aquí y tal. Y te das cuenta de que la fotografía en septiembre es demoledora. En Álava, en Vitoria, tienes una serie de centros, y me da lo mismo concertados o públicos, que están llenos, pero llenos. Y dices que se guarden unas plazas. Vale, se guardan unas plazas. ¿Quién guarda las plazas? Que alguien diga que tú, vitoriano de toda la vida, te quedas fuera de este centro porque se guardan cinco plazas para los que llegan.” (E: 9).

En esta misma línea de trabajo también se plantea la posibilidad de establecer acuerdos previos con centros para medir qué esfuerzo pueden hacer en este ámbito y a la vez dotar a estos centros de recursos para poder responder adecuadamente a situaciones como el posible aumento del alumnado en el aula a mitad de curso, siempre primando la cercanía del centro al domicilio y el entorno cotidiano.

“Planteamientos nuevos, ver en cada centro qué esfuerzo pueden hacer, tomar compromisos con los centros, de tal forma que el recién llegado tenga el derecho a ir al colegio de su barrio.” (E: 3).

“Viven en una zona, quieren escolarizarse en esa zona y tú en esa zona tienes 20, 15 o 12 centros y estableces una orden, una preferencia, y vas enviando. También sin separar a los chavales que sean hermanos o hermanas, teniendo un poco en cuenta eso. Ésa podría ser una medida. ¿Pero por dónde pasa esa medida? (...) Eso pasa por un consenso de todos los agentes sociales que estamos aquí. Que yo me siento con los directores de los centros y les pregunté si tú estarías dispuesto a recibir a 12 ó 15 a lo largo del año. Y les pregunté a las AMPAS si estarían dispuestas a que en su centro y en el aula de su hijo o hija entren dos o tres.” (E: 9).

En todos los casos se insiste en que cualquier solución o respuesta a la concentración de alumnado de origen inmigrante en ciertos centros educativos pasa por la puesta en marcha de partidas y recursos adicionales y complementarios que puedan servir para hacer frente a una situación que objetivamente entraña dificultades, como por ejemplo la llegada de alumnado en mitad del curso o la concentración de alumnado de un estatus socioeconómico bajo.

Cualquier solución a la concentración pasa por la puesta en marcha de recursos adicionales.

“Otra cosa es que les digas que no se preocupen porque a medida que vayan llegando estos alumnos, vas a contar con medio profesor más o con un profesor más. Y tú vas a decidir cómo lo empleas dependiendo de dónde entren. Desde luego, la compensación en recursos tiene que aparecer. El compromiso no es solamente, cuando yo te hablaba de ese consenso social, no es solamente decir que los agentes sociales estén dispuestos a admitir, luego la Administración tendrá que poner su parte de recursos. Por mucho que la crisis esté ahí o lo que sea.” (E: 9).

En conclusión, es generalizada la opinión de que las concentraciones no son positivas, pero al mismo tiempo se enfatiza que la redistribución y el equilibrio entre centros a día de hoy es muy complicada y tiene una muy difícil solución.

“Me parece muy complicado, no te podría dar otra respuesta. Porque me parece que ahí hay que poner en juego muchas variables. Porque todo el mundo está hablando de que no haya escuelas gueto; y sin embargo, si ellos reparten son criticados y si no reparten, también.” (E: 8).

“Se debiera fomentar y favorecer la redistribución pero es muy complejo. No se puede pensar la escuela sin pensar en la configuración de los espacios urbanos. (...) En algunos barrios es que no queda gente de aquí y los que quedan hay un grupito que llevan a sus hijos en autobús a la Ikastola que es concertada, o al colegio de los reverendos padres no se qué, que también es concertado y también van en autobús. Y eso es lo que hay.” (E: 1).

“Bajo mi opinión es un tema al que no se le ha dado la respuesta adecuada, llevamos ya 12-15 años y las cosas se hacen por inercia pero tenemos un verdadero reto. Hay muy pocos planes de acogida y los que hay suelen ser un documento en una estantería. (...) Hay criterios, pero por algo, no sabemos muy bien por qué, no está funcionando. Si pasan los años pensamos que las cosas están bien pero no funcionan algo hay que hacer...” (E: 3).

Más que la concentración escolar según la variable nacionalidad o procedencia, la más problemática es la concentración escolar en base a factores económicos y culturales.

Y todo ello en un contexto en el que en muchos casos se subraya como más problemático no tanto la concentración según la variable nacionalidad o procedencia, sino la económica y cultural. La primera de ellas aparece sobre todo vinculada a la llegada fuera de plazo de inscripción, pero la segunda atiende a cuestiones estructurales que influyen también en dichas concentraciones y que trascienden claramente la problemática de la inmigración.

“Esto atiende a cuestiones de clase social, de estatus social.” (E: 3).

“El contexto social es ahí más importante que la variable nacimiento.” (E: 8).

Alumnado inmigrante y euskera (modelo lingüístico)

En todo lo relacionado con el sistema educativo y el alumnado inmigrante recurrentemente aparecen cuestiones relacionadas con la elección del modelo lingüístico o el uso del euskera por parte de este colectivo.

Con respecto al modelo lingüístico, hay que subrayar una primera constatación y es que el alumnado de origen inmigrante se matricula más en el modelo A que el autóctono, aunque dependiendo del contexto lingüístico de cada territorio histórico esta tendencia varía sustancialmente. Así, la matriculación en modelo A en Gipuzkoa es prácticamente anecdótica, escasa en Bizkaia y más relevante en Álava, sobre todo en la capital.

La matriculación en modelo A en Gipuzkoa es prácticamente anecdótica, escasa en Bizkaia y más relevante en Álava, sobre todo en la capital.

“El alumnado inmigrante se escolariza más en el modelo A y menos en el D, sobre todo en Bizkaia y en Álava, en Gipuzkoa casi no se puede. Y el alumnado autóctono se escolariza más en el D, en euskera, y menos en el A.” (E: 6).

“¿Y qué pide la familia? Pues en el caso de Vitoria, muchas familias piden modelo A y que esté cerca. Yo creo que esas son las dos variables. No sé en qué orden, que esté cerca, que tenga comedor... pero fundamentalmente que esté cerca y que sea de modelo A. Y eso es un hándicap. La verdad es que la fotografía de Vitoria, más que de Álava, es la de esos dos desequilibrios clásicos que estamos teniendo con la escolarización del alumnado inmigrante, y que todavía se ve más claramente. La mayoría de esos 800 han ido a la pública. Yo ya no hablo de la matrícula en general, hablo de esos 800. Han ido a la pública y a modelos A.” (E: 9).

Hay varios factores que influyen en esta tendencia y que van desde la mayor cantidad de plazas vacantes que se dan en el modelo A hasta la posible priorización de este idioma frente al euskera, ya sea por la procedencia geográfica o por otras cuestiones, como una mayor movilidad del colectivo.

Aunque también se destaca que frecuentemente la familia recién llegada no tiene los datos necesarios para tomar una decisión y que la información que se ofrece a veces es deficitaria e incluso dirige a estas familias al modelo A.

“¿Qué es antes el huevo o la gallina? ¿Qué se les está ofertando? No sé si se les explica, qué información tienen respecto a cuál es la opción que eligen las personas que han nacido y que viven aquí y si tienen un conocimiento de lo que la sociedad está demandando.” (E: 4).

“Muchas familias de origen inmigrante eligen el modelo A. La cuestión es hasta qué punto también ellas dominan los referentes educativos de la sociedad a la que llegan. Sí, en castellano, pero es que la gente de aquí no envía a sus hijos a la escuela en castellano. ¿Cómo eligen el modelo educativo, con qué conocimientos, quién les informa de eso?” (E: 7).

Otro aspecto recurrente con respecto a la elección del modelo lingüístico es la edad de llegada y su relevancia en el aprendizaje y conocimiento de una lengua. Este aspecto es considerado por las comisiones de escolarización y en principio se están primando los modelos B y D para los más jóvenes. En el caso de aquellas personas que llegan a una edad más tardía y cercana a la adolescencia esta decisión es más complicada, ya que se estima que se necesitan unos 5-6 años para tener un dominio mínimo del idioma y aquellas que llegan con edades a partir de los 12 años van a tener muy difícil aprehender el grado de conocimiento necesario de una lengua para garantizar unos resultados académicos apropiados. Mientras que para los más jóvenes la apuesta por la matriculación en modelos euskaldunes es unánime, para el segundo colectivo las dudas son mayores y en algunos casos incluso se afirma que puede ser mejor la opción del modelo A, sobre todo para aquellas personas para las que sea su lengua madre, ya que la inclusión en un modelo euskaldun puede no obtener los resultados esperados y tener un claro impacto en el rendimiento escolar de estas personas.

“En primaria que el alumnado que llegue se incorpore al modelo D y tenga las mismas posibilidades de aprender euskera que otras familias que tampoco son bilingües. Otra cuestión es secundaria, donde el tema es más peliagudo. Cuando llega un alumnado de cierta edad y que no en todos los casos va a querer continuar los estudios y en una zona no euskaldun... hay que ver caso por caso si es mejor enviarle a un Instituto de modelo D o a uno de modelo A.” (E: 7).

“Los que han nacido aquí o los que vienen pequeñitos es una realidad muy diferente a los que vienen ya con 12, 15 ó 18 años. Con estos es más complicado.” (E: 2).

“En primaria, cuanto más pequeño es el alumno más fácil la integración, por lo menos a nivel lingüístico. En secundaria, el elemento de ruptura y la heterogeneidad son mayores.” (E: 5).

El modelo D se ve como el idóneo para el fomento del euskera y para una mejor integración en la sociedad vasca.

“Para el dominio del idioma se necesitan 5-6 años, entonces cuando ves un margen de 5-6 años puedes convencer a los padres. Pero con 12-13 años las cosas no son tan fáciles, no hay margen.” (E: 3).

“Sí. La mayoría vienen a un modelo A. Y ésa es una discusión que hemos tenido. ¿Qué hay que hacer con estos chavales que vienen ya en 5º o en 6º, o en 1º y 2º de la ESO?” (E: 9).

Como puede verse en las citas anteriores las personas entrevistadas apuestan por el modelo D como el idóneo para el fomento del conocimiento del euskera y también para una mejor integración e inserción en la sociedad vasca. No solo eso, en algunas entrevistas también se apunta que este modelo muestra mejores potencialidades de cara a evitar las concentraciones de alumnado de origen inmigrante, de las que ya se ha hablado en el apartado anterior.

“Si en Gipuzkoa se demuestra que el modelo D evita en gran parte los guetos escolares. ¿Por qué no se toma la medida en Bizkaia o en Álava? Bueno la respuesta la tienen otros.” (E: 5).

Con respecto al modelo lingüístico no podemos obviar, al igual que en el caso de la concentración de alumnado de origen inmigrante, las cuestiones socioeconómicas. En este caso el modelo lingüístico está asociado también al estatus socioeconómico y este hecho influye también en la elección de un modelo u otro.

“Los modelos vemos que siguen siendo un factor de clasificación social. En el modelo con menos euskera se matriculan las familias con un ISEC¹ más bajo y en el modelo con más euskera las familias con un ISEC más alto.” (E: 7).

“El modelo lingüístico tiene connotaciones de clasificación del alumnado.” (E: 4).

Más allá del modelo lingüístico y sus efectos, un debate siempre presente en lo tocante al aprendizaje y el conocimiento del idioma es si el alumnado de origen extranjero y recién llegado tienen que recibir una atención especializada y diferenciada para así obtener unas competencias lingüísticas adecuadas en el menor tiempo posible o si por el contrario, esta separación tiene efectos contrarios a los deseados. La primera de las opciones se puso en marcha hace unos años en Cataluña. Así, durante un periodo de dos años el alumnado recién llegado y que desconocía el catalán recibía clases de apoyo lingüístico fuera de su aula habitual, para así intentar reforzar el proceso de inmersión lingüística. Las personas entrevistadas no creen que esta opción sea la más idónea y estiman que puede crear más dificultades que las ventajas que pueda aportar, sobre todo por el hecho de sacar del aula a este colectivo y así estigmatizarlo y marcarlo frente al resto del alumnado.

“Pero ese alumno fuera del aula no va a aprender más, sino que se va a quedar para toda la vida en esa carretera comarcal.” (E: 7).

“Que no te estén sacando demasiado tiempo del aula y marcando como que esta persona no conoce el idioma o que no tiene el nivel.” (E: 5).

“El idioma se aprende siempre en situación de comunicación, haciendo cosas con otros, escuchando, así se aprende el idioma en un contexto, el resto es muy difícil.” (E: 3).

De igual forma, se recalca que la cuestión del euskera no es una problemática exclusiva de la escuela o el sistema educativo. La sociología del idioma y su contexto geográfico influyen determinadamente en el grado de conocimiento que pueda obtener el alumnado inmigrante, al igual que ha ocurrido y ocurre con alumnos y alumnas en los que el idioma materno es el castellano. Lógicamente la elección del modelo influye, pero existen otro tipo de factores que también lo hacen y que pueden tener una gran relevancia en el conocimiento y uso del euskera.

La cuestión del euskera no es una problemática exclusiva de la escuela o del sistema educativo.

¹ISEC. Índice Socio Económico y Cultural.

“El problema es la geografía lingüística de los lugares. No hay problema lingüístico en zonas euskaldunes. No lo hay. Los cameruneses que vinieron a trabajar a Ondarroa hablan euskera mejor que yo.” (E: 1).

“La realidad es muy diferente en Ondarroa o en Azpeitia y en Vitoria. En los primeros es mucho más fácil. ¿Entonces el mérito de quién, es de la escuela o de la sociedad? Es difícil diferenciar, pero yo creo que la sociedad tiene un gran peso.” (E: 3).

De hecho, en aquellas zonas en las que el euskera es minoritario es precisamente la escuela el único espacio en el que se practica y utiliza este idioma. Y este aspecto es subrayado positivamente en varias citas de las entrevistas.

“En el proceso de euskaldunización y sobre todo en los entorno castellano hablan-tes, la escuela ha sido y es prácticamente el único lugar de euskaldunización, el único agente. Yo creo que ahí se ha hecho un gran trabajo.” (E: 3).

“Y eso nosotros lo conocemos, sabemos lo que es. Sabemos lo que es que la escuela ha conseguido euskaldunizar a un montón de chavales, pero que en el contexto social la lengua esté minorizada. Y eso tampoco vamos a decirles a los inmigrantes que nos lo arreglen.” (E: 9).

El alumnado inmigrante no se ve como un elemento que ralentice o dificulte el desarrollo del euskera.

Al hilo de esta idea, prevalece una visión bastante optimista y nada catastrofista en torno al euskera y el aprendizaje del mismo por parte del alumnado de origen inmigrante. No se cree que pueda ser un elemento que ralentice o dificulte el desarrollo de este idioma en la Comunidad Autónoma y más bien se destaca que se está dando un proceso relativamente natural en el proceso de conocimiento del idioma, tal y como ha podido pasar en décadas anteriores con los hijos e hijas de las familias inmigrantes internas.

“No creo que el fenómeno migratorio vaya a suponer cambios en el proceso de euskaldunización, por los inmigrantes no va a cambiar, ni a mejor ni a peor. Yo creo que se están dando logros, que los niños hablan en euskera y sin grandes dificultades, en la mayoría de los colegios encontrarás niños y niñas de inmigrantes que hablan bien el euskera.” (E: 3).

Tampoco puede extraerse un discurso catastrofista de algunas investigaciones que resaltan que la valoración del euskera por parte del colectivo inmigrante es más bien baja y que frecuentemente suele verse principalmente como una lengua instrumental para la escuela y poco más.

“Sí. Y en algún momento que aquí hizo alguien unas investigaciones sobre actitudes hacia las lenguas, se veía que había una valoración muy baja del euskera. Se veía que había una valoración puramente para lo escolar. Y algunos PRLs de Secundaria nos contaban esa anécdota. Que estaban trabajando con los chavales y muchos les decían que el euskera para qué, si para lo único que sirve es para esta clase. Para esta clase que estamos haciendo. Y el profesor decía que a éstos qué les cuento.” (E: 9).

Resultados académicos y diferencias

Tras el análisis de la problemática de la concentración y del modelo lingüístico, que están directamente vinculados, otro de los grandes temas y cuestiones que se ponen sobre la mesa cuando se habla de alumnado inmigrante es el relacionado con los resultados académicos del colectivo y las diferencias –a peor– que se detectan si se comparan los datos de este colectivo con los del alumnado autóctono.

Aunque en los últimos años se ha detectado alguna mejoría en el diferencial existente en el rendimiento académico de alumnado de origen extranjero y autóctono, la diferencia entre ambos colectivos es muy alta. Para medir este tema frecuentemente se utiliza el Informe PISA como referencia y en este caso los datos muestran para el País Vasco que la diferencia es muy alta e incluso es una de las mayores dentro de los países y regiones que pertenecen a la OCDE.

“Se ha dado una evolución de 2009 a 2013, se ha reducido la distancia entre alumnado autóctono y alumnado extranjero.” (E: 3).

“Está clarísimo que algo no va bien. Euskadi es de las comunidades que mayor diferencia tiene según PISA en puntuaciones de lectura comparando autóctonos e inmigrantes. 71 puntos de diferencia.” (E: 6).

“La Comunidad Autónoma Vasca es uno de los lugares de la OCDE donde hay más distancia en los resultados entre el alumnado autóctono y el alumnado inmigrante. Eso dice PISA y lo recoge el Consejo Escolar.” (E: 7).

“Hay realidades diferentes pero yo creo que los que llegan a la universidad son pocos. Esa es mi impresión. Muy pocos. Porque es costoso, porque es la cultura del esfuerzo.” (E: 2).

Este dato, frecuentemente descontextualizado, es otro de los factores que en muchas ocasiones suscita la *huida* de alumnado autóctono de aquellos centros en los que se da un mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante, ya que se piensa que el menor rendimiento de los segundos puede acabar influyendo también en el del alumnado autóctono. Aunque esta idea está muy extendida en la opinión pública los diferentes estudios al respecto no corroboran esta tesis y sí que indican que en los centros en los que se da una alta concentración de alumnado de origen inmigrante son éstos los que sufren un descenso en su rendimiento y no los autóctonos.

“Las evaluaciones diagnósticas lo que nos dicen es que el alumnado inmigrante tiene un menor rendimiento que el alumnado local. (...) Lo que sí se confirma es que cuando los inmigrantes están solos en el aula, tienen peores resultados de los esperables.” (E: 7).

“Cuando el alumnado inmigrante es superior en un centro a un 25% es el propio alumnado inmigrante el que sale perjudicado en términos de rendimiento.” (E: 3).

De este modo, nos encontramos ante la profecía que se cumple a sí misma o frente a la tormenta perfecta. A un centro determinado empieza a llegar alumnado de origen extranjero, el alumnado autóctono de clase media decide abandonar ese centro y matricularse en otro y finalmente en el centro el porcentaje de alumnado inmigrante aumenta y la suma de alumnado inmigrante más alumnado autóctono de clase baja hace que los resultados de ese colegio disminuyan y la realidad haga que aparentemente la tesis inicial se vea cumplida.

Como bien indican todos los estudios que han analizado este tema, para entender la diferencia de resultados entre uno y otro colectivo es fundamental e imprescindible tener en cuenta el estatus socioeconómico de las familias, ya que este condiciona completamente el resultado de sus hijos e hijas, en mayor medida incluso que otros factores o agentes educativos. En el caso concreto de los estudios realizados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), en el análisis del rendimiento escolar tiene gran relevancia el ISEC –Índice Socio Económico y Cultural– ya que es uno de los factores explicativos más relevantes de las diferencias que se dan en este ámbito.

“En el resultado, el ISEC, el índice socioeconómico y cultural, marca mucho, más que el origen y eso lo vemos en el caso de los gitanos o en el de las familias pobres autóctonas. La influencia de la formación y del nivel socioeconómico de los padres es clave.” (E: 3).

De este modo, el tema económico y cultural es fundamental si queremos analizar en profundidad estas diferencias. Al respecto, no puede dejarse a un lado que la mayoría del colectivo inmigrante residente en el País Vasco se sitúa en las capas media-baja y baja de nuestra sociedad y que este hecho determina enormemente que los resultados sean menores que los de las familias autóctonas, en las que el peso de las clases medias es sensiblemente mayor. Si se compara la población autóctona con la inmigrante las diferencias son muy altas. Sin embargo, si la comparación se hace entre población autóctona de clase baja e inmigrante estas diferencias disminuyen considerablemente.

“Pero no se trabaja suficientemente la idea de que esta inmigración es una población de clase baja. Esa es la clase a la que pertenece. Y eso supone unos retos particulares en educación. No es porque sean extranjeros, sino porque son pobres, porque están en una clase social determinada.” (E: 7).

“La clase social no la podemos olvidar y ya sabemos desde por lo menos hace 40 años, con los estudios de Bourdieu, Passeron, etc., que la clase social marca el éxito escolar.” (E: 6).

En conclusión, el debate en torno al rendimiento escolar no puede abstraerse de la estructura socioeconómica y de la posición que tiene en la misma la población de origen inmigrante. Y todo ello nos debería llevar a una reflexión en torno a qué se considera éxito para los hijos e hijas de

inmigrantes, ya que quizás el criterio comparativo que se está utilizando –resultados de hijos e hijas de familias autóctonas– no sea el más indicado. Al respecto, la siguiente cita recogida de una de las entrevistas realizadas resulta de gran interés, ya que pone en duda la idea de que éxito escolar tenga que equipararse a cursar estudios superiores o a la obtención de un título universitario.

“¿Qué es el éxito escolar? Alguien que llega con 12 años aquí y obtiene el título de DBH y luego va a un ciclo superior de Formación Profesional. ¿Eso es éxito? Para mí sí. No es lo mismo el éxito para alguien que ha llegado con cuatro años. En este caso éxito puede ser que alguno llegue a la universidad, por lo menos que haga algo más que el Bachiller.” (E: 3).

El debate en torno al rendimiento escolar no puede abstraerse de la estructura socioeconómica y de la posición que tiene en la misma la población de origen inmigrante.

3

Las familias y el ámbito comunitario

Cuando se habla de las familias del alumnado de origen inmigrante y, sobre todo de los padres y de las madres el tema de las expectativas toma gran relevancia. En general, se subraya que la mayoría de los padres y madres inmigrantes tienen unas altas expectativas educativas para con sus hijos e hijas e incluso la mejora educativa es en muchos casos uno de los factores que se enuncian para explicar el porqué del proyecto migratorio. En todo caso, también se añade que las expectativas pueden variar según la procedencia y que también hay cambios a lo largo del proceso migratorio, de tal modo que las expectativas son muy altas en el momento inicial pero, con el paso del tiempo, estas tienden a atemperarse e incluso a disminuir, una vez que se conocen y se viven las dificultades propias e inherentes de todo proceso migratorio. Al respecto, es interesante destacar que uno de los grandes retos para la escuela es el de mantener estas altas expectativas a lo largo del tiempo.

“La gente siempre quiere ir hacia arriba en la escala social. (...) Pero las ganas por los estudios las tienen todas las familias. Aunque el tema viene con las edades críticas, 14, 15 y 16 años.” (E: 2).

“¿Qué los hijos vayan a estar mejor? Pero que es el desiderátum por el que vienen, sí que es compartido. Yo creo que todas las familias están de acuerdo en que si se han pringado en esta historia del viaje migratorio es para mejorar la situación de sus hijos.” (E: 9).

“Hay colectivos que tienen unas expectativas respecto al sistema educativo mucho más altas. Es decir, creen en la escuela, confían y respetan a los profesores y creen que sus niños en la escuela van a conseguir... a veces las expectativas son altísimas. Y sin embargo, en otros colectivos este sentimiento no existe. Y por eso es más difícil el encaje. Eso sí que lo hemos comentado. Sin marcar colectivos concretos, no voy a decir éstos o éstos...” (E: 5).

“Suele detectarse en torno a las expectativas una especie de fase de euforia, luego cuando van viendo que las cosas no son tan fáciles, es más, que son difíciles,

Cuando se habla del papel de las familias del alumnado inmigrante, el tema de las expectativas toma un papel muy relevante.

empiezan a bajar las expectativas. Esto es preocupante, tenemos que ayudar a mantener las expectativas altas. Tenemos que transmitir a esas familias que sus hijos e hijas están en buenas manos, que somos buenos profesionales, que las cosas van a ir bien y que tienen que mantener las expectativas altas.” (E: 3).

En este mantenimiento de las expectativas toma relevancia y fuerza la participación de las propias familias y cómo estas pueden redundar positivamente en el rendimiento escolar y en la integración de alumnado de origen inmigrante.

“Si las familias están cómodas, y el centro trabaja bien e incorpora a las familias es un tema que me parece súper importante.” (E: 8).

“La colaboración y la participación de las familias es un tema fundamental (...).” (E: 7).

“Que las familias participen es muy importante.” (E: 4).

“Está demostrado que cuando los padres están implicados los resultados escolares de sus hijos son mejores.” (E: 3).

La participación de las familias inmigrantes en la escuela es baja e incluso inferior a la de las familias autóctonas, que de por sí también es baja, por lo que se subraya que esta es una importante dificultad a la que habría que hacer frente. Para explicar esta baja participación se alude a factores como el idioma, la falta de tiempo, un nivel educativo bajo o las diferencias culturales que pueden existir entre el país de origen y el de residencia.

“Yo te podría hablar de centros donde la población inmigrante o extranjera ha aumentado en los que hay dificultades para que exista el AMPA. El AMPA como organización.” (E: 9).

“Y por parte de las familias, que se retraen también por falta de expectativas, por el idioma, por respeto, por miedo, por lo que sea. La comunicación entre familias inmigrantes y profesorado es deficiente.” (E: 6).

“Los padres participan muy poco.” (E: 2).

“Porque las familias inmigrantes o tienen menos tiempo, a veces porque no siempre es así, o dejan la parte de la escuela en manos de las madres, que se dedican a la crianza y no pueden ir a las reuniones. A veces hace falta una serie de capacidades y competencias que no todas las mujeres cultivan en el país de origen. Por ejemplo, hablar en público, hacer una lectura crítica de un documento... Y para la gente, darse cuenta de que no puedes aportar, vas a una reunión, pero a la tercera ya no vas a ir porque no puedes aportar. Y naturalmente, también por cuestiones lingüísticas.” (E: 7).

Por ello se plantea la necesidad de que esta participación aumente y de que los colegios y las AMPAS “salgan a buscar” a estas familias y tengan en cuenta las dificultades y peculiaridades que pueden tener y que pueden hacer que no participen como las familias autóctonas. Se destaca que las Escuelas de Padres y Madres son una buena práctica en este ámbito y que estas han logrado en algunos casos que los padres y madres inmigrantes se acerquen a la escuela y se sientan partícipes en la misma.

“En una AMPA que está formada por autóctonos, lo que te dicen es que los otros no vienen. Y éstos no vienen porque están en una situación económica muy desfavorable. Y luego sus competencias lingüísticas son escasas, tienen miedo y piensan que la AMPA es un espacio académico donde hay que hablar bien. Y no vienen. ¿Pero vas a buscarles? No. Porque donde van a buscarles ellos van. Y te puedo poner miles de ejemplos. Hay escuelas donde van a buscarles. Y hacen escuelas de padres.” (E: 1).

“En algunos lugares se están haciendo Escuelas de Padres, formación para padres, no es solo formación, también les das seguridad, autoconfianza. Conseguir que tengan esas seguridad sobre sí mismos creo que es muy importante.” (E: 3).

“Encontrar claves que acerquen ese entendimiento. Porque tienes que conocer cuáles son esos parámetros. Intentar conectar y compaginar al tratar con esa familia, y con el resto también ocurre y negociar los significados. Como cuando a una familia le decimos que, por ejemplo, a Pepe igual habría que marcarle un poquito más porque se le ve un poco suelto y está despistado y hace lo que quiere. Este tipo de actuaciones. Que se dan entre las criaturas. Y tenemos que medir muy mucho cómo está interpretando esa familia lo que decimos que hay que hacer. Que hay que controlarle y atarle en corto. Para que su interpretación no sea que tienen que entrar en un régimen casi paramilitar con el niño o la niña. Por poner un ejemplo.” (E: 4).

“También a veces las familias se quejan de que las cosas que ellos pueden aportar a la escuela no son reconocidas. Recuerdo una madre que estaba muy implicada en la educación de su hija y que tenía un nivel educativo alto. Y eso que ella consideraba como un plus en la educación de su hija, en el centro no era reconocido.” (E: 8).

De igual forma, también se destaca que la participación en actividades más o menos formales es menor que en otras, en cambio, más informales, como por ejemplo salidas escolares, las familias de origen extranjero sí que participan o pueden participar de forma más activa.

“Pero en aspectos informales de la escuela, yo creo que participan muchísimo. En aquellas cosas en las que pueden colaborar. Como cuando se les pide ayuda para hacer una salida con las criaturas. Si van a salir el día de San Prudencio se pide a las familias que acompañen a los pequeños en la salida por el barrio. O en Santa Adela. O en las meriendas populares de la escuela, que cada familia tiene que llevar algo. En estos aspectos, donde la gente sabe contribuir, contribuyen. No es que haya una dimisión parental, que a estas familias no les interese la educación. No. Hay que ver en qué partes están participando y por qué.” (E: 7).

La participación y la implicación de la familia en la escuela no es únicamente un elemento que puede mejorar el rendimiento y la inserción del alumno o alumna, sino que incluso puede convertirse también en un espacio de integración y socialización para la propia familia, tal y como indica la siguiente cita.

“Porque yo creo que la escuela también sirve como espacio de socialización para las familias. Cualquiera que se cambia de ciudad o de barrio, empieza a conocer gente. Y si tiene hijos, el patio de la escuela es un espacio de socialización. Para bien y para mal, para todo.” (E: 8).

La participación de las familias inmigrantes no solo redunda en el rendimiento escolar, sino que también puede ser un espacio para la integración y la socialización de la propia familia.

Más allá del papel que juega y puede jugar la familia, el ámbito comunitario, el entorno más cercano, también se menciona como un espacio relevante para la integración de los más jóvenes y su interacción con el sistema educativo. Se estima que las actividades educativas más informales, como pueden ser el tiempo libre u otro tipo de espacios socioeducativos pueden ser de gran interés para trabajar estos aspectos y para reforzar incluso relaciones e interacciones que se hayan podido conformar en el espacio educativo más reglado.

“Hay experiencias estupendas de programas de tiempo libre, deporte, de carácter educativo. Se mezclan personas de diferentes procedencias, también sociales. Y yo creo que este es un tema que nos interesa. Tenemos que promover una convivencia y que las redes sean intersociales, interclases.” (E: 7).

“Hacen falta programas de interacción deportiva, cultural, de tiempo libre, de excursiones...” (E: 6).

“Yo creo que las relaciones que han partido y se han fortalecido en la escuela o el instituto pueden tener su continuidad posterior. Yo creo que ese es un elemento importante, que el tiempo de ocio reglado también facilita.” (E: 4).

“Mi sensación es que en los grupos de tiempo libre la sensibilidad hacia la interculturalidad es mayor, a mi me parece un buen espacio para fomentar la interculturalidad.” (E: 3).

Es más, se piensa que algunas de las dificultades que se detectan en el colegio, tales como la concentración o las cuestiones lingüísticas, que como ya se ha apuntado, tienen difícil solución, pueden verse contrarrestadas a través de la intervención y la puesta en marcha de acciones en el ámbito comunitario. Se plantea, por ejemplo, la puesta en marcha de programas que puedan compartir en un mismo espacio de convivencia menores que acuden a diferentes escuelas en un mismo espacio geográfico y que pueden servir para fomentar dicha interacción más allá de la escuela.

“¿Por qué no establecemos relaciones? Tertulias, Escuelas de padres conjuntas, juegos deportivos, tiempo libre. Todo conjunto.” (E: 1).

“Actividades donde los niños y niñas de la misma zona, pero que asisten a centros diferentes, a la hora de las actividades extraescolares se junten.” (E: 4).

4

La gestión de la diversidad: interculturalidad y conflictos

En este apartado vamos a englobar aquellas cuestiones relacionadas con la interculturalidad y la gestión de la diversidad en las aulas y los posibles problemas que se estén pudiendo dar en relación a ellas.

Las personas entrevistadas subrayan que la interculturalidad es un tema que se ha trabajado y se trabaja poco en la escuela, sobre todo en lo tocante al desarrollo curricular y que la mayoría de acciones en este campo se reducen a hechos puntuales y generalmente ajenos al currículum, como la celebración de actos festivos o alguna actividad impulsada por un profesor o profesora con cierta inquietud por el tema.

La interculturalidad es un tema que se ha trabajado y se trabaja poco en la escuela, sobre todo dentro del desarrollo curricular.

“Los responsables institucionales y técnicos tienen un discurso muy trabajado, muy dentro del paradigma de la inclusión y de la diversidad. En las medidas que toman, y que luego tienen influencia, no hay, desde mi punto de vista, esa coherencia.” (E: 7).

“Pero, por ejemplo, desde el punto de vista curricular yo creo que ha habido incidencias muy puntuales. No se ha revisado el currículum desde el punto de vista intercurricular. De ver que uno puede analizar un hecho histórico desde distintas perspectivas. O que en un momento dado en Matemáticas tú puedes hacer referencia a cosas que no aparecen en el libro y que igual vienen de otros grupos culturales. Ahí hay muy poco recorrido.” (E: 9).

“Lo que no veo es que la escuela sea y crea realmente que debe ser un espacio de interculturalidad.” (E: 1).

“Yo creo que a veces sí y a veces no. Yo creo que hay centros que tienen interés y que, incluso aunque no tengan alumnado o tengan muy poco alumnado que haya nacido o que venga de otros países o que tenga familia de otros países, hacen educación intercultural en el sentido más amplio. Y hay otros que no tienen esa inquietud tanto.” (E: 8).

Quizás la acción más relevante en este campo es la opción de estudio de lenguas maternas en algunos centros públicos. En este caso, la Consejería de Educación tiene acuerdos con Marruecos y Portugal y quizás pronto con Rumanía. A través de estos acuerdos se abre la posibilidad para estudiar en algunos centros públicos lengua árabe. En este caso el programa es financiado por el Gobierno marroquí y hay que destacar que su extensión es bastante limitada. Esto no es óbice para que este programa haya suscitado polémica en algunos centros y que algunos de estos hayan mostrado reticencias para implementarlo bajo el argumento de que estos cursos podrían producir un cierto efecto llamada sobre el colectivo árabe y a su vez un efecto huida sobre la población autóctona.

“Y alrededor de este programa están todos los estereotipos y los miedos que tenemos. El profesor les pega con una vara, se les está inculcando el germen de la Yihad. Todo esto te lo ponían encima de la mesa y yo me reunía con los profesores y les decía que a mí me dicen que vosotros pegáis. Y ellos me contestaban que cómo vamos a pegar. Que sepáis que el castigo está totalmente rechazado, no vamos a permitir eso. Y me insistían en que ellos no pegaban.” (E: 9).

Este programa parece indicar que la lógica intercultural, sobre todo, se ciñe a aquellos centros en los que hay un mayor peso de alumnado de origen extranjero. Sin embargo, son varias las personas entrevistadas que demandan que la interculturalidad sea incluida en el conjunto de centros y también en aquellos en los que el porcentaje de alumnado extranjero sea muy bajo o inexistente.

“A veces no vemos que la interculturalidad esté dentro del currículum escolar vasco. Yo creo que los colegios que no tienen mucho alumnado de origen inmigrante también tendrían que mamar un poquito y tener conocimiento de esa perspectiva intercultural.” (E: 2).

“A mí me parece súper importante que los centros que no tienen población de origen extranjero también trabajen la diversidad.” (E: 8).

Como ha podido verse en el caso del estudio de la lengua árabe, la gestión de la diversidad puede suscitar en algunos casos ciertos conflictos o recelos por parte de la población autóctona, que frecuentemente se recogen en medios de comunicación o pueden detectarse en las conversaciones de patio.

No obstante, en general no se detectan grandes problemas de convivencia en el ámbito escolar y los que han podido suscitarse se limitan a hechos puntuales. De esta forma, se destaca una buena convivencia dentro del colegio y de las aulas, más allá de que entre el alumnado también se puedan repetir algunos de los tópicos que se encuentran en el conjunto de la sociedad.

“En general, yo creo que la convivencia es buena entre la chavalería.” (E: 7).

“No hay rasgos de racismo, pero no vemos que convivan fuera tampoco.” (E: 2).

“Nosotros no tenemos noticias de conflictos que hayan surgido específicamente por este tema. Yo no conozco ningún caso de bullying por temas raciales. Y es significativo en este sentido.” (E: 5).

No se detectan grandes problemas de convivencia en el ámbito escolar.

“El hiyab nunca ha sido un gran problema. Puntualmente y sobre todo en la adolescencia puede haberse dado algún caso puntual de una chica que no lo utilizaba y ha empezado a utilizarlo y le toman el pelo, pero igual en la adolescencia con quien es gordo o lleva gafas.” (E: 3).

“En infantil y en primaria, ese convivir, ese recorrido conjunto, yo creo que se hace de una manera natural. Natural en cuanto a relación y natural en cuanto a dificultades escolares.” (E: 4).

“El alumnado refleja los tópicos de los estereotipos que existen en la sociedad. Y eso supone que es necesario trabajar todo esto.” (E: 6).

Si surge algún conflicto o alguna situación que necesita de intervención a día de hoy no existe un protocolo o una directriz general sobre cómo actuar y responder. Cada centro hace lo que estima más oportuno ante esa situación, siguiendo generalmente el reglamento interno de funcionamiento que, como puede pensarse, varía según el centro.

“No se ha hecho todavía una reflexión profunda sobre este tema. No parece lógico que un centro diga que nuestra normativa prohíbe llevar un pañuelo en la cabeza y que en el instituto de al lado lo lleven sin problema. En algunos centros no saben qué hacer, se encuentran huérfanos, sin apoyo... En todo caso no veo mayor problema.” (E: 3).

“Cada escuela está gestionando estos aspectos. Y no siempre de manera parecida en todos ellos. Porque hay centros que no tienen problema en recibir a niñas que lleven el pañuelo, mientras que otros no lo hacen. Y pueden estar uno al lado del otro. Se echa de menos que no exista un discurso, unas directrices desde la Administración, y que no tenga que ser el centro el que decida.” (E: 7).

“El Departamento de Educación dice que el Reglamento de orden y funcionamiento de cada centro decide, lo que diga va a misa. Los centros están funcionando así. Realmente cada uno está actuando como puede. Yo creo que más que en leyes cerradas hay que invertir en empatía intercultural.” (E: 1).

“El del velo, bueno, cada centro toma sus medidas. Ahí sí que hay discusión y cambios de criterio según van viniendo los acontecimientos. No hay un consenso general.” (E: 5).

Se han detectado algunas situaciones de tensión en relación al uso del velo o a la demanda de comida halal en los comedores escolares, pero como ya se ha apuntado previamente, parece que no han suscitado grandes polémicas y que dichas situaciones se han gestionado en cada centro siguiendo los criterios establecidos dentro de su reglamento.

“Luego te estaba hablando del tema del velo. Aquí en Álava en principio se utiliza un poco el mismo criterio que en el resto de los centros. Que sean los propios centros los que marquen la pauta. En algún momento ha habido alguna reivindicación

en el sentido de que debería haber una norma que limitara el uso. Pero nosotros en la formación siempre hemos pensado que el velo no es el problema. Cómo uno viste o cómo uno come no es el problema. El problema es qué pensamos sobre el respeto, qué pensamos sobre el derecho o qué pensamos sobre la muerte. Y eso es lo que hemos intentado marcar en las formaciones. Ahí sí que hay una reivindicación. Primero fue que no hubiera cerdo y ahora es que sea halal. Lo que pasa es que creo que el Departamento llega hasta lo del menú sin cerdo, pero lo de halal no se le asegura a nadie.” (E: 9).

“En alguna ocasión ha habido algún problema cuando hay una salida de varios días, a veces se pone la excusa económica pero sabes que realmente los padres tienen miedo de que beban en la calle, de que se emborrachen.” (E: 3).

Como en la cita anterior, en algún caso sí que se ha detectado que desde el entorno familiar o desde el grupo de pares de un mismo origen se establecen algunas limitaciones con respecto a los hábitos culturales.

“Y luego también está la presión de los chicos. Que esa sí que es importante. La presión de los chicos dentro de un aula, que le dicen que tú te tienes que poner el velo.” (E: 9).

De este modo, puede observarse cómo la gestión de la diversidad atiende a dos posibles direcciones y en la escuela aparece de forma palmaria. Por un lado, la actitud que la mayoría de la sociedad puede tener ante ciertos comportamientos o actos religiosos. Pero por el otro, la actitud que muestran algunas minorías con respecto a los valores mayoritarios, más si cabe si algún miembro de esta minoría muestra cercanía hacia estos valores.

No parece, pues, que a día de hoy la gestión de la diversidad y los aspectos asociados a esta sea uno de los principales problemas ni en la escuela ni en la sociedad en general. Otra cuestión puede ser lo que ocurra en el futuro y sobre todo de la mano de la integración social de estos hijos e hijas de inmigrantes, pero como ya se ha apuntado al inicio de este informe, la reflexión a medio y largo plazo hasta ahora ha sido muy limitada y escueta.

“El tema va a estar en el tema de la identidad, el tema de los yihadistas. Si en la calle te llaman puto moro de mierda tienes dos opciones. Una, ante ese estigma, ante ese rechazo, la forma más fácil de salir del estigma es ser como el que te estigmatiza. La otra opción es: yo no soy vasco, vaya mierda de país, vaya mierda de gente, yo soy marroquí y abrazo el islam.” (E: 1).

5

Buenas prácticas

De cara al futuro y pensando en qué medidas pueden implementarse para hacer frente o mejorar algunas de las situaciones mencionadas a lo largo de este informe, se plantean algunas buenas prácticas o propuestas que pueden incidir en este ámbito, aunque es importante destacar que estas experiencias no se han desarrollado generalmente de forma estandarizada o sistematizada, sino más bien de manera individual, a veces informal, y sobre todo a través casos concretos y sin conexión entre sí. Se comentan experiencias como la inclusión de diferentes idiomas en la señalética del centro o programas concretos de fomento de la interculturalidad como Liburu Ibiltaria.

Las buenas prácticas desarrolladas en este campo no se han realizado de forma estandarizada o sistematizada.

“Prácticas sueltas yo he conocido un montón. El típico centro que se había peleado por mejorar la señalética. Otro centro que se ha preocupado de que en clase siempre que viene un chaval se le haga el plan de acogida.” (E: 9).

“Buenas prácticas en algún centro educativo concreto, en determinados terrenos, pero tiene mucho que ver con las personas que las impulsan y que llevan a cabo.” (E: 7).

“Por ejemplo Liburu Ibiltaria. Las familias van haciendo un libro, cada una página y va pasando por las casas. Para ver las vivencias y las aportaciones de cada familia y para trabajar la autoestima de la chavalería.” (E: 7).

Mención aparte merece el caso del Colegio Ramón Bajo, situado en el Casco Viejo de Vitoria y en el que se ha conseguido que un centro en el que hace 10 años el modelo era el A y casi el 100% del alumnado era de origen extranjero o gitano, la situación haya cambiado mucho y en estos momentos el porcentaje de población autóctona sea del 45%. Es un caso interesante por la evolución que se ha dado en torno a la concentración de alumnado. Sin embargo, habría que ver si este caso es extrapolable a otros centros o situaciones, ya que muestra algunas peculiaridades que pueden hacer pensar que su extensión

generalizada puede ser complicada, ya que en este caso junto a una dirección de centro muy implicada se ha juntado también una serie de padres y madres muy concienciadas y con un nivel socioeconómico medio o medio-alto, que difícilmente se puede dar en otros entornos en los que existen centros con estas características.

“La escuela de barrio del Casco Viejo en Vitoria. Es el único caso que conozco. Hace 10 años era de modelo A, es la única pública en el barrio. El 100% era de familia inmigrante o gitana. Y en este momento andaremos en el 55% de inmigrantes y el 45% de autóctonos, entre familias payas y gitanas. Fue un proceso largo, dificultoso y sin ayuda de la administración. Ha habido una comunidad escolar que se ha implicado mucho y ha conseguido darle un poco la vuelta.” (E: 7).

“Puedes decir “Apuesto por la escuela pública” y las familias autóctonas matriculan a sus hijos e hijas en el colegio, es lo que ha pasado en el Ramón Bajo, puede ser una opción, pero hasta ahora es excepción.” (E: 3).

Junto a la necesidad de activar y potenciar buenas prácticas y programas aparece recurrentemente en las entrevistas la deseabilidad de aplicar nuevas metodologías pedagógicas y educativas que se adapten mejor a las nuevas situaciones de diversidad y complejidad que se viven frecuentemente en las aulas. Sobre todo se subraya la necesidad de incluir dinámicas de aprendizaje cooperativo, grupal y que tengan en cuenta la diversidad existente dentro del marco de una escuela inclusiva.

Se percibe la necesidad de aplicar nuevas metodologías pedagógicas y educativas que se adapten mejor a las situaciones de diversidad y complejidad en el aula.

“Aquí hay que hablar sobre metodología y poner en marcha metodologías que atiendan mejor y que promuevan el aprendizaje mejor en la diversidad. “Es que no sabemos hacer”, pues entonces lo que tenéis que hacer es aprender.” (E: 7).

“Otra cosa es que ahí también hay un camino muy grande en metodologías, estrategias y demás para ir aprendiendo.” (E: 4).

“Hay que hacer cambios metodológicos, fomentar el trabajo grupal, el trabajo cooperativo, trabajar por proyectos, marcar unos objetivos y que todos y todas sean protagonistas de su aprendizaje. Hay que darle una vuelta a las metodologías de antes.” (E: 3).

“Pero ahí es donde hay que hacer una reflexión de cómo le puedo apoyar yo con materiales más gráficos, de qué le puedo decir, que estamos trabajando esto, que me haga esto.” (E:9).

Por último, también hay que mencionar una acción que ya se desarrolla en algunos centros escolares y que ya ha sido apuntada en este informe, las Escuelas de Padres y Madres, que sirven para acercar a las familias a la escuela, pero también para empoderarles y ofrecerles herramientas en el proceso educativo y socializador de sus hijos e hijas.

Lógicamente, todas las medidas que se plantean exigen mayores recursos de todo tipo, tanto humanos, como técnicos y económicos y esta es una cuestión que se recalca en gran parte de las entrevistas realizadas. Cualquier medida

que quiera hacer frente a situaciones indeseadas dentro de la escuela demanda de una clara apuesta económica en programas y acciones concretas.

“El tema de los recursos es fundamental, fundamental. Lo hemos comentado. Atender a la diversidad supone objetivamente más trabajo, más esfuerzo y más horas. (...) En un centro donde hay un porcentaje alto de alumnado con ISEC bajo y con alumnado inmigrante, debería haber más recursos humanos. Porque hay más trabajo que hacer. Y sobre todo en aquellos que acogen a alumnado a lo largo del curso.” (E: 7).

“Un colegio de esas características necesita más recursos, recursos personales...” (E: 3).

6

Conclusiones y elementos clave

Para finalizar este informe vamos a plantear a modo de conclusión las principales ideas que han ido apareciendo a lo largo del mismo. En primer lugar es destacable que gran parte de los resultados aquí presentados aparecen muy vinculados a lo educativo a la escuela. Con menor relevancia aparecen otras cuestiones como el ámbito comunitario o la educación informal. Este hecho se da en gran parte debido a que la mayoría de las personas entrevistadas tienen una vinculación de un modo u otro con el sistema educativo y los centros escolares y hace que la mayoría de las reflexiones realizadas se centren en este ámbito.

Pasando ya a los resultados concretos es interesante destacar cómo se subrayan dos momentos o situaciones con respecto al análisis de la situación del alumnado de origen inmigrante dentro del sistema educativo, de tal modo que parece que se utilizan unas gafas bifocales.

1. Por un lado, se enfatiza **la problemática asociada a la llegada de alumnado fuera del plazo de matriculación ordinaria**. En este caso prima sobremanera cómo dar la mejor respuesta y acogida posible a una situación como esta. Los principales problemas aparecen asociados al idioma y al nivel de estudios que traen del país de origen o el territorio del que provengan. En la actualidad y hasta ahora este ha sido el tema principal y el gran reto dentro del sistema educativo. Al respecto, y en clave valorativa, se apunta que se han dado pasos y se ha conseguido hacer frente a una situación compleja y complicada, pero que no se ha conseguido hacer frente de forma adecuada a realidades no deseadas, como por ejemplo la concentración escolar, el modelo lingüístico o el rendimiento escolar.
2. Por otro lado, aparece, aunque de manera muy primigenia **la necesidad de reflexionar y activar el debate en torno a las segundas generaciones y a**

la gestión de la diversidad, más asociada no tanto al inmigrante que llega en edad escolar como a los hijos e hijas de familias de origen inmigrante. Este es un reto que se abre a medio y largo plazo y en el que se han dado muy pocos pasos. En todo caso se interpreta que va a ser uno de los grandes nudos gordianos de cara al futuro. En este sentido, se estima que paulatinamente la primera cuestión, la llegada de alumnado de origen extranjero, irá perdiendo fuerza y que será esta segunda, la gestión de la diversidad, la que se convierta en el gran debate dentro del sistema educativo.

La variable socioeconómica es determinante en los aspectos tratados a lo largo de este informe.

En segundo lugar es importante destacar el papel que tiene la variable socioeconómica en muchas de las cuestiones y problemáticas analizadas en este informe y como el hecho de que gran parte del alumnado inmigrante se sitúa en los escalones más bajos de nuestra sociedad influye de manera determinante en los aspectos más relevantes analizados en este informe. Dicho de otra forma, en muchas situaciones prima más la clase social que la condición de inmigrante o el origen paterno o materno.

A lo largo de las entrevistas se puede entresacar un acercamiento muy realista de las potencialidades de la escuela con respecto a esta cuestión. Y es que a veces parece que esta puede solucionar todos los problemas y no deja de ser otro agente más dentro de una red en la que diferentes factores estructurales influyen sobre aspectos como la inserción del alumnado de origen inmigrante o sus resultados académicos.

La escuela no puede hacer mucho y en ciertos temas el tiempo resulta un elemento clave y es difícil poder establecer aceleraciones basadas en el sistema educativo. El ámbito lingüístico y más concretamente el desarrollo del euskera puede ser un buen ejemplo de esta situación y de cómo poco a poco y paulatinamente se va percibiendo que el grado de conocimiento del idioma aumenta tanto para los que llegaron a una edad más temprana como para los que han nacido aquí. En este campo, y tal y como se ha apuntado ya, no es lo mismo llegar con 13-14 años que con 4 ó 5. Aquí también parece que cierto pragmatismo puede ser útil en la gestión de estas situaciones y que no parece lo más recomendable que un adolescente recién llegado de Latinoamérica sea matriculado en el modelo D, ya que difícilmente va a poder aprobar el Bachillerato en dicho idioma. En estos casos puede ser mejor primar el resultado académico al conocimiento del euskera. Además, no podemos olvidar que estas situaciones irán disminuyendo con el paso del tiempo y que en los próximos años seguramente el contexto sociolingüístico de cada zona o territorio será el que determine la elección de modelos, tal y como ya se está viendo en la elección ordinaria de matriculaciones.

La cuestión de la edad aparece también como un elemento importante, no solo de cara al aprendizaje del idioma, sino también en aspectos relacionados con el rendimiento escolar o incluso la identidad. En ese sentido, la población adolescente que ha llegado al sistema educativo vasco muestra quizás más cercanía con respecto a sus padres y madres que la que puede tener con aquellas personas que han llegado con 4 o 5 años y que van a socializarse de lleno en el sistema educativo. Del mismo modo estos últimos muestran más similitudes con los nacidos ya aquí, que con los llegados en la adolescencia.

Otra de las grandes problemáticas que aparecen a lo largo de este informe es el de las concentraciones de alumnado de origen inmigrante en ciertos centros escolares, sobre todo de la red pública. La verdad es que es un tema realmente complicado y atiende a ciertos factores que trascienden el debate sobre la inmigración. Por ello, parece interesante retomar alguna de las reflexiones que se hacían en torno a este tema en alguna entrevista y ver hasta qué punto la alternativa de la redistribución –opción ideal– es factible y hasta qué punto quizás haya que plantear opciones en las que se den altas concentraciones en algunos centros, pero que estos centros puedan tener los recursos adecuados para hacer frente a esta situación.

De igual modo que generalmente las clases medias autóctonas no coinciden con clases bajas autóctonas en el mismo centro educativo, parece difícil que estas mismas clases medias autóctonas sí que quieran compartir centro con la población inmigrante. Y esta constatación, aunque pueda parecer una perogrullada es necesaria apuntarla para contextualizar el debate de manera más precisa.

Todo ello unido a las *matriculaciones vivas*, que por definición es un tema de gran complejidad y de enorme impacto dentro del aula y que sorprendentemente no ha disminuido en los últimos años.

En un escenario como este se subrayan algunos aspectos o propuestas que pueden incidir en la mejora de la coyuntura y la realidad de la escuela con respecto a su papel integrador para el alumnado inmigrante. En este sentido, se destacan aspectos como la necesidad de replantear y redefinir las figuras del Profesor de Refuerzo Lingüístico o la del dinamizador intercultural, ya que se detecta cierto desgaste en la lógica y el funcionamiento de estas dos figuras.

Se plantea la necesidad de redefinir las figuras del Profesor de Refuerzo Lingüístico o del Dinamizador Cultural, ya que se detecta cierto desgaste en la lógica y funcionamiento de estas dos figuras.

También se valora la necesidad de un fuerte liderazgo e implicación en esta materia por parte del profesorado en su conjunto, pero muy especialmente de los equipos directivos, que pueden impulsar acciones concretas y que resultan determinantes en el quehacer cotidiano de un centro educativo.

Con respecto al profesorado se incide en la necesidad de una mayor formación en la materia y en concreto se queja de la no existencia de un máster en didáctica de segundas lenguas, que sería fundamental para hacer frente a los retos que entraña el aprendizaje del idioma.

Al margen de la escuela y la educación formal también se destaca las posibilidades que ofrece la educación no formal, especialmente el mundo socioeducativo y el tiempo libre. En este sentido, se plantean actividades que puedan fomentar el contacto y la convivencia entre aquellos menores que compartiendo un mismo espacio físico y entorno comunitario están en diferentes centros educativos y no se encuentran durante el periodo lectivo.

Como colofón, de toda la información obtenida y desarrollada en este informe, queremos destacar tres cuestiones porque las consideramos los tres elementos centrales a los que debemos prestar atención y recursos en los próximos años:

- 1. De la acogida a la gestión de la diversidad.** Estamos en un momento diferente a los primeros años de este siglo XXI. Si entonces nuestra prioridad debía ser la acogida de personas extranjeras, ahora nuestro foco de atención debe virar y centrarse en la gestión de la diversidad que ya tiene nuestro sistema educativo y nuestras aulas. No se trata de olvidarnos de la acogida de los chicos y chicas que llegan con el curso empezado (el número se ha estabilizado y ya existen unos protocolos de asignación, a los que aludiremos también más adelante) pero sí de pensar que el gran reto de los próximos años va a ser la gestión de la diversidad en las aulas. Porque hablamos de los hijos e hijas de la inmigración, no solo de los chicos y chicas que tienen nacionalidad y origen extranjero en el sistema educativo. Tenemos que hablar también de los chicos y chicas vascas (nacidos aquí) de nacionalidad extranjera o de nacionalidad ya española que tienen uno de sus padres (padre o madre) o ambos de origen extranjero (y/o de nacionalidad extranjera). La cifra de estos chicos y chicas es ya importante pero lo va a ser más en los próximos años porque precisamente son las parejas de personas de origen extranjero las que tienen más descendencia y las que más contribuyen al rejuvenecimiento de la sociedad vasca.

En este contexto, en nuestra opinión cobran especial importancia dos de las reivindicaciones de las personas entrevistadas: a) la necesidad de una formación constante del profesorado que trabaja en las aulas con nuestra juventud e infancia en todo lo relacionado con la interculturalidad y su trabajo en las aulas. En algunas entrevistas se cita expresamente la necesidad de que se oferten estudios de posgrado en esta línea. No cabe duda que van a ser indispensables en los próximos años para poder fortalecer al colectivo docente en su quehacer cotidiano; b) la necesidad de que desde las instancias administrativas superiores, por ejemplo, desde el Gobierno Vasco pero también desde otros ámbitos como el académico, el

del tercer sector, etc., se trabaje en la línea de aportar reflexión, análisis y directrices o pautas de actuación en el sector educativo ante situaciones cotidianas que se producen en él. No se trata de establecer normativas ni circulares poco flexibles que no contemplen el entorno de esas situaciones y que entren en conflicto con las propias normativas o reglamentos de los centros. Son éstos los que deben regir el día a día en los centros escolares pero creemos complementario el trabajo de elaboración de un documento, por ejemplo, que sugiera pautas de actuación basadas en la experiencia de buenas prácticas de otros centros escolares de nuestro inmediato o de otros asimilables.

2. **La concentración escolar de población extranjera en ciertos centros.** Es el tema estrella de la actualidad y de los próximos años. En este informe hemos hablado largo y tendido sobre él y hasta el momento lo único que tenemos son evidencias de una situación complicada porque confluyen muchas circunstancias de difícil armonización: el sistema de asignación de los chicos y chicas que llegan con el curso empezado; la extracción socioeconómica de la mayor parte de las familias extranjeras que llegan a nuestra sociedad que se sitúan en la parte más baja de la estratificación social y que guían la elección de un centro escolar cuando se puede hacer; los modelos lingüísticos (A versus B/D, castellano versus euskera) que dificultan o favorecen la integración de los chicos y chicas que llegan/residen en nuestra sociedad y que tienen una relación fundamental con la edad de llegada (si no son nacidos aquí) de los chicos y chicas; los criterios de asignación normalizada de centro escolar entre los que tiene especial importancia el residencial, totalmente vinculado al lugar que ocupa cada familia en la escala de la estratificación social; los bajos rendimientos escolares asociados a los centros con una alta presencia o concentración de alumnado de origen y/o nacionalidad extranjera pero realmente relacionados con la realidad socioeconómica y cultural de la familia de pertenencia (expresado en el ISEC, del que hemos ya hemos hablado); las estrategias adoptadas por las familias para buscar el entorno educativo mejor para sus hijos e hijas, pensando no solo en el presente, bajo la forma del estado del centro educativo, de su profesorado y de sus compañeros, sino también en el futuro, previendo qué potencial red social puede proporcionar un centro educativo en función del lugar que ocupan en la estratificación social las familias que lo eligen.

La confluencia de todas estas variables nos ha abocado a una situación en la que los centros educativos responden a la estratificación social que se da en una sociedad, como lo ha hecho siempre, es decir, centros educativos para las élites, centros para colectivos de orientación religiosa, centros educativos para las clases medias más euskalzales, centros para las clases sociales más populares y centros para las familias con menos recursos y que se encuentran en la parte baja de la escala social. Con la

particularidad de que entre estos últimos se encuentra muchas familias de origen y/o nacionalidad extranjera. La evidencia de la alta concentración de los hijos e hijas de estas familias en algunos centros esconde una alta concentración de chicos y chicas de extracción social humilde, que es la verdadera causante de la asignación no aleatoria de chicos y chicas a la red educativa.

El problema es serio cuando se estigmatiza a estos centros, cuando la opinión pública se fija en la variable espuria del origen extranjero, cuando se alimentan falsos estereotipos sobre estos centros y cuando no se compensan desde las instituciones esos desequilibrios para permitir que la igualdad de oportunidades sea una realidad y no solo un deseo.

Creemos que es fundamental que las instituciones ataquen esta cuestión ya: hay que trabajar en este ámbito aportando evidencias, estableciendo diagnósticos, llegando a acuerdos entre distintos, compartiendo objetivos, dibujando soluciones y resolviendo problemas.

3. **Expectativas y movilidad social vertical.** Todo lo que hemos comentado tiene relación directa con el modelo de sociedad futura al que aspiramos colectivamente. Hablamos de construir una sociedad inclusiva, solidaria y cohesionada socialmente. Para eso tenemos que establecer medidas correctoras para que las desigualdades, no ya desaparezcan, que sería un objetivo quimérico, sean tolerables, es decir, para que, asumiendo que nuestra sociedad nunca llegará a ser plenamente igualitaria (una estructura social horizontal), las desigualdades entre las élites y las capas sociales más humildes se atenúen.

De aquí la importancia y el interés de nuestro informe, en la medida que quiere poner el foco de atención en los hijos e hijas de la inmigración extranjera, con el objetivo, en último término, que sirva de ayuda para implementar acciones orientadas a reducir desigualdades en la convivencia y en las oportunidades individuales y colectivas, y facilitemos la movilidad vertical de las personas como el mejor instrumento de inclusión y de orgullo de sentimiento de pertenencia a nuestra sociedad.



ANEXOS

PERSONAS ENTREVISTADAS

Amaia Sesma

Berritzegune Gasteiz

Amelia Barquín

Profesora de Mondragon Unibertsitatea

Concha Maiztegi

Profesora de la Universidad de Deusto

Félix Etxeberria

Profesor de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

Jesús Prieto

Asesor del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz

José Manuel Palacios

Responsable de innovación educativa. Gobierno Vasco

Joseba Ibarra

Responsable de interculturalidad en el Berritzegune Nagusia

Maite Pardo e Iñaki Intxausti

Berritzegune Irun

Personal técnico de Biltzen especializado en educación.

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Objetivos generales.
- Objetivos de la fase.

CONTEXTUALIZACIÓN (ESPONTÁNEO)

- Aspectos previos claves en una investigación sobre segundas generaciones: advertencia, perspectivas, excepciones, peculiaridades...
- Focos de interés: Qué es lo importante para una investigación de este tipo y qué complementario.

ÁMBITO EDUCATIVO

SISTEMA EDUCATIVO

- ¿Cuál es el punto de partida? ¿Qué reflexión se hace?
- Acciones en los diferentes niveles educativos. ¿Qué se está haciendo? No obligatorio, obligatorio, postobligatorio.
- Diferencias en las acciones según red pública o concertada.
- Matriculaciones fuera de plazo.
- Cuestión lingüística. Profesorado de Refuerzo Lingüístico.
- ¿Se sigue algún modelo de convivencia concreto?
- Valoración de lo que se hace y se está haciendo.
- Situaciones de discriminación.
- Buenas prácticas en algún centro educativo concreto.
- De cara al futuro qué mejoras o líneas a seguir.

PROFESORADO

- ¿Qué actitud?
- ¿Qué rol y funciones está jugando?
- ¿Cómo se está trabajando con ellos/ellas? Diferencias según nivel educativo: no obligatorio, obligatorio, postobligatorio.
- Estereotipos entre profesorado.

RENDIMIENTO ESCOLAR

- Datos y resultados. Evidencias.
- Diferencias con autóctonos.
- Modelos e idiomas.
- Fracaso escolar. Vías para el mantenimiento.

ÁMBITO LABORAL

- Acceso al mercado laboral.
- Expectativas previas con respecto al mercado laboral (hijos/as; padres/madres...).

ÁMBITO FAMILIAR

- Expectativas de las familias.
- Influencia familia.
- Influencia religión en los procesos de inserción educativa-social.
- Influencia idioma en los procesos de inserción educativa-social.
- Influencia cultural-valores en los procesos de inserción educativa social: roles de género, diferencias chicos-chicas...
- Interacción de la familia con el sistema educativo, con otras familias.
- Apoyo familiar desde casa al sistema educativo.

ÁMBITO COMUNITARIO

COMUNIDAD: PARES, ENTORNO, SOCIEDAD

- Influencia sobre los menores.
- Ocio y espacios de socialización por pares: interacción en la diversidad u homogeneidad cultural. Interacción inter pares:
 - deporte,
 - actividades extraescolares,
 - cuadrillas.
 - Impacto de la religión en la interacción.
- Estereotipos y situaciones de discriminación.

MENORES

- Expectativas.
- Dificultades: lengua, nivel educativo, diferencias culturales y religiosas, diferencias socioeconómicas...
- Pertenencias e identidades.
- Procesos de adaptación.

CONVIVENCIA Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN

- Valoración de la situación actual y de los años precedentes.
- Impacto de la crisis.
- Posibilidades de movilidad.
- Trayectorias exitosas.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

- ¿Qué aspectos claves hay que trabajar en el futuro? ¿A qué dedicar atención y recursos?
- ¿Si estuviera en tus manos (fuera el Lehendakari) qué tres claves trabajarías?

Parte II

Voces de la diversidad en las aulas



Capítulo 1

La diversidad en las aulas: voces desde la educación

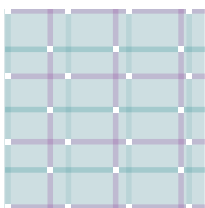
Maite Fouassier Zamalloa



Capítulo 2

La diversidad en la infancia vasca (0-6 años)

María José Martín Herrero



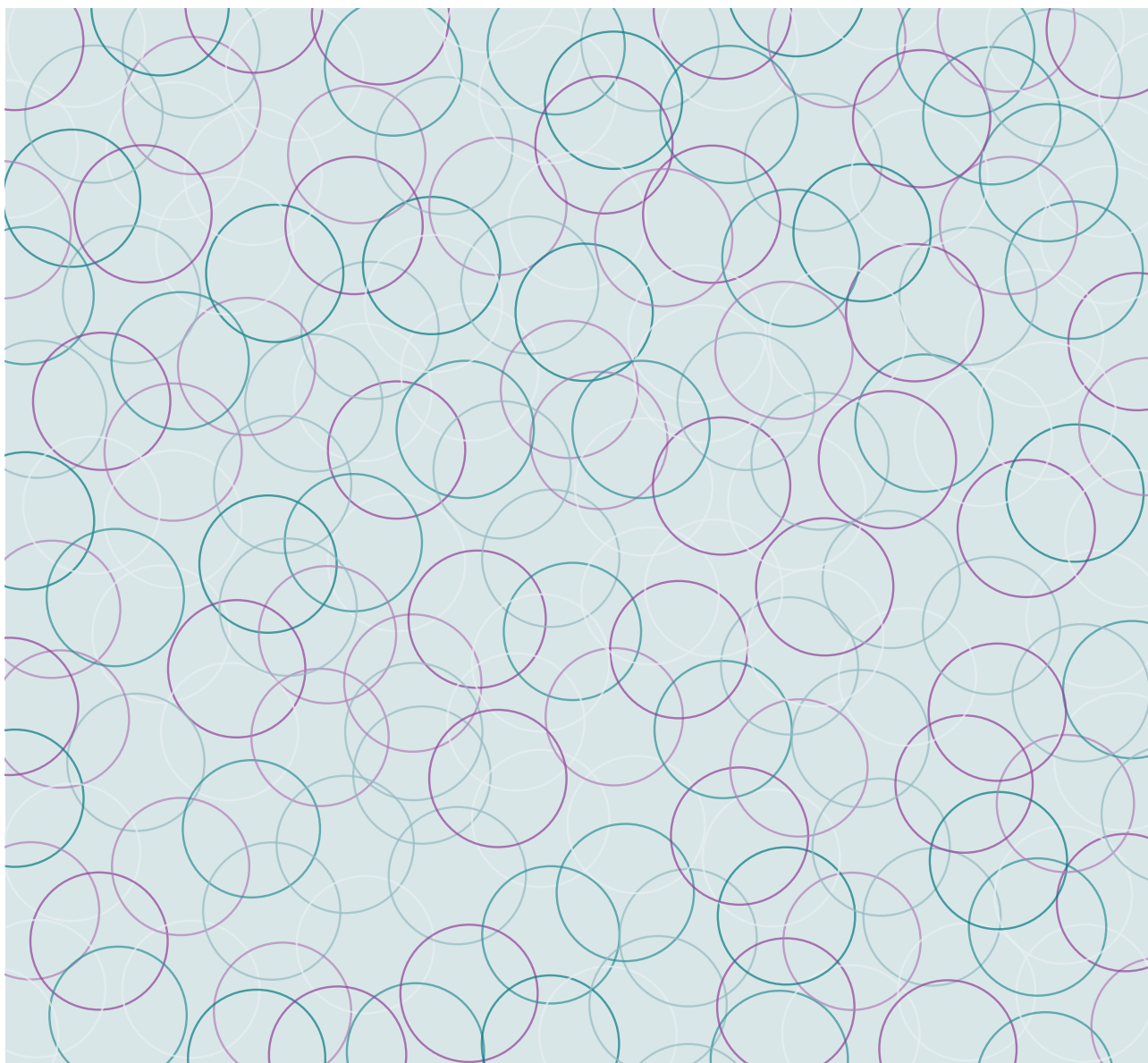
Capítulo 3

La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años)

Iraide Fernández Aragón, Julia Shershneva y Maite Fouassier Zamalloa

La diversidad en las aulas: voces desde la educación

Maite Fouassier Zamalloa





ÍNDICE

Introducción	149
1. Centro escolar	155
1.1. Matriculaciones.	157
1.2. Gestión de la diversidad cultural desde el centro escolar	163
1.3. Religión	165
1.4. Situación socioeconómica del alumnado y sus familias	170
1.5. Nivel educativo, rendimiento, fracaso y abandono escolar	174
<i>En resumen</i>	179
2. El aula y su gestión.	183
2.1. Materias – programas.	184
2.2. Idioma	186
<i>En resumen</i>	195
3. Profesorado	197
3.1. Visión del profesorado	197
3.2. Papel del profesorado	202
3.3. La figura del tutor/a	205
3.4. Relaciones con las familias	206
3.5. Formación al profesorado	209
3.6. Expectativas y futuro del alumnado desde el punto de vista del profesorado . . .	210
<i>En resumen</i>	213
4. Alumnado	215
4.1. Idioma: el euskera.	216
4.2. Relaciones	220
4.3. Integración	224
4.4. Identidades	227

4.5. Expectativas y futuro desde el punto de vista del propio alumnado	232
<i>En resumen</i>	235
5. La familia	237
5.1. Aspectos culturales	237
5.2. Actitudes de las familias	240
5.3. La participación de las familias en el centro escolar	243
5.4. Relaciones	244
5.5. Entorno familiar – apoyo familiar	245
5.6. Posible retorno o asentamiento en la CAE	248
5.7. Expectativas	250
<i>En resumen</i>	253
6. Conclusiones	255
6.1. En resumen	256
6.2. Diagnóstico para la acción	262
6.3. Buenas prácticas.	266
Anexos	269
Guión entrevista a personas educadoras	269
Listado de personas entrevistadas	271



INTRODUCCIÓN

La educación en la diversidad cultural ha supuesto un reto para los centros educativos. La llegada de nuevo alumnado, su incorporación –en ocasiones fuera de plazo– a un sistema educativo desconocido para él y sus familias, un entorno lingüístico irreconocible, pautas culturales diversas o niveles educativos que no se corresponden con sus lugares de origen, son cuestiones que se han ido afrontando por personal educativo, equipos directivos escolares, familias y la administración. Actualmente, también debemos mirar hacia un alumnado ya asentado en Euskadi, incluso en algunos casos nacido en el territorio, que afronta su escolarización de manera normalizada, pero en la que no dejan de existir barreras que dificultan e incluso impiden una educación basada en la igualdad y la no discriminación.

El texto que aquí se presenta recoge el sentir de profesionales de centros vascos, tanto de la educación formal como de la no formal, ante la diversidad cultural en sus aulas. Una realidad no tan reciente que se mira como oportunidad para unos, con cautela para otros y con normalidad para la mayoría. Atendemos por tanto a las percepciones, opiniones y visiones de un colectivo que tiene una responsabilidad educativa sobre las y los menores y jóvenes de Euskadi.

El objetivo central de este estudio es describir la visión que el profesorado de la enseñanza obligatoria vasca (infantil, primaria y secundaria) y personas educadoras del campo de la educación no formal tienen sobre el colectivo de los niños, niñas y jóvenes de origen y/o de ascendencia extranjera. Nuestro interés descansa en la perspectiva, no ya de personas expertas, sino de las personas, educadores y educadoras en los distintos niveles de enseñanza reglada y no reglada, que trabajan cotidianamente con personas de distintas procedencias y que tienen que enfrentarse realmente a la diversidad de la sociedad vasca en sus etapas más tempranas.

Para ello hemos creído conveniente trabajar con una metodología cualitativa de investigación social, toda vez que queríamos profundizar en las impresiones, en las vivencias, en las valoraciones, etc. de personas educadoras vascas. Más concretamente hemos elaborado un sondeo discrecional (intencional) compuesto por una muestra total de 14 entrevistas en profundidad focalizadas en un tema, a educadores y educadoras de 7 centros de enseñanza públicos, 5 centros concertados, una entidad no lucrativa y un Gaztegune¹, todos ellos en la CAE, entre los meses de mayo y junio de 2015. Concretando los niveles educativos a los que hemos accedido en los centros públicos y concertados, han sido 2 en educación infantil, 5 en educación primaria y 5 en educación secundaria.

Esta estrategia nos ha permitido obtener de un colectivo reducido de personas abundante y detallada información en torno a la cuestión central del estudio. Este tipo de entrevistas en profundidad focalizadas en un tema contiene un guión de preguntas abiertas a la consideración de la persona entrevistada que persigue entrar tanto en aspectos motivacionales, actitudinales y proyectivos, como en conseguir información precisa del tema que nos ocupa (ver anexo).

En lo que respecta a los modelos lingüísticos en los que trabaja el profesorado entrevistado, el modelo D se imparte en los dos centros de educación infantil, en primaria son cuatro centros con modelo D en sus aulas y un centro con modelo B, y en secundaria se ha accedido a profesorado de tres centros con modelo B, un centro con modelo D y un centro con modelo A².

Si bien hemos recogido las opiniones de profesionales que trabajan fuera de la educación reglada, en general nuestro esquema de trabajo se estructura desde este campo. A modo de resumen, se presenta en el gráfico 1 un esquema explicativo de cómo se organiza este análisis.

Hemos considerado al centro escolar como elemento de unión de todas aquellas piezas que lo componen y que le dan forma. Dentro de este consideramos cuatro grandes temas que son el profesorado, el alumnado, la gestión del aula y las familias. Todos ellos crean un espacio donde confluyen aquellos ámbitos que se han ido tratando en las entrevistas, ya sea de manera intencionada o por el propio devenir de la conversación.

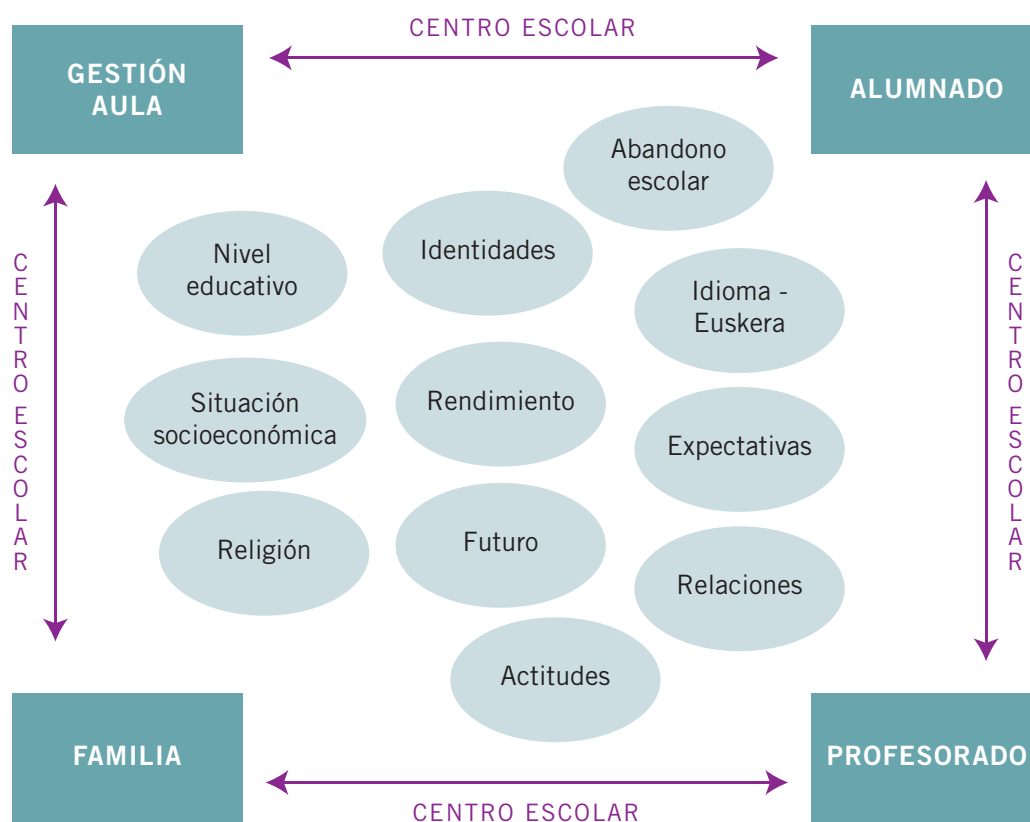
¹Espacios socioeducativos de gestión municipal, lúdicos y de encuentro para jóvenes de entre 12 y 17 años.

²A modo de aclaración, los modelos lingüísticos en la red educativa vasca se dividen en tres:


Modelo D: Todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más.

Modelo B: Unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano (en general las matemáticas y el aprendizaje de la lecto-escritura).


Modelo A: Todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto el euskera, que es una asignatura más.



Asistiremos a una multiplicidad de discursos que pueden verse apoyados por varios profesionales así como aquellas reflexiones personales sobre cómo se está gestionando la diversidad cultural en un campo tan necesario como es la educación. Todo ello nos proporcionará una visión sobre cómo se está viviendo el día a día en los centros escolares.



*“Aquí yo creo que va todo muy normal. La
apariencia es de normalidad. Creo que la relación
entre iguales está muy normalizada”.*
(Público, secundaria)



1

Centro escolar

Sabemos que la migración llegada a Euskadi comienza a producirse a inicios del siglo XXI, con flujos migratorios de los cinco continentes, pero principalmente de Latinoamérica. Tal realidad se hizo ver en los centros escolares, donde comenzó a matricularse alumnado extranjero de manera progresiva. Esta llegada es recordada por el profesorado como complicada y difícil, ya que ante el desconocimiento de nuevos perfiles se añadía para los centros concertados una sensación de menor apoyo desde la Administración con respecto a los centros públicos. Apoyos tanto de índole económica como de recursos para sus centros.

“Pero inicialmente sí que fue bastante difícil, sobre todo porque, yo creo que la pega fue que éramos de los pocos centros concertados que absorbieron bastante migración”. (Concertado, secundaria)

“Aunque el Berritzegune³ nunca se ha negado a ayudarnos, es verdad que desde la administración ha habido un apoyo muy directo a los centros públicos y no a nosotros”. (Concertado, secundaria)

“Desde el punto de vista pues éramos un centro que parecía público porque venía bastante gente, pero las ayudas que hemos recibido no eran equiparables a las necesidades. Entonces bueno hemos estado un poco ahí... sobreviviendo, y seguimos igual. El concertado no recibe los mismos recursos, es verdad que en general tampoco tienes las mismas necesidades, pero nosotros somos de los pocos que sí teníamos las necesidades”. (Concertado, secundaria)

La llegada de alumnado extranjero supuso para el mundo educativo un nuevo replanteamiento de cómo abordar la diversidad cultural en sus aulas. Dar respuestas inmediatas a situaciones consideradas por algunos como complejas y

³ Berritzegune es el servicio de apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria. Está formado por el personal docente de distintos cuerpos y niveles educativos.

diferentes a lo establecido hasta el momento llevó a que se vivieran momentos de ansiedad e incertidumbre. Sin embargo, y como bien se apunta en las entrevistas, con el paso de los años la costumbre se instala en el profesorado que lleva años trabajando diariamente con alumnado inmigrante y sus familias.

“En esta escuela lo tenemos muy tragado (la diversidad) porque tenemos un porcentaje bastante elevado de familias extranjeras. Pero al principio se vive... todo lo que se sale de la norma, de los parámetros normales se vive con un poco de ansiedad” (Público, primaria)

“Yo creo que en general, sí que es verdad que ha habido en un principio susceptibilidades y tal, pero creo que en el momento que ya conocemos las cosas se asumen, bueno, viene otro alumno nuevo y no pasa nada. En fin, siempre genera un cómo lo vamos a hacer, miedos, incertidumbres” (Público, primaria)

Las personas entrevistadas comentan que los centros se han ido transformando paulatinamente hasta llegar, en los casos en donde la inmigración es más patente, a elevados porcentajes de alumnado extranjero. Perciben el cambio provocado por la llegada de población extranjera a sus centros escolares.

“Aquí de porcentaje se puede tener un 40% de gente venida de fuera. Este tipo de población pues empezó en 2002-2003. Entonces empezamos a tener desde primer curso, segundo... y desde entonces no hemos parado de tener pues anualmente solemos tener entre 10 y 14 alumnos que vienen. Eso en cuatro años transforma el centro completamente teniendo en cuenta que el total de alumnado son 160. Si en 4 años te vienen 14 alumnos, pues te transforma el centro de arriba abajo”. (Público, secundaria)

Para los centros, especialmente para los concertados, la llegada de alumnado extranjero ha supuesto, y así se hace ver en algunos discursos recogidos en las entrevistas, una oportunidad para conservar los centros abiertos y mantener al profesorado contratado. Han vivido las consecuencias de una disminución en el índice de natalidad de la población autóctona y la llegada de alumnado extranjero ha supuesto un revulsivo para sus centros escolares.

“Hay que reconocer que inicialmente, estoy hablando quizás hace 10 años, la inmigración era un problema, eso es indiscutible. En este momento nosotros hemos cambiado un poco la óptica y objetivamente es una oportunidad, son tiempos... entre otras razones se va notando un índice de natalidad menor y bueno, hay que reconocer que aunque no es un número mayoritario, pero bueno, el hecho de que vengan alumnos pues no deja de ser una oportunidad para nosotros”. (Concertado, secundaria)

Mirando al futuro de una manera muy general y refiriéndose al centro escolar en el que desarrollan su actividad profesional, la percepción es de que, por un lado su labor seguirá igual que como la están realizando hasta el momento, si bien hay factores externos a sus competencias que pueden cambiar el rumbo con respecto a las matriculaciones de alumnado inmigrante.

“Nosotros tenemos tanta inmigración porque hasta hora nuestros dos centros de referencia eran centros de primaria que también tenían inmigración importante. A partir de ahora, como nuestros centros de referencia han cambiado, en cuatro años, de la misma manera que creció va a bajar a la mitad o menos de la mitad. Ahora tenemos un centro de referencia con migración muy alta, pero el otro prácticamente no tiene”. (Público, secundaria)

“Entonces, ¿cómo vamos a seguir? Pues seguiremos igual, que es hacer lo que podamos, cuantos más recursos haya, mejor”. (Concertado, secundaria)

A continuación abordaremos diversos temas que forman parte de la estructura y funcionamiento del centro escolar. Veremos así las percepciones acerca de cómo afectan las matriculaciones de alumnado extranjero a la configuración del centro, así como las matriculaciones fuera de plazo. Posteriormente nos aproximaremos a las opiniones acerca de cómo se aborda la gestión de la diversidad cultural desde los centros escolares. La diversidad religiosa y su gestión es el tercer punto que abordamos. Seguidamente nos detendremos en analizar la situación socioeconómica del alumnado y sus familias, cómo afecta en su desarrollo educativo y las necesidades que se perciben. Por último trataremos todo aquello relacionado con el nivel educativo del alumnado, su rendimiento y si el fracaso y abandono escolar están relacionados con el origen extranjero del alumnado.

“Entonces, ¿cómo vamos a seguir? Pues seguiremos igual, que es hacer lo que podamos, cuantos más recursos haya, mejor”. (Concertado, secundaria)

Matriculaciones

Las matriculaciones en los centros escolares vascos son reflejo de la realidad de sus pueblos y ciudades. Da cuenta de ello el profesorado con más años en el sistema educativo, que ha sido testigo y partícipe de cómo ha evolucionado su centro según los flujos migratorios que iban llegando a Euskadi.

“Tuvimos la racha de los sudamericanos, muchos sudamericanos están volviendo a sus países. En otro margen de edad tenemos la racha del Magreb (...) los del Magreb más intermedio (en nivel educativo), los sudamericanos más arriba (...) y ahora, en las aulas de educación infantil tenemos muchísima gente subsahariana. Familias nigerianas, familias congoleñas”. (Público, primaria)

“La mayoría son de Latinoamérica, pero luego también tenemos pues igual aquí tenemos 14 nacionalidades, hay portugueses,... pero la mayoría Latinoamérica. De marroquíes, de la zona de los países del Este también hay bastantes, ahora este año no pero hemos tenido bastantes de China, hemos tenido 6-7 alumnos igual a la vez, o sea en un mismo curso 6-7 alumnos de China,... tenemos de todo”. (Público, secundaria)

El elemento económico es clave a la hora de la elección de centro, es decir, hay una multiplicidad de razones por las que las familias eligen –quien pueda

tener esa opción— escuela para sus hijos e hijas, ya sea por la programación del centro, su ideario, la cercanía al barrio en el que residen, modelos lingüísticos, el tipo de centro, etc. Sin embargo, gran parte de la población inmigrante tiene en cuenta el gasto que les supone la matriculación de sus hijos e hijas en los centros escolares. En cierta medida, y como recogemos a continuación, hay centros concertados que tienen una política de no establecer cuotas excesivamente caras, debido en este caso al ideario del centro. Una de las consecuencias indirectas es el aumento de alumnado extranjero en sus aulas.

“La primera razón por la que eligen este centro es por lo que te he dicho de ir a (centro escolar concertado). Es que entran directamente, el niño que entra a infantil entra a (centro escolar). Y luego el ser la única ikastola de la zona para nosotras también es importante porque también se nota que ahora la gente prima bastante el tema de ikastola, de modelo D, sí se nota”. (Concertado, infantil)

“Igual a algunos les gustaría pensar que la gente viene aquí porque el centro tiene un ideario concreto, y algunos vienen porque tiene un ideario concreto, pero hay otro factor que es determinante que es el tema económico. Mientras el centro tenga ese planteamiento vendrá más gente que a otros sitios. O lo asumes o no lo asumes, si no lo asumes me pongo al nivel de otras personas y pongo la barrera ahí porque eso se quiera leer como se quiera leer si el año que viene este centro en lugar de pagar 30 euros pagan 55 va a venir menos gente”. (Concertado, secundaria)

En el caso de los espacios de educación no formal, el tema económico también se hace notar en el devenir de sus programaciones. Las actividades que se puedan organizar se traducen en momentos que se ofrecen a los y las jóvenes con dificultades económicas como oportunidad para salir de sus barrios, conocer gente nueva, relacionarse y como bien lo señalan, para que adquieran ciertos valores.

“Este es un espacio de ocio y tiempo libre. Nuestro objetivo es que estando aquí adquieran ciertos valores y habilidades, que participen, que sean más proactivos. O también, y eso puede ser por problemas económicos, que hay chavales que no han salido de este barrio. Entonces también les ofrecemos excursiones y salidas: vamos a la bolera de (municipio), vamos... y se nota que para ellos es positivo, porque si no, no saldrían, por recursos económicos y porque este barrio es un poco endogámico”. (Educación no formal)

Ahora bien, cuando la elección del centro se debe a la mayor o menor concentración de alumnado inmigrante, se percibe cómo las familias, en su mayoría autóctonas, optan por elegir centros con menor porcentaje de personas extranjeras. Si, como bien reflejan los datos, las escuelas públicas centralizan en mayor medida al alumnado inmigrante, nos encontramos con profesorado que percibe cómo las matriculaciones del alumnado autóctono descienden por esta razón. Una de las consecuencias que se señalan es el bajo nivel de euskera en las clases con alta concentración de alumnado inmigrante, que a su vez genera una imagen irreal del centro y de los modelos lingüísticos que en este se imparten.

“Yo creo que en este centro más de la mitad son población extranjera. Ahora ha venido una compañera a la clase de al lado, al modelo D, y dice estoy alucinada de que en (municipio) no me podía imaginar que (en centro) es esto. Porque aquí estamos bajando la matrícula a cuenta de eso, porque nosotros ahora tenemos una clase modelo D y la mía de modelo B que claro el nivel de mi clase de euskera es,... bufff,... No es de B, para nada. Los chavales están viniendo aquí porque dicen que esto es en castellano”. (Público, primaria)

“Aquí hay gente maravillosa, tenemos unos padres además... hemos visto que también se nos han marchado familias porque entraba población extranjera, a un sitio más euskaldun, un sitio tal... nos lo han dicho además. Pero bueno, la dirección de esta escuela dijo no me voy a plantear que a unos admitimos y a otros no admitimos. Si hay plaza entran, porque tienen derecho, ya está. Se trata a todo el mundo por igual”. (Público, primaria)

Cuando la elección del centro se debe a la mayor o menor concentración de alumnado inmigrante, se percibe cómo las familias, en su mayoría autóctonas, optan por elegir centros con menor porcentaje de personas extranjeras.

El posicionamiento ante las matriculaciones de algunos centros escolares queda bien reflejado en el siguiente comentario, donde se deja patente el carácter de la escuela, en el que se aclara que no se cuestiona el origen del nuevo alumnado, ni sus conocimientos, aunque no por ello surjan dificultades y tirantes entre el profesorado.

“Esta escuela, desde la dirección desde un principio apostó porque somos una escuela pública y en esta escuela pública entra todo el mundo si hay plazas. No se cuestiona nunca ni su origen, ni su nivel de euskera ni nada. Incluso hemos recogido críos y crías que entran en 5º primaria sin saber nada de euskera...y bueno, en esto también tenemos nuestros roces pues porque nos agobia, un crío sin saber la lengua, cómo se arregla en clase y tal”. (Público, primaria)

Por otra parte, se comenta en las entrevistas que también se suele aconsejar a las familias sobre el o los modelos lingüísticos que se imparten, la situación del centro, y otras cuestiones que puedan ser de ayuda para la elección de una y otra escuela –elección, habitualmente de centros concertados, que llega en los casos en que las familias de origen extranjero se lo puedan permitir-. Pero no podemos olvidar los casos en que la comisión de escolarización decide enviar a un número determinado de alumnado según las plazas vacantes que tenga, y el centro educativo tiene la obligación de matricularlo.

“El centro les puede aconsejar mira este es el modelo que hay, date cuenta que va a tener dificultades,... se les aconseja. Y luego está la familia la que decide, entras y es lo que hay. Muchas veces es eso y otras muchas es porque vienen de sus países entonces van al centro concertado que hay plaza. Gente que te viene en marzo, y el centro mientras tenga plazas está obligado a cogerlos”. (Concertado, secundaria)

“Durante muchísimos años siempre hemos tenido gente de la zona luego se empezó a ampliar pues que venían de otros barrios. Estos niños, la inmensa mayoría, por no decir todos, pasan a (municipio), entonces claro, pues muchas veces también

venían con esa motivación. La cosa fue creciendo, pero siempre hemos tenido alumnado digamos autóctono”. (Concertado, infantil)

Si bien el reparto de la Comisión no siempre acaba siendo el centro elegido por las familias para los cursos posteriores y se dan casos de cambio de centro, de la concertada a la pública o viceversa.

“Alguno sí que es verdad que ha ido a la pública, al terminar esto como venían por Delegación, luego han ido a la pública”. (Concertado, infantil)

“Aquí pasa una cosa, hemos tenido un fenómeno. Nosotros aquí en el parque, hay una escuela, y esa escuela tiene modelo A, entonces en esa escuela, noventa y pico % de extranjeros y 2% gitanos. Muchas familias que llegan nuevas empiezan allí y pasan un año y luego nos los traen aquí, porque ven que eso es un gueto, son los propios padres los que no quieren que estén allí”. (Público, primaria)

Las comisiones de escolarización han comenzado en los últimos años a realizar un reparto más equitativo del alumnado extranjero recién llegado, una demanda que llevaba en boca de los centros escolares hace tiempo. El profesorado opina que un reparto más equitativo es más positivo tanto para el propio centro como para el alumnado extranjero, así como una liberación para el profesorado.

El profesorado opina que un reparto más equitativo es más positivo tanto para el propio centro como para el alumnado extranjero, así como una liberación para el profesorado.

“Hubo años en donde teníamos un índice de inmigración similar al que pueda tener un centro público, había alguna pequeña diferencia. Ahora ha descendido respecto a... entonces llegamos a tener un índice en torno al 20% en secundaria. Ahora estaremos en torno al 10%... ahora se han igualado bastante las cosas porque como digo la comisión garantiza que hay un reparto uniforme y eso hace que a nosotros se nos libere un poco”. (Concertado, secundaria)

“Yo creo que es positivo, a ver, que el porcentaje baje. No pasa nada porque tengamos un 40% un 45%, pero es muy alto. Incluso para ellos mismos, no pienso en la gente de aquí si no para ellos mismos, es bueno que se repartan. En (municipio) tiene que haber mayor reparto con la nueva planificación que se ha hecho, con el nuevo mapa escolar, ese es el objetivo que haya una mayor distribución de estos alumnos en todos los centros, tanto públicos como concertados”. (Público, secundaria)

La opinión generalizada es que no existe un volumen destacado de matriculaciones de hijos e hijas de personas extranjeras que hayan nacido en Euskadi. Se hace más patente entre los cursos de educación infantil, donde incluso el propio profesorado entrevistado no identifica a este alumnado como extranjero. A su vez, se relaciona la matriculación de alumnado nacido en Euskadi con la mayor libertad de elección del centro de la familia, ya que se considera que está asentada en el territorio y conoce el funcionamiento de la red de educación.

“Hay alguno aquí que es segunda generación, porque han nacido... bueno (nombre del niño) que sus abuelos son portugueses, pero todos los demás... recién

venidos, hay algunos que ya son nacidos aquí, tres o cuatro. Este año me han venido dos, esta clase es de 3º de primaria, están haciendo 9 años, el año pasado me vinieron 3, el anterior... pues no sé, no lo tengo registrado. Al principio de curso ya empecé pero luego con tanto curro pues no... Yo creo que lo que les pregunté un día fue cuántos habían hecho aquí infantil y no llegaba al 50%". (Público, primaria).

"Y luego ya nos están viniendo hijos de inmigrantes que han nacido aquí, eso ya en infantil ya se ve. Y además esos ya ni se cuentan como extranjeros". (Público, infantil)

"Pero están desde pequeños, entraron con dos añitos. Yo creo que estos tres son nacidos aquí ya". (Concertado, primaria)

"En este momento estamos con un treinta y pico por ciento de alumnado extranjero. Y sobre todo estamos notando mucho... antes teníamos mucho alumnado de incorporación tardía, pero ahora nuestras listas en las clases son muy graciosas, porque en los cursos de abajo tenemos muchísima, muchísima diversidad. Entonces son ya familias que ya están asentadas aquí y que eligen nuestro centro por el motivo que sea". (Público, primaria)

"Todavía no son nacidos aquí, tengo la duda con una familia que la pequeña tiene tres años y es la tercera y esa creo que sí, pero por lo general no". (Concertado, infantil)

Cuando hablamos de si la crisis ha afectado a la llegada de nuevo alumnado en sus centros escolares, las opiniones son del todo dispares. Vemos por una parte aquellos que piensan que el número de matriculaciones es cíclico, cambiante cada año, sin un patrón similar a los flujos migratorios llegados a Euskadi, pero no por ello perciben un menor número de matriculaciones de población extranjera. Por otra parte, están los que sí consideran que la crisis haya podido afectar no solo a un descenso en las inscripciones, sino también un retorno del alumnado extranjero a sus lugares de origen. Por último existe la percepción de que las matriculaciones han aumentado, aunque comentan que las nacionalidades de origen sí que han variado de unos años a la actualidad.

"Sí, siguen llegando y siguen marchando. Aunque ahora no es como antes, no, no. Antes, hace 10 años, todos los meses había alguien que venía nuevo. Pero bueno, en septiembre han venido 2". (Público, primaria)

"Son como ciclos. Por ejemplo este año hemos tenido bastantes, 12-14, el año pasado hubo menos, 8-9, quiero decir que hay veces que baja. Cuando se dice que muchos se han marchado o no vienen tantos, es relativo, nosotros aquí no lo sentimos, nosotros seguimos teniendo, siguen llegando, seguimos viendo que vienen, también es verdad que conocemos algunas familias que se han marchado porque se han quedado en paro aquí con la crisis que tenemos, y algunos han tenido que volver. Pero aquí nosotros todos los años seguimos teniendo, llegando el mismo número de alumnos. Nosotros, con el tema crisis, no lo sentimos así". (Público, secundaria)

"Lo que sí que estamos notando, más que se vengán, es que se van. Igual es por la crisis,... es como que nos les cuesta sacar al niño del colegio y llevárselo, en marzo me lo llevo, en abril me lo llevo,... No ha terminado el curso. Este año ya

"Y luego ya nos están viniendo hijos de inmigrantes que han nacido aquí, eso ya en infantil ya se ve. Y además esos ya ni se cuentan como extranjeros". (Público, infantil)

ha pasado, se han ido dos alumnos. Entonces dices, dejas todo y te vas,... ¿cómo funciona esto?” (Concertado, secundaria)

“Cada año tiene más alumnado extranjero. Los últimos años ha crecido bastante, igual los dos, tres últimos años más. Son de Marruecos la mayoría, y después pues Pakistán, rumanos, sudamericanos,...” (Público, primaria)

“Yo veo dos grandes, en general, sobre todo por los que he tenido yo, no son muchos en comparación con cualquier otro centro, pero bueno, empezamos a notar que cada vez llegan más y que incluso algunos ahora, ya de cara al futuro vienen ellos a apuntarse, ya no es delegación quien nos los envía. Ya tienen más clara la cosa, cómo funciona, piden sus becas y sus ayudas”. (Concertado, infantil)

Ahora bien, ante las matriculaciones fuera de plazo, el profesorado comenta las frustraciones que vive cuando debe admitir a un alumnado casi acabando el curso, con el hándicap que ello supone. No ven que sea de utilidad para ninguna de las partes interesadas. Por otra parte, dejan patente la dificultad para seguir los ritmos programados para impartir la materia en el aula. Nos hacen saber los esfuerzos que les supone tener que adaptar la clase a continuos cambios.

“Las dificultades de una incorporación en mayo, cuando casi está finalizando el curso. ¿Qué tipo de examen se le puede hacer a alguien que acaba de llegar, no habla el idioma, no se le conoce? ¿Es un guardaniños, tenerle por tener?” (Concertado, secundaria).

“Y los primeros niños que nos mandaron, no que ellos se apuntaran sino porque venían enviados por delegación. Y además claro, se suponía que teníamos 25 por aula, y estos niños siempre hacían el número 26-27. Eran críos que nos llegaban normalmente, ni siquiera septiembre, siempre con el curso empezado”. (Concertado, infantil)

“Entonces claro, es difícil. Y además estas trabajando a principio de curso, empiezas con 3 o 4, que nos ha pasado este año, en marzo nos ha venido una de Brasil, otro de Ecuador,... y de repente te encuentras con 7 u 8. Tienes que empezar con ellos, tienes que adaptar,... es... y eso influye en el ritmo de la clase”. (Público, secundaria)

“Fuera de plazo últimamente nos pasa más. Tú un poco planificas y llega septiembre e igual te llegan 3, llega octubre y otros 3, eso te dificulta un poco, ¿no? Pues todas las ayudas y las clases y las expectativas del profesor también pues es: argg, otro más! Otra carga más, otras dificultades más, pero bueno...”. (Público, primaria)

“Sé que ha habido, pero pocas, creo que dos este año. Creo que se intenta que sigan el ritmo, se les intenta meter en el ritmo de la clase y esa gente es a la que se le suele decir pues que en los recreos vete a ponerte al día. Claro es que lo ideal sería que nadie llegara a mitad de curso, pero como llegan...”. (Público, secundaria)

Ante una posible solución a las matriculaciones fuera de los plazos establecidos por el calendario escolar, se comprenden las dificultades a las que se enfrenta el Departamento de Educación, quien es el responsable del reparto de este alumnado, ante la incertidumbre sobre el volumen con el que

contarán durante el año escolar, así como la gestión y las necesidades que puedan acarrear.

“Sería decir ¿recursos del Gobierno Vasco? Pues mira tener una persona que para los que llegan,... pero claro, le voy a pagar a una persona por si llega o no llega. Y tampoco puedes decir, en una clase tienes 22 y llega el número 23, pues lo metes pero tampoco dicen no tienes tiempo material de tratar de manera especial a ese alumno”. (Público, secundaria)

“Y además entiendo que desde el Departamento de Educación tienen la realidad que tienen, ellos tampoco saben cuántos van a venir. El año pasado hubo un flujo de migración en septiembre gigante, claro que ellos no saben cuántos van a venir. De repente la comisión de escolarización tiene que decidir cómo escolarizar en (lugar) a 120 personas, y la siguiente semana pues llegan otros 70, y luego vienen otros 45, cada uno viene de dónde sea, y ellos garantizan un mínimo que es que haya una distribución más o menos equitativa”. (Concertado, secundaria)

Por último destacamos la reflexión en relación a la garantía de escolarización, que si bien es de reconocer que dicho derecho se hace efectivo, no deja de preguntarse si se aseguran unas condiciones mínimas con dicha escolarización.

“Bueno, eso es un valor, pero claro, de ahí a todo lo demás,... a mi me parece que el tema del flujo migratorio tal como está planteado en este momento a mi me parece que se les da posibilidades de estar escolarizados, se garantiza eso que es muy importante, pero claro en qué condiciones llegar hasta garantizar que se dan unas condiciones mínimas eso es muy difícil. Muy difícil por el planteamiento, por el flujo, por todo, por la realidad que es en este momento”. (Concertado, secundaria)

Gestión de la diversidad cultural desde el centro escolar

Ante las preguntas relacionadas con la idea de trabajar la diversidad cultural en el aula, se percibe cómo no se incluye como tema concreto, tan solo si se dieran casos de conflicto se le prestaría atención. Con el argumento de que se trata de un centro educativo tranquilo ante posibles problemas relacionados con la diversidad cultural en el aula, se decide no trabajarlo como tema específico.

“Sí se suele trabajar, dentro del currículum... así especificado,... no sé decirte, pero sí en las tutorías se trabaja, y si se viera alguna necesidad, alguna cosa un poco extraña se aparca la programación que haya y se atiende esto. Es una escuela muy tranquila en todos los sentidos, entonces no...”. (Público, primaria)

La gestión de la diversidad suele quedar reflejada en los centros cuando se celebran actividades concretas que implican a toda la comunidad educativa, ya sea carnavales, Olentzero, el Día del Euskera, entre otros. Cada centro

gestiona cómo abordar los posibles desequilibrios que puedan producirse ante el alumnado de origen extranjero presente en el centro escolar y sus familias.

“Llegan carnavales, pues mucho no se disfrazan porque la religión se lo impide, porque... pues bueno, hemos cambiado. Vamos a hacer aquí unos disfraces que sean una cosita que parecen que van todos disfrazados y a los otros padres les convencemos que en realidad es para bailar y no sé qué, entonces así intentamos aunar cosas”. (Público, primaria)

Todavía sigue existiendo la figura de dinamizador sociocultural en algunos centros escolares. Sus funciones están relacionadas con todo lo que pueda abarcar la diversidad cultural en las aulas, ya sea creando materiales, implantando planes de acogida y actividades de sensibilización, entre otras.

“Este año hemos tenido media jornada para un dinamizador intercultural. Entonces se ha hecho el programa de acogida, un poco de sensibilización hacia el profesorado con unas charlas, un pequeño cursillo, decorando el paisaje poniendo diferentes idiomas,... y bueno se han creado unos protocolos de por ejemplo viene un alumno y qué vamos a hacer, tanto en infantil como en primaria, entonces eso ya se ha redactado y ya sabemos más o menos cómo actuar, cómo acoger a la familia, a dónde tirar para hacer circular diferentes idiomas,... bueno, las necesidades que se puedan crear. Entonces eso se le ha enseñado al profesorado y...”. (Público, infantil)

Sin embargo, esta figura de dinamizador sociocultural ha quedado en los últimos años relegada a un segundo plano, desapareciendo de la mayoría de los centros escolares. En opinión del profesorado esta figura aparece con funciones poco definidas, que abarcan una gran cantidad de cometidos que acaban generando cierta frustración entre quienes las desarrollan. Sin olvidar la carga de trabajo que pueda suponer para las y los tutores, no siempre dispuestos a querer asumirla.

“Yo fui dinamizadora sociocultural. (...) es que es muy complicado menear a la gente además. Yo lo entiendo... tienes un abanico muy abierto con esta figura. Desde estrategias metodológicas para las aulas y los centros y dices: pues no. Luego organizar actividades puntuales, encuentros con las familias,... porque tampoco es una liberación de... nosotros tuvimos 3 años esto”. (Público, primaria).

“Tú preguntas a los tutores si les sirvió de algo y te dicen no, para darnos más trabajo. Yo creo que es muy difícil gestionar cosas de este tipo. Yo creo que hay que hacer algo, lo que no sé es cómo”. (Público, primaria).

Desde los centros concertados se comenta la necesidad de personal que pueda servir de apoyo para el profesorado en todas aquellas cuestiones que tengan que ver con la diversidad cultural en las aulas, ya que son ellos los que han identificado tal carencia y no desde la Administración. Consideran que no se está a la altura en la respuesta a la llegada de alumnado de origen extranjero. Tal como se comenta a continuación ante el proyecto lingüístico del centro por ejemplo.

“Está asumido que van a venir, pero está asumido que no está resuelto por parte de la Administración, porque ya te digo si nosotros tuviéramos, no digo los concertados, me imagino que los públicos tendrán menos ayudas que las que necesitan, pero claro si yo tuviera la certeza, la seguridad de que voy a poder tener un profesor dentro del aula para tener a esos alumnos que no va en contra ni del proyecto lingüístico del centro, ni contra mi proyecto de normalización que descargase de trabajo a los profesores, y sobre todo que ayudara a los alumnos que lo necesitan, pues perfecto, ya nos amoldaremos. Pero claro, si esas necesidades no se cubren pues no dejan de ser situaciones que acaban causando a la larga algún tipo de problema, o a nosotros o a ellos mismos pues con el tema del idioma en el futuro”. (Concertado, secundaria)

Señalar por último que hay voces críticas que se levantan contra una idea, la diversidad y su atención individualizada. La consideran utópica e irrealizable, bonitas palabras que no consideran que su ejecución sea viable.

“Las palabras bonitas del trato a la diversidad, y a la atención individualizada, eso son palabras muy bonitas pero no son realistas. Es imposible de hacer, eso es una utopía, pues políticamente queda muy bien, para el discurso, pero a pie de obra hay cosas que no se pueden hacer. La enseñanza que llaman individualizada eso es sencillamente utópico, es que no existe ni va a existir nunca. Como la sanidad individualizada, eso no ha existido nunca” (Público, secundaria)

“

“Por ejemplo, el día del Olentzero, animábamos a que la gente se vistiera, lo quitamos, porque tal, pero tuvimos una bronca con los euskaldunes del copón. Entonces, qué hemos hecho. Pues animamos a la gente, tenemos una caja con pañuelos y tal y les decimos que cojan a los que no vienen vestidos. Luego también vas aprendiendo porque dices, que vengan vestidos, y nos viene una cría de princesa, entonces para la siguiente vez ponemos una foto para enseñarles cómo es el traje. También ha habido familias que el primer año no pero el segundo ya viene un niño vestido de blusa”. (Público, primaria)

”

Religión

La gestión de la diversidad cultural también implica prestar atención a las creencias religiosas que confluyen en el mismo centro escolar. La llegada de población extranjera con prácticas religiosas diferentes a las que tradicionalmente existen en Euskadi, se hacen ver no solo en la proliferación de espacios de culto en nuestros pueblos y ciudades, sino también en los centros educativos, ya sea en la red pública como en la concertada. Red esta última formada en muchos casos por centros religiosos, en concreto, católicos.

“Sí que en el jantoki, así pues tienen diferencias y en las fiestas pues sí, que cuando hay chorizo o algo, pues sí, que se les prepara otro tipo de alimentos y los padres también sí que ayudan”.

(Público, primaria)

Entre los discursos identificados en las entrevistas encontramos dos realidades ante la diversidad religiosa⁴ en los centros educativos. Por un lado está el profesorado que considera que la convivencia entre el alumnado de diferente signo religioso es positiva y no percibe conflictos en el centro escolar. Y por otro lado, recogemos el parecer del profesorado que ha vivido momentos de recelo y desconfianza por parte de compañeros y compañeras de profesión y de familias, tanto autóctonas como de origen extranjero.

“No ha habido ningún problema, hemos tenido saharauis...”. (Concertado, primaria)

“Sí, alguna vez sí, hubo una familia en concreto que dijo que no quería ni que oyera nada. Y un centro concertado religioso y que no oyera nada...”. (Concertado, secundaria)

“Que yo sepa no hemos tenido problemas”. (Público, primaria)

Se percibe a ciertos colectivos de origen extranjero como más religiosos comparando con la población autóctona. Sin embargo, no por ello son más conflictivos, todo lo contrario, el trato que han llegado a vivir es del todo respetuoso.

“Normalmente son muy religiosos. Lo vivencian igual de otra manera, igual no es el mismo sentido que tenemos nosotros, pero son como mucho más de práctica. Y aceptan, ya te digo, y te vienen con la camiseta, y se pintan y tal... sí se meten en todo. Nunca hemos tenido ningún problema con padres ni nada”. (Concertado, infantil)

Hay quien aprovecha la llegada de nuevo alumnado como oportunidad para trabajar en el aula todo lo relacionado con su lugar de origen, usos y costumbres y prácticas religiosas como punto de partida para la integración del alumnado en el mismo.

“No, ni se toca, se ha mencionado, cuando esta chica vino a la escuela teníamos un material preparado, entonces lo que es en su clase comentamos la información que teníamos de Marruecos, casualidad en esa clase había otro alumno que era no sé si nacido aquí pero con familia marroquí entonces eso nos ayudó mucho a comentar características de este país, y nos vino muy bien a todos, se buscó en el mapa, etc.”. (Público, primaria)

⁴Quisiéramos aclarar que ante las preguntas de la persona entrevistadora sobre el aspecto religioso en el aula, los comentarios ante la gestión de la diversidad religiosa se circunscriben a la visibilización del hiyab, la existencia y participación en clases de religión católica así como de la participación en eventos de los centros educativos.

Uno de los casos que más se ha comentado en las entrevistas es la aparición en los centros educativos de alumnas portando el *hiyab*. De origen islámico –no entraremos a valorar si se trata de un símbolo religioso o responde a usos y costumbres de ciertos países– llama la atención al alumnado –algunas veces por desconocimiento, otras por curiosidad– y familias autóctonas, que en algunos casos, han manifestado su preocupación relacionando el bajo nivel educativo de sus hijos e hijas con la llegada de alumnado extranjero al aula.

“Todavía ella no trae esas cosas (hiyab), pero sí que los demás niños vieron a su madre con el velo, y como eran niños de 4º todavía y no han visto mucho, y pues un crío dijo que su madre era monja”. (Público, primaria)

“Recibimos una solicitud de una alumna de (lugar) que era amiga de esta, que a ella le dijeron que no podía llevar el pañuelo al colegio,... yo consulté con inspección y a mí las pautas que me dieron me parecieron razonables, pero hubo familias que decían: mi hija no puede venir con un pañuelo y a estas sí vienen. Y hubo un conato de... en fin, las familias no fue mayoritario pero bueno, sí hubo que responder a preguntas que a mí me parece no tenían ningún sentido y además cuando se hizo aquel planteamiento se quiso mezclar cosas que no tienen nada que ver, como que el grupo era un grupo que tradicionalmente no había tenido una trayectoria muy buena y las familias de ese curso pues dicen que eso tenía que ver con que se había incorporado alumnos inmigrantes en su aula. Que no tiene nada que ver, pero bueno, siempre es fácil,... en lugar de que el problema está aquí pues el problema viene de fuera, eso pasa siempre o puede pasar siempre”. (Concertado, secundaria)

También el profesorado comenta cómo otros compañeros y compañeras de profesión muestran su disconformidad por la utilización del *hiyab* en el centro educativo. Aunque las personas entrevistadas consideren que no ven problemas por ello, sí que reconocen entre el profesorado cierto recelo ante la utilización del velo.

“No hay ningún problema. Nosotros procuramos hablar con ellos (con las madres y padres autóctonos) aunque sí que hubo un proceso en el centro y en el claustro de que había profesorado que decía que no debíamos de permitir pues pañuelos, el velo, la cabeza tapada”. (Público, secundaria)

Ante las voces discordantes, desde el propio claustro de profesores, en colaboración con el Departamento de Educación, al que se pide consejo, se intenta llegar a acuerdos en la utilización del *hiyab* en el aula. En ocasiones se ha considerado conveniente dar libertad de elección a las personas implicadas y sus familias en el uso del mismo, aunque se aconseja que se lo quiten para que se asemejen al resto de sus compañeras.

“Hemos tenido algún conato algún año de familias, pues que una chavala que venía, era magrebí y bueno pues venía con un pañuelo, hablamos con inspección y nosotros en esa misma tónica que he dicho antes, no hemos puesto ninguna pega”. (Concertado, secundaria).

“Este es un tema que no podemos imponer el decir que el centro dentro de su normativa dice que está en contra de llevar la cabeza tapada. Lo hemos dejado abierto de tal manera que aquel alumno, tenemos dos chicas que vienen con la cabeza tapada y nosotros trabajamos con ellos, bueno, con el fin de hacerles ver que sería conveniente pues que sean como las demás, que se lo quitaran”. (Público, secundaria)

Es más, la convivencia durante un tiempo y la constatación de que no hay conflicto alguno por este hecho en los centros educativos ayuda a normalizar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

“Hay gente que no ve bien por ejemplo que se acepte el que se tenga velo, pero bueno es una minoría, y de hecho cuando pasa un año y ves que todo está normalizado el problema que a veces lo tenemos nosotros en nuestra cabeza, desaparece. Cuando ves que no pasa nada”. (Público, secundaria)

“Pero hoy es el día que lo tienen, están en 2º de la ESO, y no hay ningún problema, ni por parte del profesorado, ni por parte de los alumnos. Están en clase, de hecho son dos alumnas bastante buenas académicamente, y trabajadoras, responsables, quiero decir, entonces están bien aceptadas y no hay ningún problema”. (Público, secundaria).

“El miedo a lo de fuera, al temor a lo desconocido, por ejemplo a lo que es el Islam. Cuando tú ves que el Islam es una religión y que no tiene nada que ver con otras cosas vas perdiendo miedos”. (Público, secundaria)

Sin embargo, en la mayoría de los comentarios recogidos vemos cómo no existen grandes conflictos destacados en el centro y la utilización del *hiyab* dentro de la escuela se percibe con toda naturalidad. Aunque son conscientes de que existen voces discrepantes, lo consideran casos aislados que no afectan al devenir de la vida en el centro escolar.

“Qué ocurre, que son dos familias y dos alumnas que tienen muy interiorizado que es un signo cultural, no se lo quieren quitar y ahí termina el tema. No se lo quitan y punto. Y el centro les acepta. No ha habido mayor guerra. Hombre, puede haber voces discrepantes, aquí todo no es una balsa de aceite, lógicamente en los claustros cuando hablamos pues hay gente discrepante, pero es una minoría”. (Público, secundaria)

“No, te voy a decir más, el año pasado hubo una chica que decidió ponerse el hiyab. Aquí nadie le dijo nada, de hecho ella se marchó el año pasado porque acabó bachillerato, pero su hermana sigue aquí y no lo lleva, pero ella lo decidió y nadie le dijo nada ni en el centro ni nada. Y de hecho tenía amigas en clase y ningún problema”. (Público, secundaria)

En Euskadi, los centros concertados de orientación religiosa son, prácticamente en su totalidad, católicos. Este hecho lleva a que algunas familias extranjeras de confesiones religiosas diferentes a la establecida en estos centros acudan a mostrar su disconformidad con la educación religiosa que imparten a sus hijos e hijas. No están de acuerdo en que tengan que participar de la asignatura y de las celebraciones religiosas que se realicen durante el año

escolar. Sin embargo también están los casos en que las familias se adaptan al ideario religioso del centro y no ponen mayores trabas. El profesorado entrevistado opina que, si bien se pueden considerar algunas alternativas o adaptaciones, es la familia quien tiene que ser consecuente con los ideales religiosos del centro y aceptar las normas que se establecen en el mismo.

“Es verdad que ahora no está, pero no está porque yo creo que ahí también se juntan muchas cuestiones culturales, cuestiones religiosas, este es un centro religioso y aunque el planteamiento que tenemos es muy respetuoso, claro si es una alumna sola, claro ellos lo saben, y cuando vienen se les dice y lo asumen, hasta cierto punto. Se sienten más cómodos, menos cómodos, nosotros no podemos renunciar al ideario por una persona. Si hubiera 15 personas que fueran musulmanes pues organizaríamos algo que tenga que ver con la religión musulmana, pero si viene uno no vamos a organizar nada. ¿Cómo nos apañamos ahí? Pues hace su trabajo individualmente o a veces se le da un trabajo que tenga que ver con su religión... bueno ahí depende de la situación y de la familia y de qué exigencias ponga y de cómo se sitúa ante el tema y...”. (Concertado, secundaria)

“Tenemos suerte por el momento, porque la madre me decía: nosotros en casa tenemos nuestra religión pero yo tengo que saber que mis hijos van ahí y que vosotros vais a dar pues lo que toca. Yo en casa ya les voy a enseñar”. (Concertado, primaria)

“Sí, alguna vez sí, hubo una familia en concreto que dijo que no quería ni que oyera nada. Y un centro concertado religioso y que no oyera nada... y estuvo una temporada fuera de clase, luego la chavala pidió entrar en clase porque su situación... claro, tú la has traído aquí, además es una familia a la que dijimos y le insistimos mucho y dijimos mira no tenemos nada contra nadie, pero es un centro como es, y tú te tienes que dar cuenta de cómo es. Y la trajo aquí porque este centro estaba, decía el, 200 metros más cerca que otro, que es público. Hombre, está más cerca pero tiene otras connotaciones que tienes que ser consciente... y me acuerdo que fue a inspección y nos dio mucho la lata. Estuvo una temporada la chavala fuera de clase, luego al final entró en clase y al año siguiente se marcharon”. (Concertado, secundaria)

Por otro lado, el profesorado comprende la diversidad cultural ante la que se enfrenta la comunidad educativa y adapta su planificación escolar a la diversidad religiosa que pueda ver reflejada en su alumnado, acomodando las asignaturas que considere oportunas a esta realidad.

“Y luego tú como profesora entiendes que hay diferentes confesiones religiosas, y no pasa nada. Sí que en cursos más mayores sí que se hablan de diferentes religiones, se sale un poco del canon básico”. (Concertado, primaria)

“

“Sí que me pasó con un niño, que estábamos cantando y la canción era “dale la mano a Jesús, está aquí” y de repente se me puso a llorar y le pregunto qué te pasa, y me dice: es que yo no creo en Jesús, y le dije pues tranquilo no cantes, ya pero los demás lo hacen. Entonces él no se quería sentir menos que los demás, el pobre llorando, y le dije estate tranquilo, tú tienes tu pensamiento y ya está. Muchas veces en clase pues también dices pues cuéntanos, cultura, qué haces” (Concertado, primaria)

”

Y no solo nos referimos a lo relacionado con la religión musulmana y sus símbolos religiosos, sino a la presencia de alumnado no creyente en centros concertados que no desean participar de las clases de religión católica que se imparten. La opinión de las personas entrevistadas en este sentido es clara al afirmar que al tratarse de un colegio religioso deben acatar el programa educativo del centro, y por tanto las asignaturas que de este se desprenden.

“Por ejemplo hay gente que no es religiosa, nos vino una chica que es de Marruecos que dice «es que yo no soy creyente, entonces yo no quiero ir a religión», ya pero tus padres te han metido en este centro, si no que te metan en otro centro, tienes más centros no religiosos a los que ir, o en la pública o lo que sea. Entonces, ¿por qué has venido aquí? Si has venido aquí tendrás que aclimatarte a lo que haya, no podemos sacarte a ti de religión, al otro de no sé dónde, al otro de... Entonces, entiendo que si esto es un modelo B y hay euskera, tienen que adaptarse, entonces se les puede dar una facilidad, pero al final la adaptación la tienen que hacer ellos”. (Concertado, secundaria).

Situación socioeconómica del alumnado y sus familias

Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado percibe que las familias de origen extranjero presentes en sus centros escolares viven una situación económica más precaria en comparación con las familias autóctonas. Aunque tal afirmación tiene matices según el tipo de centro escolar al que nos refiramos y la clase social a la que pertenece el alumnado.

“Y luego creo que hay un problema gordo, que es la diferencia económica que hay”. (Público, primaria)

“Pero los que vienen... la mayoría no, la mayoría tiene que acceder a las ayudas sociales”. (Público, infantil)

“Yo cuando empecé yo lo notaba un poco elitista, en el sentido de que nos venían sobre todo hijos de médicos, abogados, arquitectos, ingenieros,... entonces era raro que te viniera el hijo de un albañil. Normalmente era eso, hijos de padres muy acomodados pues les veías en el vestir, en todo lo que tenían, el acceso a todo. Y ya de unos 13 años a aquí se ha ido equiparando y ya ves que tienes gente un poco de todos los estilos, de todo ámbito, gente pues que pide becas, yo antes lo de las becas ni lo conocía, yo no tengo ese recuerdo. Y entonces estas familias en general también, en ese sentido, ya no ves esas diferencias que llamaban tanto la atención”. (Concertado, infantil)

“Más que familias desestructuradas, son familias con recursos económicos bajos. Los padres en paro, no tanto desestructuradas de que luego tengan malas relaciones familiares, si no más, pues a muchos que siempre tienen la misma ropa”. (Educación no formal)

“No, ¿dificultades económicas?, no. Los chicos que nos vienen pertenecen a familias bien posicionadas”. (Concertado, secundaria)

“Hay familias que por ejemplo están haciendo alpargatas, por ponerte un ejemplo, y les oyes y te dicen no es que no he hecho los deberes porque estuve ayer ayudándole a mi padre. Entonces te das cuenta que la situación es, son bastante duras”. (Público, secundaria)

“Entonces hacemos muchos juegos y dentro de eso entra qué te gustaría ser,... y los valores que tienen, pues el otro día, la semana pasada que tenían que poner en orden una serie de cosas, familia, amigos, juegos, el dinero, no sé qué, pues la gran mayoría puso el dinero, como prioridad antes que la familia, ya con nueve años, y eso fue muy fuerte. Si ven que lo están pasando mal, pues...”. (Público, primaria)

Encontramos por tanto testimonios de profesorado que nos hablan de dificultades económicas de las familias extranjeras a la hora de hacer frente a los gastos que puedan surgir durante el año escolar, ya sea en la compra de material para el nuevo curso o para las excursiones y salidas, entre otros.

“Sí que tienen mayores dificultades económicas. Muchas veces te vienen a decir que hay que comprar no sé qué material y están esperando a cobrar a fin de mes para poder llegar. Es que te pones a pensar por donde está pasando esa familia,... los libros hay que pagarlos, es un centro concertado, sí que es verdad que la mensualidad es poca pero igual es poca para mí pero no para ellos, ellos igual están haciendo unos números de la leche para poder salir”. (Concertado, secundaria)

“Yo ahora estoy recogiendo el dinero para la excursión, y lo que tarda la clase de enfrente en recogerlo que es un día, yo llevo dos semanas, y uno me ha dicho que no va a poder”. (Público, primaria)

“Pues por ejemplo hoy ha ido una chavala, bueno los grupos van a ir fuera para pasar la noche y no ha ido porque no se lo puede pagar. Me vino el padre diciendo que no tiene dinero para pagar, andan muy justos. Este es el marroquí que ha venido de Córdoba y otra que ha venido de Guinea Bissau, pues el último que ha venido de 5 años también, anda muy mal. A nada que le preguntas qué tal te empieza a llorar que no puede encontrar trabajo”. (Público, infantil)

Ante los apuros económicos que puedan surgir se percibe la buena voluntad de los centros a la hora de buscar soluciones cuando las familias no pueden permitirse desembolsar dinero. Apoyo que se brinda a familias autóctonas y extranjeras por igual. Sin embargo, también asoma cierta desconfianza ante posibles engaños de familias que no tienen una necesidad real, y por tanto, se aprovechan de la ayuda desinteresada de los centros escolares.

“

“Hablando en clase, pregunté ¿cuántos no desayunáis en casa? Y tres o cuatro levantaron la mano. Y hubo un niño que nos impactó que dijo «en mi casa se comen dos platos menos cuando no tenemos dinero y comemos uno». Yo me quedé plana. Luego indagas en la familia y ves que están pasando un momento malo...”

(Concertado, secundaria)

”

“Entonces les dices que hay que comprar un libro, muchas veces te llaman las madres y te dicen ¿es obligatorio comprarlo? Sí que es verdad que desde el centro cuando vemos que hay dificultades se les deja material, pero claro no por norma, porque luego hay mucho listo: yo también tengo necesidad, yo también, yo también,... entonces cuando hay necesidad lo ves y dices, bueno, se puede dejar, pero no por norma”. (Concertado, secundaria)

“Sí que estamos detectando que al no tener (las ropas) siempre suelen ir al Ayuntamiento, piden. Si hay les dan, si no pues igual les dan la txapela y una blusa pero igual no tienen pantalones, y es un poco que sí que notas diferencias entre la gente de fuera y la gente de aquí, al no tener recursos. Entonces yo creo que en un colegio público tiene que, si no tienen, nosotros les podemos ayudar o facilitar un poco”. (Público, primaria)

Como hemos señalado anteriormente, los problemas económicos pueden afectar por igual a familias autóctonas y extranjeras. Tal situación se percibe tanto en la red concertada como en la pública, si bien esta última considera que por su carácter gratuito se matricula en sus centros población con menos recursos económicos.

“Hay casos en los que sí, se ve la diferencia en el aula. Pero están mal todos. Ten en cuenta que aquí la población de (municipio) hay ikastolas y hay colegios privados, entonces la gente con más recursos tiende a llevarlos o a ikastola o al privado. Con lo cual lo que nos llega a nosotros es los que no pueden gastar, entonces ahí seas autóctono seas inmigrante, yo lo que no puedo hablar es, lo que no sé que es cuánta población inmigrante soporta la ikastola de aquí, es que dicen es que todos los inmigrantes van a la escuela, pues igual sí que hay una diferencia que yo no veo”. (Público, secundaria)

“Depende cuáles, o sea, porque no es porque sea inmigrante, porque hay unos que tienen solvencia económica y otros de aquí que les cuesta también. No hay ese patrón, aquí en la ikastola no. Hay gente que le cuesta pagar y es de aquí”. (Concertado, primaria)

Los problemas económicos pueden afectar por igual a familias autóctonas y extranjeras.

Uno de los indicadores que más se repite en las entrevistas en relación a las dificultades económicas del alumnado y sus familias es la imposibilidad de poder participar en actividades extraescolares. Actividades deportivas, culturales, musicales, de idiomas e incluso aquellas demandadas por cierto alumnado como son clases de apoyo.

“Lo que pasa es que algunos tienen problemas económicos entonces igual no hay actividades extraescolares por no tener que pagar esas clases extras de inglés, de ballet,... Sí se les ofrece apoyo. A la niña de Marruecos se le ofreció ir a un sitio para hacer apoyo extraescolar, para trabajar un poco tanto los deberes, como el coger hábitos. Y esto está subvencionado, sí. Creo que es un servicio del Ayuntamiento”. (Público, primaria)

“Las familias tienen recursos económicos muy bajos, no pueden participar en muchas actividades extraescolares, incluso se dan casos que sabes que los fines de semana o incluso entre semana ayudan en el trabajo a sus padres”. (Público, secundaria)

“No hablemos de los profesores de apoyo, hacia personas con pocos recursos. En una escuela pública además, donde estamos viendo que tenemos un porcentaje de becados de 70%”. (Público, primaria)

Sin embargo, encontramos la visión contraria al afirmar que una vez las familias de origen extranjero se han asentado en Euskadi, su situación socioeconómica se estabiliza y no se producen las desigualdades del pasado.

“Y normalmente apuntan a los niños a las clases extraescolares y a todas las actividades que normalmente, aunque cojas un autobús ya cuesta un pastón la salida, y hace unos años y era que el AMPA les ayudaba, y sin embargo ya no, ves que se apuntan, se van igualando”. (Concertado, infantil)

Sale a relucir en las entrevistas cómo las dificultades económicas pueden afectar especialmente a las y los adolescentes. Consideran que viven una etapa de la vida complicada y puede afectarles en su desarrollo futuro, ya que son conscientes de los aprietos económicos por los que pasan en sus hogares. Aunque también se preguntan cómo las familias pueden asumir y permitirse ciertos gastos innecesarios y costosos hacia sus hijos e hijas.

“Llegan a los 11 años: el móvil, el no sé qué,... no tienen nada, viven en precario. Ya sabes, en la adolescencia,... ya sabes, estos que son como pobres,... y son cosas que a esa edad son muy determinantes y les marca”. (Público, primaria)

“Yo creo que en 4º de la ESO va cambiando la cosa. Yo creo que ahí sí lo ven más porque ahí cuando no se puede en casa no se puede, son más conscientes. Son más conscientes del esfuerzo que están haciendo sus padres. Con 12 años son más niños”. (Concertado, secundaria)

“Con la ropa te llevan el último modelo, la última marca, el último móvil y lo último de lo último, y a veces vienen con el móvil, en 1º y 2º no les dejamos traer el móvil, y el 3º y 4º lo pueden tener en el patio, pero les ves y tienen los móviles mejores que el mío, cómo puede ser. ¡Cómo puede ser que esta gente...! O están muy mal o no están tan mal, o tienen X dinero para caprichos... ahí sí lo veo,... y luego piensas: ¡Jo! ¿No te puedes comprar un libro?”. (Concertado, secundaria)

Por último, recogemos una reflexión que viene a plantear cómo las dificultades económicas de las familias pueden afectar directamente al desarrollo educativo de sus hijos e hijas a futuro, ya que el sistema actual se basa en el gasto que se realice en su educación para garantizarles un futuro laboral digno. Este indicador será el que marque las diferencias entre las familias y no su origen extranjero.

“Lo que sí creo que manda mucho es el nivel socioeconómico que tengan sus padres, autóctonos y extranjeros, a la hora de poder seguir formándoles. Quiero decir, tú ahora acabas un grado, y con el grado es como si te dan el graduado escolar, no vas a ningún lado, tienes que hacer un Máster, el Máster cuesta dinero. Tienes que salir fuera, cuesta dinero. Entonces me imagino que ahí sí que marcará diferencias y habrá gente supongo inmigrante e hijos de inmigrantes que a sus padres les ha ido mejor, han conseguido progresar más y poder pagarle al hijo más estudios, y gente autóctona que no podrá hacerlo y que... y eso sí que marca más diferencias que el origen de la gente”. (Público, secundaria)

Nivel educativo, rendimiento, fracaso y abandono escolar

El nivel educativo percibido por el profesorado entrevistado varía según sus experiencias docentes. No podemos afirmar que exista una relación directa entre su origen extranjero y un nivel académico inferior. Pero sí encontramos quienes argumentan tal relación.

“Hay mucha casuística”. (Concertado, secundaria)

“A nivel académico, la población que he tenido, los resultados académicos no son inferiores a la población local, o sea, entonces yo te digo en mi asignatura he tenido de todo, he tenido gente regular, mala, muy buena, de todo. No destacan especialmente ni por muy bueno ni por muy malo. No creo que el origen sea un factor determinante para sacar mejores o peores notas en mi asignatura”. (Público, secundaria).

“Yo sí veo por ejemplo la comunidad dominicana los niños habitualmente tienen un retraso, el sistema escolar allí debe ser penoso. Hay muchísima diferencia...”. (Público, primaria).

“Académicamente van un poco por detrás. Hay casos que no, que van muy bien, pero es que tienen problemáticas que les une, el idioma, tienen otra cultura”. (Público, primaria).

No son los centros quienes deciden en qué nivel debe incorporarse el alumnado recién llegado, sino que es Delegación quien ostenta ese cometido. Posteriormente, y cuando el alumnado ha cursado su primer año, se decide si debe repetir curso, si se ha adaptado al curso o no.

“Se les incluye en los cursos según la edad que tengan. Es delegación quien te dice a qué curso debe de entrar. Si se ve que no puede estar en el curso que se le asigna, al año siguiente repite curso porque no puede pasar de curso con los conocimientos que tiene. Lo que no sabemos es que si repitiendo tampoco se va a amoldar, es como que le falta... algo”. (Concertado, secundaria)

Aunque se considere que vienen de sus países de origen con un nivel inferior al demandado en el sistema escolar vasco, la valoración del profesorado entrevistado es que tienen capacidades suficientes como para hacer frente al curso escolar sin mayores dificultades.

“Sí se suele notar. Normalmente tienen un nivel un pelín más bajo. Pero puedes sacar de ellos todo lo que quieras y más. Porque hay como en todas partes, tu les vas exigiendo, y sí que son más tranquilos, no se estresan tan fácilmente como nosotros, en general. Entonces les das un suspenso, y bueno,... no hay tanto agobio”. (Concertado, secundaria)

“Pero por lo demás, ves las capacidades que tienen, y hay muchos que son válidos, muy válidos. Entonces intentas exigirles lo que pueden hacer. Muchas veces dicen es que en mi país tal, en mi país cual, ya pero ahora estás aquí, yo sé que puedes hacerlo”. (Concertado, secundaria)

“

“Por ejemplo uno que vino con 5 años de Guinea Bissau, llegó aquí y está encantado. Otra del Sahara, está encantada la chavala y tiene como una predisposición buenísima para aprender, en tercero aquel era de República Dominicana, igual, encantado”
(Público, infantil)

”

En concreto, el profesorado de educación infantil destaca la actitud positiva que muestra el alumnado inmigrante al llegar al aula, cómo responde a las actividades que se realizan y a los materiales disponibles; vienen con motivación para aprender.

“Y otra cosa que he observado y hemos hablado entre nosotros que en infantil, unas ganas de aprender traen! Claro, igual no sabes en qué situación han estado antes y aquí se encuentran con mucha estimulación o mucho material que les llama la atención: juguetes, plastilina,... cuando han venido de fuera”. (Público, infantil)

Para algunos entrevistados los itinerarios escolares son similares al alumnado autóctono y no se considera el ser extranjero un condicionante de fracaso escolar, todo lo contrario, pueden continuar estudios superiores si así lo desean porque tienen capacidades para ello.

“Pues el caso que te estoy diciendo de estos dos alumnos van a pasar a segundo porque ahora les estamos viendo que desde el principio están trabajando muy bien y su evolución es muy positiva. Y ahora estamos viendo que el chaval cada vez está cogiendo más herramientas para poder desenvolverse mejor en las asignaturas”. (Público, secundaria)

“De la experiencia que tengo, a su nivel, que son muchos menos alumnos que los que son autóctonos, pero los itinerarios que siguen son muy parecidos de los autóctonos, me refiero, yo tengo chicas marroquíes en clase, que han acabado el bachillerato y harán carrera. En el programa de refuerzo tengo tres, son latinoamericanos que van a ir a la FP. Entonces no sé, yo creo que más que del origen depende de la capacidad personal de cada uno de ellos, y las oportunidades que se ofrecen son las mismas, no es que se les recomienda tú vete a la FP porque eres extranjero y no vas a poder seguir una carrera, para nada, o sea, yo creo que la integración es muy buena, por lo menos en este pueblo es muy buena”. (Público, secundaria)

Sin embargo, hay profesorado de secundaria que identifica ciertas diferencias con el alumnado autóctono. Por un lado, está el descenso de matriculaciones de primaria a secundaria, y por otro lado las diferencias se hacen patentes no tanto por el rendimiento escolar que demuestran sino por el nivel educativo inferior que afecta a su futuro educativo y a la elección del camino formativo a elegir.

“Cuando llegan a bachiller la población inmigrante, los estudios les cuesta más que a la gente de aquí, estamos viendo que tienen más dificultades, porque vienen con menos base entonces no están equiparados los niveles. Vemos que gente que

ha venido a 1º de la ESO el nivel era más bajo. Hay de todo, luego hay gente que se pone las pilas en seguida y es gente muy capaz. Pero bueno, en general, un poquito más bajito. Entonces van haciendo y cuando llegan a 4º de la ESO ya no deciden hacer una carrera superior, ya no van a bachiller. Deciden hacer un ciclo o algo un poquito más así, entonces pues bueno, eso se nota". (Concertado, secundaria)

"La mayoría no hace aquí el bachillerato, de doce en cada clase pasan a tres". (Concertado, secundaria)

La edad de escolarización en el sistema vasco es para algunas personas entrevistadas indicador de un óptimo rendimiento educativo, ya que relacionan su incorporación temprana con mejores resultados, así como a una adaptación al centro más deseable por parte del profesorado.

"Yo creo que no. Los que han entrado desde bien pequeñitos aquí, tenemos familias con niños y niñas magrebíes que son brillantes. Tengo en la cabeza varios alumnos que yo me quedo patidifusa de cómo hablan castellano, euskera, cómo se manejan en inglés...". (Público, primaria)

"Normalmente tiran más los latinoamericanos, la experiencia que tenemos aquí es así. Sí que es verdad que los que hemos tenido han venido más mayorcitos, entonces te vienen con 15-16 años. No sé si es por la edad, que vienen como más pasotas. Y estos nos vienen más pequeños, entonces tú los vas amoldando un poquito, a tu gusto". (Concertado, secundaria)

También se establece una relación entre los problemas económicos que puedan sufrir las familias y las dificultades en los estudios. El esfuerzo del centro y del profesorado responsable de este alumnado debe ser mayor, ya que se suelen encontrar con situaciones familiares complicadas que no benefician al buen desarrollo en las materias de la escuela.

"Lo que es evidente es que las familias con dificultades económicas suele coincidir que los niños tienen más dificultades en los estudios. Cuanto más abanico tengas de estas familias el esfuerzo del centro es mucho mayor, a mí me parece que cuando vemos a los críos el éxito que tienen en esta escuela te alegras, pero aun así también tenemos fracaso, porque vemos niños con situaciones muy duras". (Público, primaria)

Una vez acabado los estudios obligatorios desde el ámbito de la educación no formal nos comentan que se encuentran con casos en que su itinerario escolar ha terminado en un módulo y que por el momento no hay ninguna salida laboral para ellos.

"La mayoría que viene de visita por aquí, con más de 18 años, está sin hacer nada te dicen: hice las prácticas de auxiliar de enfermería y ahora estoy en casa con mis padres". (Educación no formal)

A este respecto también se hace referencia a las bajas aspiraciones que muestra el alumnado extranjero una vez termina la educación obligatoria. Hecho que desde el profesorado produce cierta frustración ya que opinan que tienen capacidades para continuar con sus estudios.

“No voy a exigir que sean médicos o ingenieros, pero que no se queden aquí solo. Sí, porque pueden llegar a la ESO y acabarlo, pero tienen la titulación mínima, pero pienso que por qué no pueden subir más, les veo como con pocas aspiraciones, como que ellos mismos se infravaloran en ese aspecto”. (Concertado, secundaria)

Por último, abordamos cómo percibe el profesorado el abandono escolar. A este respecto observamos cómo los centros de primaria, en su mayoría, no contemplan el abandono escolar entre su alumnado, ya que están en edades tempranas para ello. Por otro lado, los centros de secundaria muestran una opinión más formada por la experiencia vivida en sus aulas.

“Aquí no hay nada”. (Público, primaria).

“En primaria no”. (Concertado, primaria).

“Yo creo que sí que hay”. (Concertado, secundaria)

“Suelen acabar normalmente (incluida la ESO)”. (Concertado, primaria)

Se percibe un alto porcentaje de abandono escolar en el sistema educativo vasco, sin hacer referencia al origen nacional del alumnado. Aun así, el abandono escolar se advierte en mayor medida entre el alumnado extranjero. Se considera que la falta de apoyo familiar, ya sea humano en el día a día para el estudio o ya sea de tipo económico con refuerzo extraescolar para aquellas materias en las que se les hace difícil sacarlas adelante, es un factor que condiciona el mayor o menor rendimiento en los estudios y por lo tanto un posible abandono de los mismos.

“Yo creo que hay muchísimo abandono escolar. Y hay mayor abandono escolar todavía en la población inmigrante. ¿La razón? Pues porque... tu,...salen... que han medio fracasado porque están haciendo un módulo medio, no ha podido con el bachiller, porque bueno,... estos niños, un niño de aquí, vienen a casa e igual no lo han necesitado pero si ves que van mal en matemáticas, oye te pongo un profesor para que te ayude, o me lo intento empollar yo como madre. Esta gente no tiene dinero para poder hacer eso, o sea, los críos de mi clase que van a clases extraescolares en el mediodía dices de mi clase van dos y de la clase de enfrente van los 20. Entonces claro, con ese apoyo... hombre, el dinero... entonces claro, esos críos, suspenso tras suspenso, tras suspenso...” (Público, primaria)

Las opiniones que recogemos del profesorado de secundaria se dividen entre quienes sí consideran que el alumnado extranjero tiene una tasa mayor de abandono escolar, condicionado por un entorno familiar inestable, una menor motivación del alumnado y sus familias o una situación socioeconómica precaria, y entre quienes estiman que dichos factores pueden influir de igual manera en el alumnado autóctono.

“Muchos sí que vemos que son familias desestructuradas, por ejemplo que viven con una abuela, o con una tía porque los padres se han quedado allí, por mucho que queramos sí que es verdad que las abuelas son casi más jóvenes que las madres de aquí, son muy jóvenes pero no deja de ser la abuela, entonces el nivel de exigir tu luego te vienen y te dicen es que su papa es que su mama no sé lo

Las opiniones que recogemos del profesorado de secundaria se dividen entre quienes sí consideran que el alumnado extranjero tiene una tasa mayor de abandono escolar, y entre quienes estiman que dichos factores pueden influir de igual manera en el alumnado autóctono.

que opinarán, ellas no se sienten con la autoridad aunque estén criando ellas a los nietos". (Concertado, secundaria)

"Yo sí que veo que sí que abandonan, es como más normalizado, como sus padres no lo han hecho pues ellos tampoco, os sus padres le dicen haces la ESO y luego ya veremos. No tienen el nivel de exigencia que igual tenemos nosotros". (Concertado, secundaria)

"Es que depende de cada caso. En general no tiene por qué y no hay más abandono escolar que el que puede haber aquí. Nosotros tenemos ahora mismo también aquí pues algún caso de abandono escolar o de absentismo fuerte de algún alumno que es de aquí, que ha hecho toda la primaria aquí". (Público, secundaria)

"Hay casos, pero yo creo que son más atribuibles a su situación que a su procedencia. Ha habido alumnos que han acabado perfectamente es más, yo creo que mayoritariamente han acabado la trayectoria en el centro con normalidad". (Concertado, secundaria)

"Yo creo que por ser extranjero no hay problema, es por otro tipo de casos. Porque esas situaciones afectan a otros que son autóctonos que tienen una misma problemática, pues gente con poca motivación por el estudio normalmente relacionado con un seguimiento escaso en casa, no por culpa de ellos si no por culpa de la realidad que están viviendo, son familias separadas asumidas por uno de los dos padre o madre, que les atienden lo que pueden,... pues bueno, eso tiene sus consecuencias". (Concertado, secundaria)

"Claro, qué ocurre, que a veces sí que te encuentras con casos de alumnos que vienen de fuera con una escolaridad muy, muy baja. Entonces eso continúa aquí, con mucho absentismo, pero son casos aislados. A veces te encuentras con casos que incluso ellos te cuentan que de los países de los que vienen es una educación que igual la tienen que pagar, sus padres no pueden pagar lo suficiente y te cuentan por ejemplo que a la semana iban dos días solamente a la escuela, y era por tema económico, o porque tenían que trabajar o ayudar en casa o ayudar en la familia. Entonces claro, hay casos en los que sí, que vienen así entonces lógicamente hay unos niveles muy bajos, esos chavales lógicamente su trayectoria luego pues es ir a una formación profesional, sacarse un grado medio para ellos es un logro importante". (Público, secundaria)

"No porque vinieran de fuera si no porque tienen situaciones muy particulares y claro pues al final han acabado pues haciendo un ciclo formativo de grado medio, no universitario concretamente, pero bueno han seguido estudiando. Yo en eso no veo que haya una relación (abandono escolar e inmigración)". (Concertado, secundaria)

En resumen

La llegada de alumnado extranjero a los centros escolares vascos es una realidad ya conocida por todas las partes implicadas en el proceso educativo. Al echar la mirada atrás se recuerdan los primeros años en los que la aparición de alumnado venido de otros países se hacía más que evidente, tanto en número como en la adaptación brusca y repentina del profesorado ante nuevas formas de educar. La diversidad cultural se instaló en los centros a golpe de nuevas matriculaciones lo que provocó ansiedad e incertidumbre entre las personas responsables de su educación. Sin embargo, una vez pasados los años, se rebaja el grado de angustia y se instala la serenidad, quizás algo disfrazada de conformismo. Es innegable que el porcentaje mayor o menor de alumnado extranjero matriculado influye indudablemente en la gestión educativa de los centros y en los estados de ánimo de su profesorado. Los centros concertados ven en el aumento del número de estudiantes de origen extranjero la solución al descenso en los índices de natalidad de la población autóctona y por tanto una oportunidad para mantenerse a pleno rendimiento.

Las matriculaciones de alumnado extranjero han transformado algunos centros educativos donde su presencia es más evidente. El porcentaje de este alumnado varía según el tipo de centro, su ubicación, la oferta lingüística, educativa y el costo que se deba asumir en dicho centro. Las dificultades económicas entre las familias de origen extranjero son más evidentes y la elección de centro se basa en no pocas ocasiones en este criterio. Apelar a la responsabilidad de los centros en la matriculación de cualquier menor en la enseñanza obligatoria es un signo de compromiso, y hay centros que mantienen esa filosofía. El papel de la Administración se canaliza a través de las comisiones de escolarización que desde hace no muchos años, a demanda de varios responsables de centros educativos entre otros agentes, gestionan las matriculaciones del alumnado recién llegado. Este hecho está provocando un reparto más equitativo, aunque una vez acabado el curso escolar las familias pueden decidir, y de hecho así ocurre, cambiar de centro a sus hijos e hijas. En lo referente al alumnado de origen extranjero que haya nacido en Euskadi, su volumen hasta el momento no es destacable, si bien son fruto de la pluralidad cultural en la que viven. Desde el punto de vista de algunos educadores no se les define ni se les mira como ese alumnado inmigrante que nació en otro país y llegó a Euskadi. La crisis económica ha tenido efectos de todo tipo en las matriculaciones en el sistema escolar vasco. No se percibe una única tendencia en cuanto al volumen de alumnado extranjero en Euskadi, dando lugar a la identificación de retornos a sus países de origen, del descenso de las matriculaciones fuera de plazo, pero no de una disminución generalizada de matriculaciones, identificando en algunos centros un aumento de estas.

Los centros escolares se enfrentan a las matriculaciones fuera de plazo con frustración, provocada por la incógnita del número que habrá que gestionar durante el año escolar, la adaptación continua de las materias y la acomodación al ritmo de la clase. No se considera, por tanto, necesaria su incorporación al sistema educativo si su llegada se produce con el curso muy avanzado, ya que puede ser perjudicial tanto para el profesorado como para el propio alumnado. Sin embargo no debemos olvidar que la escolarización es un derecho y el Departamento de Educación, el garante de su cumplimiento.

La diversidad cultural y su gestión se relacionan generalmente con la necesidad de apoyo a las y los docentes con el alumnado inmigrante en sus aulas y las figuras creadas para ello, y no como materia específica del currículo escolar, alegando que al tratarse de centros sin grandes conflictos aparentemente no es necesario trabajar este tema. Una de las figuras es la del animador sociocultural, que abarca todos aquellos cometidos relacionados con la diversidad cultural y que llega a sentirse desbordado por las tareas que puede llegar a desarrollar. Su presencia no siempre es vista con buenos ojos por el profesorado que siente que su labor docente va a aumentar y no siempre está dispuesto a ello.

La utilización del *hiyab* por parte de algunas alumnas en los centros educativos crea debate entre el profesorado y con las familias, tanto autóctonas como extranjeras. Si bien en la mayoría de los centros se inclinan por dar libertad de uso basándose en el respeto por otras religiones y culturas, tal hecho no está exento de recelo y desconfianza. Por otra parte, asoma cierta postura asimilacionista desde los centros que recomiendan a sus alumnas que se desprendan del *hiyab* para que se parezcan al resto de sus compañeras. Con todo este debate sobre la mesa, la gestión en la utilización del *hiyab* en las aulas no crea excesiva controversia y son mayoría los centros que no lo ven como un conflicto destacado. Apelan a la convivencia y al paso del tiempo que constata la normalización en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los centros concertados católicos por su parte poseen una postura de aceptación del alumnado de otras confesiones religiosas, pero mantienen la idea de que si bien consideran algunas alternativas o adaptaciones para aquellas familias que no desean que sus hijos e hijas estudien una asignatura de religión católica, tienen que ser consecuentes con los ideales religiosos del centro y aceptar las normas que en este se establecen.

En general, se percibe una mayor vulnerabilidad socioeconómica de las familias de origen extranjero con respecto de las autóctonas. Tales diferencias se demuestran en las dificultades al hacer frente a los gastos escolares que surgen durante el año, así como en la imposibilidad de participar en actividades extraescolares. Desde los centros educativos se procura ofrecer facilidades a aquellas familias que estén pasando apuros económicos. Una etapa como la adolescencia es señalada por los educadores como complicada y más si

están viviendo apuros económicos en la familia. Sin embargo se dan los casos en que estas personas acaban disfrutando de ciertos bienes materiales que no corresponden con la situación económica que existe en sus hogares. Las razones pueden ser varias, ya sea por un sentimiento de culpabilidad de los progenitores hacia los hijos e hijas debido a un proyecto migratorio que no les satisfacía o por intentar complacerles, entre otros. Las dificultades económicas pueden afectar al futuro del alumnado, sea autóctono o extranjero, ya que el sistema educativo actual se basa en la inversión económica que se realice en su educación para garantizarles un futuro laboral digno.

El nivel educativo del alumnado inmigrante se percibe como algo inferior a los requisitos que se establecen en cada curso escolar, sin embargo consideran que tienen capacidades suficientes para hacer frente a los contenidos que se les exigen. La edad de escolarización es determinante como indicador de un rendimiento educativo positivo, así como en los índices de mayor o menor fracaso escolar. Las diferencias en el nivel educativo del alumnado inmigrante con respecto del autóctono se perciben en mayor grado en secundaria, así como los itinerarios elegidos una vez terminada la educación obligatoria, donde las aspiraciones de los primeros son menores. Por otra parte se advierte una cierta relación entre las dificultades económicas de las familias y el rendimiento académico de sus hijos e hijas. Por último, el abandono escolar no es característico únicamente del alumnado inmigrante, aunque se cree que se da en mayor medida en este colectivo. Los factores que lo condicionan son la falta de seguimiento y ayuda familiar, de tipo humano y económico con el refuerzo extraescolar, un entorno familiar inestable y una menor motivación del alumnado y sus familias, entre otros.

2

El aula y su gestión

El aula es el espacio concreto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y/o aprendizaje formal, sin tener en cuenta el nivel educativo de sus miembros o de los conocimientos transmitidos a cada uno de ellos. Es aquí donde también se entremezclan las relaciones entre el alumnado, y entre este y el profesorado, los valores vividos y compartidos, entre otros. Pero como veremos a continuación, no entraremos en analizar las percepciones en torno a las personas y sus interrelaciones en el aula, sino que abordaremos aspectos, por una parte, relacionados con las materias impartidas en clase y sus adaptaciones ante un alumnado culturalmente diverso y, por otra parte, recogeremos las opiniones en torno al euskera y la casuística que le acompaña en su gestión en el aula.

El volumen de alumnado inmigrante en los centros escolares difiere según ciertos criterios, tales como la titularidad del centro, los modelos lingüísticos ofertados o la localización del mismo, entre otros. Pero, las diferencias pueden verse incluso dentro de un mismo centro. Tal hecho, propiciado en este caso concreto por la diferencia de modelos lingüísticos ofertados, genera barreras entre el alumnado inmigrante y el autóctono.

El volumen de alumnado inmigrante en los centros escolares difiere según ciertos criterios, tales como la titularidad del centro, los modelos lingüísticos ofertados o la localización del mismo, entre otros. Pero, las diferencias pueden verse incluso dentro de un mismo centro.

“Entonces pasas el pasillo al grupo de enfrente y es como que si te vas a otro país, ni te imaginas la diferencia que hay, de todo. En la clase de enfrente, en D, son todos de aquí, bueno hay alguno extranjero, hay uno marroquí, pero ya es otra conciencia de todo. (...) Entonces es como que cambias de país...” (Público, primaria)

Materias - Programas

El profesorado se enfrenta al reto de dar una respuesta educativa a su alumnado, que como bien hemos comentado anteriormente, no es ni mucho menos homogéneo. Según las etapas del sistema educativo a las que nos refiramos, el papel del docente se encaminará a programar metodologías no solo atractivas para su alumnado sino también con contenido para beneficio de su proceso educativo y para conseguir una mejor integración del alumnado recién llegado. Ejemplos tales como la utilización de elementos de la realidad social, económica y política del entorno son herramientas utilizadas por el profesorado en el aula.

“Hicimos un pequeño cursillo y hemos redactado un poco los juegos que se puedan trabajar en el aula, por un lado para que se integre fácil y por otro lado para que los demás también sientan empatía hacia el que viene nuevo, sea de fuera o de otro colegio, que puede ser que viene de Pamplona. Y bueno, se han redactado una serie de actividades para hacer en horas de tutoría y también para que se cree un contacto entre ellos, otra cercanía de cohesión de grupo, para trabajar la confianza, de ese estilo”. (Público, infantil)

“Y partiendo de las realidades que hay en la gela, me da igual cuáles sean. Me da igual matemáticas o ciencias, o hemos tenido unas elecciones, pues hablas de las elecciones y en tu país qué hay, preguntar si hay monarquía, si no...”. (Público, infantil)

Ahora bien, avanzando en las etapas educativas se van manifestando dificultades para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Entran en juego los refuerzos en diversas materias, lo que implica en algunos casos separar a las y los estudiantes. Sin entrar en el tema específico del euskera al que dedicaremos a continuación un análisis específico, esta fragmentación no siempre resulta sencilla. Se apunta por ejemplo al tamaño de los grupos donde el alumnado tiene dificultades en el aprendizaje, que no debe ser excesivamente amplio. Si bien la atención individualizada es una utopía, que al menos los grupos sean lo suficientemente reducidos como para dar una atención de calidad.

“Porque, a ver, el centro lógicamente se adecúa y se organiza para dar respuesta educativa a todas esas necesidades. Nosotros por ejemplo en 1º y 2º sobre todo tenemos muchos refuerzos y muchos desdobles para este tipo de alumnos. Desdobles y refuerzos con el HIPI y con profesores de distintas asignaturas, que desde este centro se opta por trabajar así, pues a veces incluso entran dos profesores en el mismo aula, mientras uno trabaja al grupo, otro se dedica a trabajar en pequeño grupo con aquellos que están más necesitados, es decir, que muchos recursos que tenemos, horas, las dedicamos a 1º y 2º para poder trabajar con toda esta gente”. (Público, secundaria)

“Hombre, sí puedes agrupar a la gente y más o menos hacer grupos de diversos, pero hasta cierto punto también. Es que,... es complicado. Y sí que tienes grupos de diversificación, ahí puede entrar gente no solo inmigrantes, gente autóctona también pero hasta un tope de, no sé, de 15 personas. Estamos hablando de gente

que tiene problemas de aprendizaje. Y dices ¿qué le convendría? Pues le convendría que estuviera yo con él todas las horas del día uno a uno, pero es que eso es imposible. Y cada uno tiene su historia, pero metemos en un aula a todos los que tienen problemas, diferentes problemas. Eso es tratamiento a la diversidad? Hasta cierto punto. Los juntos y los intentas dar clases a otro ritmo, pero aun así necesitarían algo más individualizado, pero eso es imposible". (Público, secundaria)

Por otra parte, los contenidos establecidos por la administración no siempre se adecúan a las necesidades educativas ante la diversidad cultural. Quizás estamos ante unas materias no renovadas que no recogen la posibilidad de adaptación por parte de los centros en función de las características del alumnado que tienen en el aula. Y lo mismo pasas con las pruebas diagnósticas, en las que aúnan una serie de criterios comunes a todos los centros, lo que perjudica a unos y beneficia otros.

"No tiene sentido que estemos trabajando hasta 6º Europa y luego ya el mundo. No, el mundo está aquí, el mundo lo tenemos aquí en el ordenador, no tiene sentido enfatizar tanto lo local además en este sentido, en el sentido de yo conozco la ganadería y los animales del caserío y no conozco las plantas que hay en el parque. No, vamos al parque y luego ya otro día iremos a otro lado". (Público, primaria)

"A mí me preocupa, pero me preocupan los programas como están. Ahora con la LOMCE, estamos leyendo la LOMCE y dices pero a dónde vamos enseñando estas cosas en este mundo global, que para algunos críos es mucho más cercano hablar del viaje que hacen en verano a su país y de su entorno. Es que no cuadra ninguno, no tenemos ni un baserritarra aquí". (Público, primaria)

"Ahora les toca pruebas diagnósticas, ya te contaré lo que van a sacar, porque va a ser nefasto. Yo estoy encantada de que les vean, es el Gobierno Vasco el que se empeña en hacer estas cosas. Lo hacen además para ver números,..." (Público, primaria)

Por último, la falta de tiempo para poder programar y planificar las materias con las que trabajar posteriormente en el aula es una de las razones comentadas cuando se habla de la diversidad cultural entre el alumnado y el trabajo con ellos. Ideas no faltan, pero sí tiempo en sus horas lectivas para poder hacer algo diferente en el aula.

"Por ejemplo, vamos a trabajar un poco la cohesión de grupo pensando en estos últimos que han venido, o la confianza... Y bueno, la verdad es que hay actividades que se lo pueden pasar bien y no es tan difícil. Ideas, los profesores que trabajan con niños las tienen, pero luego el día a día tú tienes tu aula y tienes tus niños y tienes tu programa y tal. Y yo me siento delante del ordenador y digo actividades para trabajar la... pero para eso hace falta tiempo, y claro, este año como hemos tenido esa media jornada pues me he dedicado a preparar documentación, material, para que eso ya quede, se le enseñe al profesorado y que pueda por dónde tirar. Porque muchas veces es, yo me voy a sentar y qué hago... es que para eso hace falta tener tiempo. Es así de claro, no he hecho nada que no pudiera hacer otro profesor, pero me he dedicado a ello. Lo ideal sería que todos los profesores pudieran hacerlo dentro de sus horas". (Público, infantil)

Ideas no faltan, pero sí tiempo en sus horas lectivas para poder hacer algo diferente en el aula.

Idioma

En Euskadi, durante el curso escolar 2014-2015 de educación infantil y primaria, el 71% del alumnado estaba matriculado en modelo D, un 24% en modelo B, y tan solo un 5% en modelo A. En lo que respecta a la educación secundaria los porcentajes varían levemente con una mayor presencia de alumnado matriculado en el modelo A (10%), similar en el caso de modelo B (26%), y algo menor en modelo D (63%). Si miramos estos datos cinco años antes comprobamos como los modelos lingüísticos D y B tenían menor presencia de alumnado. Por tanto, la preferencia de cursar los estudios en euskera va aumentando con los años, tanto entre la población autóctona como entre la extranjera.

La enseñanza en euskera y su gestión dentro del aula no deja de suponer para cierto profesorado una dificultad cuando nos referimos al alumnado extranjero.

Ahora bien, la enseñanza en euskera y su gestión dentro del aula no deja de suponer para cierto profesorado una dificultad cuando nos referimos al alumnado extranjero. Si bien la opción mayoritaria para los cursos inferiores es la matriculación en modelo B y D, con escasas dificultades en los primeros cursos, cuando hablamos de educación secundaria los obstáculos son mayores. Recogemos a continuación los comentarios del profesorado entrevistado que nos sitúan ante una realidad donde su éxito depende, como veremos, de varios factores.

Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado proviene de centros educativos con los modelos lingüísticos B y/o D. Las familias extranjeras desconocen en casos los modelos que oferta el sistema educativo vasco y su elección puede venir condicionada por varios factores, entre los que puede estar la opción que resulte menos dificultosa para sus hijos e hijas.

“Entonces esta gente llega, no tiene curro, se tiene que buscar la vida con no se qué, con no sé cuál, le explican: mira A es esto, B es esto y D es esto. Pues bastante que lo ha metido en B. Bueno, no tenía otra opción, porque ya A ha desaparecido aquí”. (Público, primaria)

La edad es un elemento determinante en la mayor o menor rapidez de comprensión de aquellas lenguas que no sean la o las de origen. Así, cuanto mayor es la edad de la escolarización en un idioma desconocido, se necesitará más tiempo de adaptación a este, así como una mayor atención por parte del profesorado, ya que los contenidos en secundaria son mucho más complejos. Si a esto sumamos el volumen de alumnado al que prestar atención por las carencias en el idioma, la gestión se hace más complicada.

“En infantil no, pero cuanto más mayor (sic) sea más complicado, porque tú estás dando las clases en euskera y sabemos todos que la clase tiene que ser muy individualizada, pero si cuando tienes 25 hablas mucho rato para general”. (Público, infantil)

“Claro, esa chavala va a ir a un bachillerato sin ninguna ayuda, pero nosotras la hemos estado ayudando. Se encuentra en la tesitura... irá a modelo A y dentro del modelo A pues por ahí andará. La experiencia que tenemos nosotros es que vayan al modelo A y vaya, más o menos con el nivel que han conseguido durante estos años se apañan, pero no son todos los casos”. (Concertado, secundaria)

Cada centro tiene un modo de proceder a la hora de atender al alumnado inmigrante que necesite refuerzo lingüístico. Las opciones están relacionadas con lo comentado anteriormente, es decir, a menor edad del alumnado escolarizado mayor facilidad para que se incorpore al ritmo habitual del aula. Por otra parte, el volumen de alumnado que precisa apoyo lleva en ocasiones a sacarlos del aula y atenderles por separado en un mismo espacio. Aunque se pretenda apoyarles dentro de su clase no siempre se cuenta con los medios humanos y económicos necesarios para tal atención. En el caso concreto de la educación infantil, se trabaja con todo el alumnado en su conjunto sin mayor complicación.

“Entonces... antes estábamos dos profesores, y ahora estamos uno y medio. Y lo que hacemos es, depende del alumnado, en educación infantil se incorporan en el aula, y 1º también, y lo que hacemos es apoyar dentro del aula, entramos a ayudar al tutor o la tutora. Entonces hemos hecho un sistema, porque claro, como tenemos tres aulas por nivel, bueno, como yo no llego y la otra persona tampoco, la jefa de estudios entra en la tercera aula. Y luego, a partir de 2º y 3º lo que hacemos es, claro depende del número de alumnos que tengamos o ayudo dentro del aula o lo saco fuera del aula”. (Público, primaria)

“En infantil nosotros tenemos un % muy alto no saben euskera y que son de aquí, entonces se recurre tanto a canciones como a juegos...” (Público, infantil)

“Entonces, qué pasa. Cuando tenemos alumnos lo que intentamos es estos alumnos repartirlos, no meterlos a todos juntos en una clase. Cuando repartimos, esos alumnos tienen que salir para que yo pueda atenderlos a todos, porque no me da el horario”. (Público, primaria)

“Podríamos cambiar de criterio que sería, que algunas veces hemos tenido la tentación, el que lleva más de dos años aquí no le damos más apoyo porque desde la Administración no se le da ninguna”. (Concertado, secundaria)

Ante el progresivo aumento de alumnado inmigrante en Euskadi, el Gobierno Vasco, por medio del Departamento de Educación, creó la figura del Profesor de Refuerzo Lingüístico (PRL) con el objetivo de facilitar su incorporación al sistema educativo vasco, apoyarle en su adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en euskera y en el desarrollo de su proceso de enseñanza/aprendizaje mediante los oportunos ajustes curriculares. El profesorado ve muy positivo el papel que desempeña esta figura, aunque la mayoría está de acuerdo en que es insuficiente. La fórmula diseñada que calcula la necesidad de un PRL y las horas de dedicación según el número de alumnado recién llegado al centro escolar, el curso en el que se matricule y el tiempo que lleve

inscrito en el sistema vasco⁵ es valorada como limitada. Se apela a la diversidad de alumnado al que atender, con perfiles muy dispares y por lo tanto con necesidades educativas diferentes.

El profesorado ve muy positivo el papel del PRL, aunque la mayoría está de acuerdo en que es insuficiente.

“El tema de los refuerzos lingüísticos, pues bueno... inicialmente había unos criterios, ahora se aplica una fórmula, con la fórmula te tocan pues,... nosotros hemos llegado a tener años de tener quizás ayudando a 20 personas y tener 10 horas, 11 horas a la semana para todos, en cursos distintos. En cursos distintos es imposible, pues porque la realidad es muy diversa”. (Concertado, secundaria)

“Modelos lingüísticos hay B y D. ¿Qué ocurre? Que estos chavales los que vienen a 1º de la ESO, bueno aquí todo el mundo estudia en euskera, pero claro tienen dos años, incluso 3 según la ley de exención de euskera. Aunque tengan exención de evaluación no de aprendizaje, entonces todos aprenden a su nivel y para eso tenemos un profesor, el HIPI⁶, y ese es en el que en el aula de HIPI, durante dos o tres años a veces lo alargamos estudia euskera a su nivel. Una vez finalizada lo que marca la ley pasan al aula normal y son evaluados en la materia en euskera”. (Público, secundaria)

“Yo creo que es suficiente con lo que tenemos, yo en lo que yo veo sí, aquí por lo menos sí. No sé en otros centros”. (Público, secundaria)

“Cuando se proponen las ayudas para el refuerzo lingüístico se proponen desde el tercer ciclo de primaria en adelante: 5º, 6º en adelante. Los anteriores, si llegan, no tienen derecho a solicitar una exención de euskera, entonces si no tienen una exención de euskera, claro, tienen que evaluarse con el resto y por otra parte el nivel del contenido es mucho más comunicativo, entonces ellos tienen muchas más probabilidades, no siempre, pero tienen más probabilidades de entrar en el grupo y adquirir un nivel relativamente rápido. Ni qué decir tiene si viene en infantil pues por supuesto. El 1º de primaria pues se ponen en seguida al nivel. El problema es cuando llegan en el último ciclo de primaria y secundaria”. (Concertado, secundaria)

“En principio, la población extranjera que nos llega a nosotros ha pasado primero por la primaria, con lo cual, si te refieres a nivel de euskera con el que llegan parecido que la población autóctona. Hay casos que vienen mayores, entonces hasta ahora han tenido la oportunidad de estudiar en el modelo A o en el B. El A se acabó ya, ahora queda algo de B, que se acabará, entonces fundamentalmente han ido ahí, a partir de ahora lo que habrá son programas de refuerzo lingüístico, que tenemos un programa de refuerzo”. (Público, secundaria)

Los recortes aplicados a esta figura son fuente de crítica por algún profesorado entrevistado que considera insuficiente el tiempo establecido para que un alumno o alumna pueda continuar beneficiándose de este apoyo. Los centros de secundaria son los que más acusan esta limitación, o por lo menos los que más lo verbalizan. Por ello hay centros que deciden asumir económicamente

⁵Se considera alumnado de reciente incorporación a aquel que lleva dos años o menos en el sistema educativo vasco.

⁶Siglas en euskera del Profesorado de Refuerzo Lingüístico (PRL).

la figura del PRL para poder ofrecer al alumnado que lo necesite una mayor cobertura en la adquisición de competencias lingüísticas.

“Y luego hay otro factor que es también muy importante: es que cuando el tema de las ayudas, pues fue limitándose, pues se toma una determinación de que el alumno inmigrante se consideraba al que había llegado en los últimos dos años, sí, pero en la ESO...” (Concertado, secundaria)

“Entonces qué pasa, que nosotros, aunque es una opción de centro muy discutible pero nosotros claro, una persona que lleva 3 años, ha llegado en 6º de primaria, o en 5º, tiene por una parte la posibilidad de solicitar una abstención de euskera que significa que no se le va a evaluar como al resto, pero solo es considerado los dos primeros años. Claro, si llega en 5º y llega a 1º de la ESO no es capaz de seguir una asignatura en euskera. Tenemos dos opciones, como no entres en el programa pues ahí te quedas y otra es no estás en el programa pero yo te asumo. Bueno, pues nosotros asumimos, ¿Qué pasa? Pues que figuran 10 horas y nosotros podemos estar dando 20. ¿A los que han llegado los dos últimos años se les puede ayudar más? Sí, pero claro, nosotros no podemos mirar hacia otro lado cuando tenemos un montón de gente que no está para estar en la clase y para la cual como ya no está en los dos primeros años pues ya no es objeto de ayudas”. (Concertado, secundaria)

“Tenemos es una tradición de años de una gente que lleva tiempo pero que sigue teniendo necesidades, igual en otros centros les han llegado hace poco y se mantienen dentro de los dos años.. igual han decidido que los que llevan más de dos años no les ayudan que también es muy legítimo, al final no tienes las ayudas pues tú decides, pero nosotros tenemos ahí una carga pues a veces un poco excesiva”. (Concertado, secundaria)

“Si es un alumno solo le doy la explicación al alumno y con ese hablo en castellano, pero si hay más de uno, si son 3, si son 4,... no se puede. Claro, podría ser pues si hubiera dos profesores en el aula, pero para eso hace falta ayudas, y ayudas no hay. Entonces claro, ellos te dicen sí, sí, eso está muy bien, pero si tú me das a mí para... igual en tu tabla aparecen 7 alumnos, pero es que en la mía hay 22. En tu tabla de 7 igual si entra uno en tu aula, pero es que yo no estoy en esa realidad y por mucho que tú me digas que esa es la realidad, desde el punto de vista económico. Esos son los últimos que han llegado en 2 años, pero es que yo tengo que atender a otros que no pueden seguir la clase y que son un montón más. Entonces, ¿qué hago? Vale, que entren dos profesores en el aula, sí, bueno con las 10 horas que me has dado me has pagado los que entran, pero hay 14 que se quedan sin atención ninguna”. (Concertado, secundaria)

Una dificultad añadida es el criterio establecido para poder beneficiarse de más horas de un PRL en el alumnado de origen extranjero: aunque tenga necesidades de refuerzo lingüístico el Departamento de Educación no le computa como persona de nacionalidad extranjera y, por tanto, no es objeto de apoyo en este sentido ni puede beneficiarse de los programas de apoyo.

“Me acuerdo que estuvieron (alumnado de origen chino) en, hubo uno de los dos, uno estaba en 1º y otro en 3º, y estaban en el programa de refuerzo que no entraban desde ningún punto de vista, porque eran alumnos nacidos en España, con doble nacionalidad, esos no aparecen en ninguna tabla, pero es que no había manera de funcionar con ellos”. (Concertado, secundaria)

La apuesta por el euskera desde los centros educativos es innegable, pero la realidad a la que se enfrentan algunos centros es otra muy distinta.

Ahora bien, como hemos comentado anteriormente la figura del PRL parece insuficiente para conseguir una alfabetización en euskera que garantice una incorporación normalizada del alumnado inmigrante al ritmo del aula, aunque no en todos los casos, ya que influyen variables como la etapa educativa a la que nos refiramos, el volumen de alumnado de nueva incorporación en el aula, matriculaciones fuera de plazo y el entorno sociolingüístico en el que se ubique el centro educativo, entre otros. El profesorado se enfrenta a dificultades en su día a día ante un alumnado extranjero que no puede seguir las materias en euskera, buscando soluciones tales como dividir el aula y explicar la materia en castellano, elegir el castellano como primera lengua de comunicación con el alumnado recién llegado que no conoce ninguno de los dos idiomas, o impartir la materia en ambos idiomas. La elección de anteponer el castellano cuando el alumnado no conoce ninguna de las dos lenguas se argumenta por la utilización de este en su entorno más cercano y la funcionalidad que suponga uno u otro idioma. La apuesta por el euskera desde los centros educativos es innegable, pero la realidad a la que se enfrentan algunos centros es otra muy distinta. Una de las consecuencias que señala uno de los centros es que al dedicar una pequeña parte de la clase a dar las explicaciones necesarias en castellano para ayudar a la comprensión de la materia permiten que la totalidad de sus estudiantes se acomoden y solo atiendan a estas explicaciones y no hagan el esfuerzo de prestar atención cuando se imparte en euskera.

“Yo creo que la ayuda esta de dos años pues es un poco relativa porque dices, depende del origen, depende de la escolarización, depende de la lengua que hablen, depende de muchas cosas porque hay críos que sí que ves que en dos años, y depende de la edad...” (Público, primaria)

“Es que es muy distinto si entran en 1º que entren en 3º. Por ejemplo, si entran en 1º hay un tiempo pues para poder trabajar con ellos, pero claro en secundaria, incluso en 1º o 2º lo que son las ciencias naturales, las ciencias sociales pues aunque les des contenidos muy, muy básicos en euskera el contenido es tan alto que lo tienes que dar en castellano. Entonces para eso, para estos alumnos hacemos grupos flexibles, mientras el resto del alumnado lo hace en euskera estos alumnos lo dan en castellano. Eso cuando vienen a 2º a 3º. Con los de 1º pues bueno podemos empezar más fuerte en euskera. Pero claro, si un alumno te viene por ejemplo en 3º tiene que dar biología y física y química, ¿cómo lo da? Pues lo tiene que dar en castellano, es que es imposible si no. Entonces para eso se hacen grupos flexibles. Salen del aula, se dividen los grupos y a la misma hora unos lo dan en euskera y otros en castellano”. (Público, secundaria)

“Porque, claro, ellos llaman euskera lo que es el modelo D, entonces para mí es una locura porque, claro, los libros de Inguru están en euskera, estoy todo el rato hablando en todo, no te siguen las explicaciones y entre el año pasado y este han venido 5 niños, es el 20% de la clase, entonces,... pues imagínate, es un desastre. El tema del idioma, del euskera es...” (Público, primaria)

“Me parece que lo de la apuesta está bien, a mi lo de la inclusividad me parece una apuesta para la integración, pero el tema idiomático es indudable que al final

es una rémora, porque tú no puedes dar todo íntegramente en euskera en esa hora, tendrás que repartir". (Concertado, secundaria)

"No hay problemas en el aula. Y no solo es eso, en el trato con profesor-alumno fuera del aula, en un pasillo, tú le hablas a cualquiera, a un inmigrante en euskera y te responde en euskera y te entiende en euskera. Otra cosa es que él te venga y te hable en castellano, porque es lo que le sale, pero entienden y te responden en euskera perfectamente, no tienen ningún problema". (Público, secundaria)

"Y luego por ejemplo también hemos tenido alumnos en el centro pues que no hablaban ni euskera ni castellano. Entonces lo que he hecho es de momento les voy a ayudar con el castellano, igual lo sacas más horas del aula. Sí que intentamos hacer un poco a la carta, incluso vemos que ya hay críos que van mejor, ya se vuelven al aula y sacamos a otros, siempre hay bastante flexibilidad". (Público, primaria)

"El centro te dice, sabes qué tipo de alumnado tienes, tú gestiónalo. Yo tengo que dar la clase en euskera, explicárselo a él en castellano y ponerle los exámenes en castellano, entonces yo ahí me tengo que adaptar, si no es imposible, este chico no podría estar en este centro". (Concertado, secundaria)

"Por ejemplo con esos alumnos si están aquí 30 horas, 12 les sacamos del aula para darles lengua castellana, castellano porque es la primera herramienta que... si no es que en el resto de asignaturas están perdidos. Quiero decir que sí que es verdad que hay que esperar 6 meses para que se de esa evolución, porque lógicamente pues desde el principio no puedes dar nada". (Público, secundaria)

"Somos conscientes de que la vía de comunicación en (municipio), si estuviéramos en un lugar euskaldun pues... pero es que aquí sale a la calle y las probabilidades de que tenga que alguien le entre en euskera son pequeñas. Entonces tenemos que garantizar que al menos en castellano se puede defender más o menos. Pero claro eso es un trabajo que hace el centro y que ese trabajo no está en ningún programa de refuerzo lingüístico, porque en principio es para euskera. Es más de organización del centro enseñarle castellano, pero a veces el centro lo que hace es derivar la ayuda que tiene de refuerzo lingüístico para el euskera para intentar responder a todas las necesidades de tipo idiomático, y muchas veces te comes muchos recursos para hacer algo para lo que inicialmente no está pensado el programa, pero claro... al final...". (Concertado, secundaria)

"En las clases se sigue manteniendo que se hable en euskera, no se le cambia. Hombre, sí que tenemos el diccionario rumano y tiras un poco para que, por lo menos al principio, se sienta a gusto". (Concertado, primaria)

"La situación está asumida, pero ahí hay un problema objetivo y es que... el alumno que no tiene nivel suficiente en euskera, vale, tiene la abstención en euskera, no se le valora en euskera, pero vamos a suponer que es una clase que la da en euskera, vale, ese alumno tiene un libro en castellano. Ese profesor cuando esté en clase, en una población como la nuestra, habla en euskera porque la asignatura es en euskera, pero es un hecho que aquí en (municipio) en general, en nuestro colegio más, porque es un colegio muy de barrio, tradicionalmente de mucha inmigración, no solamente extranjera, española de otras regiones, qué pasa, pues que la gente sale pues de clase y la gente no habla en euskera. Entonces nosotros tenemos una apuesta por la normalización lingüística, queremos que se hable más, pero estamos en una clase que se da en euskera y tengo a 2, 3, 4 o 5 alumnos que no hablan euskera, vale tienen un libro en castellano, yo lo explico en euskera, podría decir de estos paso, pero no lo hacen. ¿Qué pasa? Pues que la explicación en euskera dura 40 minutos y la explicación en castellano dura 20 minutos. ¿Qué

es lo que hace mucha gente que no es inmigrante pero que en casa no hablan en euskera y además no es valorado? Pues desconecto durante 40 minutos y cuando llegue la explicación en castellano que es con la que me siento más cómodo. Claro, eso va contra de nuestro planteamiento de normalización lingüística, va contra el profesor, va contra la dinámica de la clase y eso es lo que pasa. Y eso es una realidad". (Concertado, secundaria)

"Porque un niño de mi clase marroquí que su madre es la bomba, le ha querido pasar a modelo D porque tiene otros dos hijos, los dos en el modelo D, pero bueno no le han dejado, le han dicho que está el cupo hasta arriba la otra clase, y que no saben y no sé qué, cuando hay plazas, y voy yo y le digo peléalo porque hay una plaza. Necesitamos que se mezclen más. Entonces el Gobierno Vasco en vez de hacer el esfuerzo de llegar ahí y decirle mira, un chaval marroquí que se quiere pasar al modelo D en 3º, está a tiempo, pues no, no hace el esfuerzo, no. (...) Pasar a la ESO y decir yo me peleo contigo para que tenga una plaza en el modelo B, pues trabas y más trabas, que no, que no, que no, y no cogerle. ¡Y estando con una profesora que apuesta por el crío! Porque puede, porque me habla haciendo completivas que muchos del modelo B no lo hacen, y le ponen trabas para no. Y de esos he mandado varios casos. Una niña vietnamita que vino que fue la bomba con el idioma y cogió mogollón de euskera y se le dijo, ¿quieres pasarte a euskera? Porque puedes y vas a tener unos amigos mucho más estables, pues no le dejaron. (Público, primaria)

Otra de las figuras que se ofrece desde el Gobierno Vasco es la de una persona traductora que pueda ayudar en la comunicación entre el profesorado y las familias, y entre el profesorado y el alumnado recién llegado. En la actualidad las horas programadas en este servicio son de 10 horas, y al igual que con la figura del PRL, lo consideran insuficiente. Las soluciones una vez finalizado este servicio las adopta cada centro como bien puede, como por ejemplo echando mano de profesorado del centro que pueda conocer algún idioma extranjero. Para el profesorado es complicado poder comunicarse con este alumnado recién llegado y sienten tanto su propia frustración como la de estos chicos y chicas que no comprenden lo que ocurre a su alrededor.

"Porque un niño (nacionalidad) de mi clase que su madre es la bomba, le ha querido pasar a modelo D porque tiene otros dos hijos, los dos en el modelo D, pero bueno no le han dejado, le han dicho que está el cupo hasta arriba la otra clase, y que no saben y no sé qué, cuando hay plazas, y voy yo y le digo peléalo porque hay una plaza. Necesitamos que se mezclen más. Entonces el Gobierno Vasco en vez de hacer el esfuerzo de llegar ahí y decirle mira, un chaval (nacionalidad) que se quiere pasar al modelo D en 3º, está a tiempo, pues no, no hace el esfuerzo, no. (...) Pasar a la ESO y decir yo me peleo contigo para que tenga una plaza en el modelo B, pues trabas y más trabas, que no, que no, que no, y no cogerle. ¡Y estando con una profesora que apuesta por el crío! Porque puede, porque me habla haciendo completivas que muchos del modelo B no lo hacen, y le ponen trabas para no. Y de esos he mandado varios casos. Una niña (nacionalidad) que vino que fue la bomba con el idioma y cogió mogollón de euskera y se le dijo, ¿quieres pasarte a euskera? Porque puedes y vas a tener unos amigos mucho más estables, pues no le dejaron.

(Público, primaria)

“Muchas veces no saben ni castellano ni euskera, entonces hemos tenido que recurrir a un intérprete por ejemplo con un chaval que vino de Pakistán que hablaba urdú, no sabía ni inglés”. (Público, infantil)

“Entonces claro, yo me acuerdo de hace años en infantil que vino un niño de Ucrania y tuvimos una intérprete rusa y tuvimos, ya no me acuerdo cuanto tiempo, pero no sé, un tiempo, no sé si fueron dos meses, y no era todo el día tampoco, pero para que se pueda sentir más acogido... es que le quieres explicar que tiene que traer fruta o que llevas este cuento pero que mañana lo tienes que traer y la niña te mira diciendo que me estás diciendo del cuento...” (Público, infantil)

“Echamos mano de lo que podemos. Por ejemplo este año pues hay una profesora que sabe varios idiomas, algunos saben inglés... vamos tirando. Antes había, el Gobierno Vasco, el departamento de educación había un servicio donde podías pedir un intérprete durante unos meses. Por ejemplo con la población china eso lo hemos hecho bastantes veces, pedir un intérprete que viene dos veces a la semana. Entonces está con ellos, trabaja con ellos y luego muchas veces muchas de las cosas que quieres trabajar con ellos o comunicaciones o avisos pues lo hacíamos a partir de ese intérprete. Entonces ese servicio de intérprete que ofrecía venía muy bien. Sí, porque a veces te encuentras impotente, no puedes comunicar nada. Porque a veces se dan situaciones muy difíciles, un chaval que ha venido hace 15 días y viene directamente de china y cómo le hablas, y qué... te encuentras con que tiene, los primeros meses suelen ser bastante duros, para ellos sobre todo, y para nosotros para poder trabajar con ellos, comunicarte...” (Público, secundaria)

“La primera persona que vino fue de Marruecos, me acuerdo que tuvimos una persona muy competente como traductora durante 6 meses. Los últimos módulos que nos dan son de 10 horas. Con 10 horas no haces nada, justo, justo si se diera en caso para hablar con la familia 3 veces. Viene la familia, hablas los justo y en una semana has ventilado el servicio, pero claro, la lectura de lo del intérprete pues ha cambiado bastante, porque inicialmente son personas que se preocupaban de que ese alumnado, al margen de la ayuda que se diera del centro, iba capacitándose poco a poco en el dominio mínimo del castellano, ya ahora mismo es una labor casi puramente burocrática, porque en 10 horas me entero un poco de cuál es tu situación familiar, de cuál es tu situación en el centro pero no pueden hacer efectivamente nada más”. (Concertado, secundaria)

Para el profesorado es complicado poder comunicarse con este alumnado recién llegado y sienten tanto su propia frustración como la de estos chicos y chicas que no comprenden lo que ocurre a su alrededor.

“

“Y en primaria, por ejemplo el chico este que vino de Pakistán que no sabía más que urdú, tuvimos un intérprete 5 horas, al principio cuando me dijeron 5 horas pensé que era a la semana, y no, eran en total. Claro, cuando tienes un alumno así, pues es que a ver, ¿en qué situación está ese chaval? No sabes... es que no te puedes comunicar, si sabe inglés bueno pues tiras de inglés, pero si no... el caso de este el padre sabía inglés entonces venía el profesor de inglés, pero a ver, tú tienes que trabajar con el niño, tienes que llegar a dónde él, tienes que hacerle pruebas...”

(Público, infantil)

”

Para una persona entrevistada la solución está en eliminar los modelos lingüísticos del sistema educativo vasco, asumiendo el modelo D como única opción. A partir de ahí se debería prestar atención a las dificultades que puedan aparecer y tomar medidas para ello, pero siempre desde un único modelo lingüístico.

“Se debería tender a mezclar para que no hubiera modelos, modelo único, como cuando si llegas a Cataluña, tenemos modelo D y vamos asumiendo, por cada 10 euskaldunes va a haber 10 que no lo sean, bueno pues a ver cómo tiramos con eso”. (Público, primaria)

En resumen

Gestionar un aula donde su alumnado proviene de orígenes culturales diversos es un reto para el profesorado. Aunque como bien sabemos la llegada de población extranjera a Euskadi y su reflejo en los centros educativos lleva produciéndose de manera exponencial más de una década, la labor educativa en el aula sigue siendo un campo de batalla para el profesorado que debe hacerse cargo de la educación de un alumnado con necesidades de diversa índole. En el tema que nos atañe, su dedicación en la programación y planificación de las materias y la metodología para proporcionar una respuesta educativa de calidad se verán condicionadas por el volumen de alumnado inmigrante en el aula al que deba prestarse atención específica, las nuevas incorporaciones durante el curso y la etapa educativa de la que estemos hablando. El tiempo con el que cuenta el profesorado para poder adaptar materiales e introducir métodos de enseñanza atractivos e innovadores para el alumnado es, en no pocos casos, insuficiente e incluso ficticio. Para abordar las necesidades educativas en algunos centros se opta por atender en otras aulas a quienes presentan problemas de aprendizaje, medida no siempre apoyada por el profesorado que considera que lo ideal sería poder ofrecerles una atención individualizada sin necesidad de apartarle del aula, una reflexión considerada por ellos mismos como utópica e imposible de realizar. Por otra parte, los contenidos impuestos en el currículum por la Administración no siempre se ajustan a la realidad socioeducativa del aula. Unos contenidos obsoletos en un mundo globalizado son aducidos por el profesorado como una de las razones que justifican una readaptación y reformulación de los programas de enseñanza en el sistema educativo vasco.

La elección del modelo lingüístico entre las familias inmigrantes tiende desde hace años progresivamente a los modelos B y D, aunque no siempre son conocedoras de lo que implica matricular en estos modelos a sus hijos e hijas. El profesorado en ocasiones se encuentra con dificultades a la hora de gestionar el aula cuando la enseñanza se imparte en euskera. A menor edad de escolarización en un idioma diferente a la lengua materna, menor es el tiempo de aprendizaje y comprensión del mismo. En este sentido, quienes educan en la etapa infantil no ven mayor problema en la incorporación en sus aulas de alumnado inmigrante. Y, por el contrario, cuanto mayor es la edad de matriculación en el sistema educativo vasco en los modelos lingüísticos B y D, se precisará mayor tiempo de adaptación, donde también entra en juego la complejidad de la materia impartida en estos cursos. Otro factor a destacar es el volumen de alumnado que necesita de mayor atención por parte del profesorado, ya que los medios humanos y económicos con los que cuentan no siempre son suficientes cuando el número de alumnado inmigrante del que ocuparse sobrepasa su capacidad de actuación. Al igual que comentábamos anteriormente, cada centro tiene su modo de proceder para atender las necesidades, en este caso lingüísticas, de las y los estudiantes. Aunque intenten prestarles apoyo dentro de su aula, no siempre puede realizarse y deben de ser atendidos en otros espacios.

Ante el aumento continuo de alumnado inmigrante de reciente incorporación en Euskadi, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco pone a disposición de los centros educativos la posibilidad de contar con un Profesor de Refuerzo Lingüístico (PRL), siempre bajo requisitos que han ido endureciéndose de unos años hasta la actualidad. En concreto la limitación más criticada es aquella que considera alumno de reciente incorporación aquel que ha llegado en los dos últimos años. Esta figura está muy bien valorada por la comunidad educativa, pero considera insuficiente las horas de dedicación que se le asigna según el volumen de alumnado que precise de sus servicios, la etapa educativa desde la que se comienza a ofrecer el servicio y según el perfil definido por la Administración sobre lo que considera alumnado de reciente incorporación. La diversidad de casuística y perfiles a los que atender en el aula precisa de mayor presencia de la figura del PRL. Si añadimos que en educación secundaria sufren en mayor medida la limitación de los dos años de un PRL, hay centros educativos que han tomado la determinación de asumir económicamente el gasto de mantener esta figura.

El Profesor de Refuerzo Lingüístico es un recurso necesario pero generalmente insuficiente para conseguir una alfabetización en euskera que garantice la adquisición de competencias lingüísticas completas, aunque no en todos los casos ya que, como hemos visto, influyen variables como la etapa educativa, el volumen de alumnado de nueva incorporación en el aula, las matriculaciones fuera de plazo y el entorno sociolingüístico. La apuesta por el euskera desde los centros educativos es innegable, pero la realidad a la que se enfrentan es bien distinta. El profesorado identifica dificultades para seguir las materias en euskera, y buscan soluciones diferentes tales como dividir el aula y realizar explicaciones a uno de los grupos en castellano, elegir el castellano preferentemente a la hora de comunicarse con el alumnado recién llegado que no conoce ninguno de los dos idiomas, o impartir las materias en ambos idiomas. La elección de anteponer el castellano, en los centros que así lo deciden cuando el alumnado no conoce ni este ni el euskera se explica por la importancia que se le otorgue en su entorno más cercano (grado de conocimiento y uso de las lenguas en su hogar en su barrio, en su municipio...) y la mayor o menor funcionalidad que le suponga una u otra lengua.

La figura del traductor también es valorada positivamente, pero al igual que el PRL, su uso es muy limitado en horas, no permitiendo a los centros poder comunicarse de modo efectivo con las familias y el alumnado recién llegado. La frustración por ese vacío en la comunicación es vivido por todas las partes implicadas.

Por último, queda una pregunta en el aire: ¿puede la implementación de un único modelo, el D, eliminando el resto, con los apoyos y refuerzos necesarios, normalizar la diversidad cultural en las aulas?

3

Profesorado

La figura del profesor se considera como una de las piezas clave en el proceso educativo. Juega un papel fundamental en la formación, académica y humana, de las y los niños y jóvenes vascos. Tiene por delante la tarea, junto a las familias, de educar al alumnado del que es responsable, proporcionándole los conocimientos necesarios para desenvolverse en una sociedad diversa.

En este apartado queremos recoger la visión que el profesorado entrevistado tiene de su profesión, cómo consideran que son sus relaciones con las familias de sus centros educativos, cómo valoran su papel como educadores y las dificultades a las que se enfrentan diariamente, si perciben la formación en diversidad cultural un ámbito de conocimiento necesario para su labor educativa y qué esperan del futuro de su alumnado, tanto autóctono como de origen extranjero.

Visión del profesorado

El profesorado está entregado a la labor educativa de los niños y niñas y jóvenes de Euskadi. En su quehacer diario asoman pensamientos y reflexiones que han surgido en las conversaciones mantenidas con ellos. El sentir ante diversos temas nos muestra el lado más crítico y meditado del profesorado entrevistado.

Una afirmación que se repite en muchos de los momentos de las entrevistas es que no se puede generalizar cuando hablamos de las y los jóvenes, y más si nos referimos a aquellos de orígenes culturales diversos. El contexto familiar y relacional del alumnado, así como su propia personalidad, influyen entre otros factores en su construcción como persona, lo que les permite hablar de

individuos con características e historias singulares. Y sin embargo, en otros momentos de las charlas, es el propio profesorado el que echa mano de los estereotipos y tiende a clasificar al alumnado inmigrante según nacionalidades, atribuyéndoles una serie de características de grupo relacionadas con sus lugares de origen.

“No se puede generalizar, porque cada niño es un mundo, porque tiene su contexto personal...” (Educación no formal)

“Porque tampoco son todos los chinos iguales, ni los marroquíes, entonces cómo hay que hacerlo eso”. (Público, primaria)

“Es muy diversa, no se puede asociar así (por nacionalidades o grupos culturales). Ha habido alumnos por ejemplo de Europa del Este que se han puesto a nivel muy rápido. De alumnos sudamericanos normalmente no es la tónica general, les cuesta mucho tener el nivel... ha habido alumnos, ¿eh? Pero son individualidades, en general, les cuesta mucho. Y ya es capítulo aparte, también hay excepciones, el alumno que procede de China, eso es casi ciencia ficción, muy complicado”. (Concertado, secundaria)

“Nosotros creo que tenemos muchos prejuicios”.

Se reflexiona en torno a cómo el propio profesorado tiene prejuicios con respecto al alumnado inmigrante que llega a sus aulas, imágenes negativas que desaparecen una vez conocen casos concretos que les desmontan esa idea prejuiciada, casos como el que se expone a continuación sobre el nivel formativo.

“Nosotros creo que tenemos muchos prejuicios, el que viene de Marruecos pensamos que ya por eso es una familia que no sabe ni leer ni escribir, con bajos recursos, sin estudios, tenemos ese punto de vista. Después nos hemos topado que no, que hay gente, igual la mayoría sí, pero hay gente que tiene estudios y por cuestiones de la vida que ha llegado aquí que igual son universitarios, que tienen una cultura diferente pero que están formados. Entonces sí que tendríamos igual que quitar ese punto de vista, ¿no? Pues cada alumno, cada persona es una persona y tenemos ese punto de vista, yo el primero igual: ah! Pues de Marruecos pues es este tipo. Tendemos a generalizar”. (Público, primaria)

El profesorado no es ajeno a la realidad social de su entorno y, por tanto, tampoco lo es a las ideas y comentarios prejuiciados que se escuchan sobre la población inmigrante. Si en su espacio relacional están presentes, tales estereotipos se trasladan y se adaptan al contexto escolar. En definitiva provoca la desconfianza y el recelo de educadores y educadoras que anteponen la preferencia del “de casa” frente al “recién llegado”.

“Aquí esto no es una burbuja, aquí se vive lo que se vive en la sociedad. ¿En la sociedad qué se vive?” (Público, secundaria)

“Yo creo que el profesorado pues está en este tema como la sociedad. Yo veo a la sociedad que ve a la gente que viene de fuera como ¡puff! A ver a qué vienen estos, yo notaba en ciertos profesores pues que están,... lo que se escucha por la calle sin datos, pero son run-runes que han venido por las ayudas, solo quieren las ayudas. Y aquí pues lo mismo, ¿no? Les ayudamos un montón pero después se van a marchar el próximo año y entonces para qué hay que gastar recursos con estos

porque sí que hay un punto de racismo, claramente. Primero hay que ayudarles a los de aquí y después a los de fuera, sí que se escucha eso también, no así tranquilamente, pero sí que lo notas". (Público, primaria)

Se afirma que la sociedad es racista, y que afecta de un modo u otro a todas las personas. El grado de tolerancia de unas nacionalidades sobre otras es parte del imaginario social que también está presente en la escuela. A modo de ejemplo se comenta que la población latinoamericana y china está mejor vista que la magrebí.

"A ver, todos somos racistas, y por ejemplo somos menos racistas, por ejemplo, con los ecuatorianos que con los magrebíes. Cuando se dice es marroquí... somos más racistas, no sé por qué. Nos gusta menos, y eso pasa en la sociedad y también pasa aquí. Somos más tolerantes con la población latinoamericana que por ejemplo... la población de China también son más aceptados, pero los magrebíes, los marroquíes, somos menos tolerantes". (Público, secundaria)

Ahora bien, se cuestiona si realmente estamos hablando de racismo o de clasismo, ya que el nivel socioeconómico es la característica que determina nuestro mayor o menor grado de simpatía y tolerancia hacia la población extranjera. Las personas con pocos recursos son vistas como una amenaza a nuestro sistema de bienestar y como una competencia por lo que consideramos nuestros bienes.

Se cuestiona si realmente estamos hablando de racismo o de clasismo.

"No sé, hay que cambiar las mentes de los de aquí, porque no sé si somos racistas o somos clasistas. Porque si eres un jugador de la Real que viene de Marruecos o de China o de cualquier país, no pasa nada. Yo creo que es eso, el que viene de fuera con pocos recursos lo vemos como un enemigo, en general, y entonces es: este para qué ha venido, y ya le ponemos barreras: a ver qué, qué tipo de, le vemos con un velo y ya nos asusta más y no queremos que nuestros hijos estén con ellos,... Ahora en la discusión de las ayudas, que vienen por las ayudas y hay que quitarles, y si te llamas Mohamed tienes más ayudas en el ayuntamiento que si te llamas Jon, el discurso de Maroto". (Público, primaria)

Asaltan las dudas sobre si su papel como educadores es el correcto, si las acciones que deciden llevar a cabo son las adecuadas, si el camino elegido para educar de la mejor forma posible al alumnado inmigrante es el apropiado. Se preguntan si la decisión de que el alumnado inmigrante refuerce el euskera en una misma aula es beneficiosa para su integración social y lingüística en el municipio o si por el contrario están favoreciendo las relaciones, tanto dentro como fuera de la escuela, entre personas que por una parte se relacionan en otro idioma y que pueden tener problemáticas diversas.

"Es mi opinión, tenemos una persona, el HIPI, que trabaja con esos alumnos, que saca a esos alumnos a ciertas horas, los lleva a otra clase y allí pues trabajan un poco euskera. Entonces ahí también yo estoy detectando que nosotros mismos en vez de, esos alumnos integrarse en su clase y aprender euskera con los de su clase, yo me pregunto a ver si lo estamos haciendo bien porque los sacamos de su clase, los llevamos a otra aula y los hacemos amigos justo a los que son de fuera

y los que no saben euskera y los que hablan en castellano. Estoy viendo, después en la calle también que ellos son los que forman las cuadrillas, se juntan porque se hacen amigos, utilizan el castellano". (Público, primaria)

"Por ejemplo, existe un programa que es el PROA que es un programa de apoyo escolar que me parece que está muy bien, ¿quién va allí? Todos los niños y niñas que tienen dificultades escolares graves ¿Quiénes tienen dificultades graves? Pues muchos niños de este perfil. ¿Qué hacen? Se hacen colegas, se hacen grupo, se hacen peña, y hacemos gueto. Entonces, todas aquellas cosas que tienen muy buena intención, pues a la larga... a mí esto me da miedo. Yo creo que con estas cosas hay que andar con mucho cuidado, porque dices vale, igual en los resultados académicos les estamos ayudando en cierta medida, pero a la hora de socializar, estar todos juntos, ¿que nos interesa como país? Porque yo estoy hablando de país, qué me interesa como futura sociedad". (Público, primaria)

"Se juntan los niños que no saben, que no controlan el euskera, todos al mediodía se juntan ahí. Que está bien, pero se juntan. Entonces estoy viendo en la calle que se están formando cuadrillas de ahí. Se hacen amigos, ahí juegan. Vas al parque y ves a esos. Y justo son personas que tienen problemáticas diferentes y diversas, ¿no? Entonces no se si estamos haciendo bien las cosas". (Público, primaria)

Consideran que los materiales deberían adaptarse a la realidad sociocultural actual y poder tener acceso a nuevas ideas y pautas de trabajo en el aula.

El profesorado entrevistado considera que puede ser útil y necesaria una formación relativa a cómo abordar la diversidad cultural en sus aulas. Consideran que los materiales deberían adaptarse a la realidad sociocultural actual y poder tener acceso a nuevas ideas y pautas de trabajo en el aula. El profesorado ve que no trabaja aspectos culturales dentro de su programación escolar del modo ni en la proporción que deberían. La naturalidad para abordar esta temática se destaca en una de las conversaciones.

"Y luego pues que la interculturalidad sea, es muy fácil decir eso es rico, es riqueza, porque lo es, ¿no? Diferentes culturas, diferentes riquezas que pueda haber dentro del aula para poder hablar de cualquier cosa, es una potencial riqueza. Pero eso hay que saber gestionarlo también, y es algo nuevo. Al profesorado hay que darle pautas, ideas, que el material del aula se adapte". (Público, infantil)

"Entonces eso nosotros (profesorado) también de aquí no trabajamos lo que deberíamos de trabajar, no conocemos su cultura, no saben si es de Marruecos o si es de Pakistán, y eso ya es básico, tú tienes que saber de dónde eres y le dices y ya lo comentas más, ¿no? Pues eso tenemos que mejorar". (Público, primaria)

"Hay que tratar de todo y tratar los temas con naturalidad, que hay padres del mismo sexo, que hay gente de otros lugares, lo que sea". (Público, infantil)

Sin embargo, están las opiniones que no ven necesaria una formación que trabaje sobre la gestión de la diversidad cultural en los centros escolares. Se apela al compromiso educativo que el profesor o profesora tiene con respecto al alumnado a su cargo y de cómo la diversidad implica una mayor dedicación por su parte. Son conscientes de que entre los miembros de la comunidad educativa hay grados de implicación y compromiso, y no siempre responden a lo que se espera de ellos.

“A mí me parece que es más un empeño de... igual es una tontería pero igual tiene que ver con ser una persona implicada y comprometida con tu trabajo, o sea, hay gente... yo creo que la educación tiene más que ver con el sentido común que con otra cosa. Los valores... si tú a una persona la tratas bien y le cuidas, los padres te van a valorar que tú le has cuidado y que tú le has tratado bien. Cuando tú eres una persona receptiva y cuando ha habido un problema, porque los hay, malos entendidos, malas caras,... pero si tú dices lo siento mucho, pensaba tal, si sabes admitir las cosas y si sabes... no creo que sea necesaria una formación de no sé qué, para mí”. (Público, primaria)

“Si yo tengo luego que dar clase y veo que me voy a tener que esforzar más, si me lo puedo quitar me lo quito. Se funciona así. Y desde Educación todo lo que suponga un trabajo extra de no sé qué movida tengo que rellenar para no sé qué,... no, no se colabora”. (Público, primaria)

Se percibe como necesario prestar atención y apoyo emocional desde el centro educativo y mediante el profesorado responsable de su educación a aquel alumnado inmigrante que ha podido vivir situaciones complicadas en su proceso migratorio, como es el dejar su país de origen, el vacío de parte de la familia que permanece en origen o las relaciones que se interrumpen.

“Es que creo que hay que ayudarles, es muy importante no solo que aprendan los conceptos, que eso le llevará su tiempo, tendrán su capacidad, pero que emocionalmente, yo a eso le doy la mayor importancia, porque a ver, han sufrido una pérdida, de país, de familia y de relación, cuanto más mayores, mayor es esa pérdida, vienen a un sitio que no han elegido ellos, lo han elegido sus padres y ellos no, tú le preguntas a él si quiere venir pues es un niño no sabe si, no puede pensar qué va hacer pero lo vive”. (Público, infantil)

Garantizar el éxito escolar es otra de las prioridades que se apunta en las entrevistas, un compromiso con todo el alumnado, ya sea de origen extranjero o autóctono.

“Y a mí me parece que lo que debemos garantizar es un mínimo de éxito escolar, entonces yo ahí paso de modelos, yo creo que lo que tengo que buscar es que una persona, al acabar la primaria, haya conseguido los niveles mínimos para acabar una primaria”. (Público, primaria)

Por último, destacar cómo una mirada al pasado permite reflexionar y sorprenderse al mismo tiempo de la llegada de alumnado inmigrante al aula, sorpresa que se convierte en entusiasmo e ilusión por ver cómo se comunican en euskera y se integran en la sociedad vasca.

“Yo creo que si lo gestionamos bien a mí me ilusiona, a mí me ilusiona muchísimo ver a los críos hablando en euskera, yo cuando empecé a trabajar en la vida hubiera pensado que alumnos de color negro iban a hablar euskera estupendamente con 8 años, bueno, que iba a tener alumnos de color negro, eso lo primero”. (Público, primaria)

Papel del profesorado

Nos preguntamos cuál es la labor del profesorado en su quehacer educativo y qué se podría señalar de su profesión en la gestión de la diversidad cultural. Ante tales cuestiones, destacamos de sus discursos la idea de implicación, es decir, la participación voluntaria y activa para garantizar la mejor educación de sus estudiantes. En el caso que nos ocupa, el alumnado inmigrante exige para las personas entrevistadas una mayor dedicación, que la relacionan con la opción personal de cada una para llevarlo a cabo. Por tanto, tal implicación entraña un esfuerzo mayor para el profesorado, una capacidad por parte de este para soportar situaciones complicadas, y una dedicación extra y no siempre reconocida económicamente en horas invertidas.

“Sí que hay gente muy implicada. Hay profesorado muy implicado”. (Público, secundaria)

“Exige un plus. Es un plus personal. Sí que es importantísimo, yo sí que lo veo”. (Público, primaria)

“Entonces es una opción personal, yo estoy convencida, y es una cuestión de fuerza y de convencimiento de que las cosas tienes que hacerlas así. Entonces depende, hay que gente que... y entre el profesorado tenemos de todo, como en todos los lados, tenemos gente que no está bien,... yo creo que sí que requiere, trabajar en unas aulas”. (Público, primaria)

“...cuando encima tienes unos niños con unas situaciones familiares complicadas, si tú no estás bien es que el niño te jala”. (Público, primaria)

“Por eso digo que en este tipo de centros es muy importante que seas un grupo de personas fuertes en el sentido de decir para adelante, hay que tirar, hay que esforzarse...” (Público, primaria)

La dedicación extra a la que nos referimos anteriormente queda reflejada en los siguientes testimonios de profesorado. En ellos vemos la predisposición a ayudar a aquellos estudiantes que necesiten de apoyo escolar en cualquier asignatura, en particular en euskera. Una ayuda que prestan a cualquier alumno o alumna, sin distinciones de origen.

“Sí, porque al final es robar de las horas libres del profesor, del tutor, y cuando tendrían religión, pues en vez de dos sesiones de religión pues ir a una y en esa hora te vienes conmigo a reforzar, en los recreos, en mi tiempo para otras cosas pues dedicarlas a la criatura”. (Público, primaria)

“¿Por qué va este grupo así? Claro, pasan dos años y (el/la profesor/a) coge un grupo difícil esa misma persona, lo pasa... le ves en diciembre que está... que ha adelgazado,... pero en junio ves que ya está, ya está el grupo otra vez bien, ya lo ha conseguido”.

(Público, primaria)

“Y además creo que funciona muy bien porque tienen la oportunidad también en los recreos, hay profesores voluntarios que les refuerzan pero no solo en euskera, sino en otro tipo de materia en la que vayan mal. Entonces, eso ayuda mucho. Es todos los días, los cinco días. Entonces hay gente, sobre todo los chavales más jovencitos, de 12-13 años y se ve que van, van con sus cuadernos, hacen lo que sea, y en los recreos aprovechan para reforzar un poco en general todo, y euskera en particular, aparte de que las explicaciones que se le dan en cualquier otra materia es en euskera”. (Público, secundaria)

“Ella (profesora de refuerzo) viene para esas dos niñas con necesidades especiales, pero visto lo visto, si es una persona normal, sensible y que quiere colaborar dice ¡bua! Qué es esto, ¿no? Entonces vamos a trabajar con todos. No me voy a sentar, que sería mi trabajo estar sentada con esas dos niñas cubriendo sus necesidades, sino que yo trabajo para el grupo, entonces trabajamos para el grupo. Esa ayuda es un cambio a mejor, pero sigue siendo insuficiente. Por eso para el año que viene quiero pedir más”. (Público, primaria)

Sin embargo, también perciben que realizan un sobreesfuerzo por un alumnado que necesita de atenciones especiales para, en un periodo corto de tiempo, ver que no continúan en el centro. Una dedicación que no siempre es adquirida por todo el cuerpo docente, sino que recae siempre en las mismas personas.

“Que eso es otra cosa, hay situaciones que te obligan a hacer un esfuerzo muy grande, y muchas veces haces un esfuerzo muy grande para que te dure 4 meses. Has movido cielo y tierra para que esta chavala tenga lo que tenga que tener porque tenía derecho a pedirlo, y una vez que tú has resuelto la situación desde un punto de vista razonablemente bien pasan tres meses y se va a no sé dónde. Todo esto, desde el punto de vista de los profesores es duro, porque muchas veces el esfuerzo final recae sobre personas concretas, que claro, es el que tiene que adaptar, el que tiene que... yo creo que es un tema asumido pero es un tema problemático, porque está asumido pero no está resuelto”. (Concertado, secundaria)

El profesorado identifica mayores dificultades en su labor educativa cuanto mayor sea el alumnado. La adaptación del nuevo alumnado al aula, la revisión de los materiales, posibles problemas personales que estén viviendo los estudiantes son situaciones que complican la labor educativa del docente.

El profesorado identifica mayores dificultades en su labor educativa cuanto mayor sea el alumnado.

“Cuanto mayor sea el nivel, más. Porque tienes que adaptar más materiales, con historias detrás... porque claro, según su estado emocional, pues... y si no está bien emocionalmente pues a la hora de trabajar tampoco estará bien, pero como puede ser el hijo de unos padres que se han separado mal, no tanto tiene que ver porque sea extranjero”. (Público, infantil)

Las dudas y la preocupación acechan al profesorado que no sabe qué hacer con el alumnado matriculado fuera de plazo, sobre todo si hablamos de varias personas a la vez o en un periodo corto de tiempo. Son profesionales que saben con cuánto alumnado comienza el curso pero no con cuánto acaba, ni las especificidades de cada uno. Si a esto añadimos que las clases se imparten

en euskera, para el profesorado supone una carga aun mayor de trabajo y de dedicación, que no saben muy bien cómo abordarlo y cómo organizarse.

“Sí, de repente te aterrizan 8-9 alumnos y ¿qué hacemos con ellos?” (Concertado, secundaria)

“Si yo supiera van a venir siempre de Colombia y van a venir el 2º semestre, me organizo. Pero pueden venir de Ucrania, un chino que necesita un traductor que me mandan 10 horas y luego no sé que voy a hacer con él, o puede venir un marroquí pues que... yo que sé... y puede venir el 10 de enero o el 14 de noviembre o el 25 de mayo, entonces claro, eso es otra cosa”. (Concertado, secundaria)

“Es que algunos no han estado escolarizados nunca, entonces tienes que pasarles un test para saber qué saben, algunos te vienen que saben la caligrafía justo, justo, entonces te vienen a un 3º de primaria y dices ahora qué hago con este”. (Concertado, primaria)

“Cuando predicen el tiempo tienen 200 satélites más y tienen trabajando a 500 personas y los modelos que se utilizan son mejores. Pero aquí el número de variables es enorme y no hay manera de poderlo resolver. Entonces organizarlo, yo asumo ya que el profesorado no está a gusto pero es que yo les digo, ellos lo entienden, pero luego están ellos en clase y yo también doy clase y veo lo que pasa. Ni sé cuándo, ni sé de dónde, ni sé en qué circunstancias, no sé nada. Solo sé que van a venir, que voy a hacer lo que pueda”. (Concertado, secundaria)

En particular, el euskera y su gestión dentro del aula provocan preocupación y desconcierto, ya que la solución de un Profesor/a de Refuerzo Lingüístico suele ser insuficiente ante la multiplicidad de casos que necesitan de este servicio durante más tiempo. A esta situación tenemos que añadir el aumento de la demanda de este servicio por las matriculaciones fuera de plazo y que no siempre se puede ampliar por los plazos establecidos por el Departamento de Educación para su solicitud.

“Yo tengo un profesor de refuerzo lingüístico pensando en la situación que tengo yo cuando lo solicito, que normalmente puede ser iniciado el curso en los centros concertados, porque en los públicos es antes. Puede suceder que vengan más alumnos en el mes de enero, en febrero,... y ese recurso lo he pedido tarde pensando en el alumnado que tengo en enero,... entonces organizar eso es imposible”. (Concertado, secundaria)

“Pues imagínate tú tienes tu clase organizada y te llega de repente una cría en febrero que no tiene ni idea de euskera, y dices joe! Ahora tengo que empezar, tengo veintitantos y este. Y ahora tengo que empezar de cero. De repente te viene uno, vaya, un año me acuerdo que vinieron a 2º como cuatro, y vértigo le entraban a los profes, profes muy implicados que quieren hacerlo muy bien y de repente y ahora ¿qué hago?, bueno pues todos esos niños han llegado a 6º con unos resultados estupendos. Tenemos la suerte que nos vienen familias muy implicadas”. (Público, primaria)

“De hecho la valoración que hacen los profesores respecto a los programas de refuerzo no es muy buena, porque al final un profesor dices tienes X personas, es consciente de que no es tiempo suficiente, les atiende, luego va a clase, no tiene el nivel suficiente, nos supone desde ese punto de vista un problema, porque claro en este momento hay una alumna que le han denegado ya la abstención de euskera,

no tiene que evaluarse en euskera, estudia pero no se evalúa, y le han denegado ya, ya no puede tener acceso". (Concertado, secundaria)

No debemos olvidar que quien más puede sufrir las consecuencias de llegar a residir a un nuevo país con un idioma desconocido es el propio alumnado, que si bien el o la profesora busca el mejor método de aprendizaje atendiéndole de manera personalizada, lo que quiere el nuevo estudiante es sentirse como los demás compañeros y compañeras de clase.

"Tú sigues con tu ritmo (de clase) le puedes parar a él, le preparas unas fichas, pero claro... y este año el que me vino le pasaba, me miraba y yo le ponía algo a parte, cogía el libro dejaba lo que le había puesto y quería hacer lo de los demás. El cogía el libro y yo le decía que no podía entenderlo, pero él quería eso. Lo que quieren es sentirse como los demás". (Concertado, primaria)

Lo que quiere el nuevo estudiante es sentirse como los demás compañeros y compañeras de clase.

Sin embargo, sí que se valora positivamente el aprendizaje del euskera así como el esfuerzo del profesorado en su labor docente, para que puedan continuar sus estudios de manera satisfactoria. La incorporación a la educación secundaria con un nivel óptimo de euskera puede ayudar a su éxito escolar.

"Yo creo que sí que es importante que cuando salgan de aquí tengan un buen nivel de euskera para poder seguir sus estudios, porque si no en secundaria por la propia organización de los institutos es mucho más difícil organizar ayudas al estudio. En secundaria está todo mucho más parcializado, la figura del tutor se queda más dispersa". (Público, primaria)

La figura del tutor o tutora

La figura del tutor o tutora es valorada muy positivamente por las personas entrevistadas. Siempre anteponiendo el carácter y predisposición de esta figura, su papel en la atención y dedicación al alumnado se destaca en mayor medida en infantil y primaria, donde se desarrolla una relación más cercana con las familias y un seguimiento más continuo del alumnado. Su papel es un elemento necesario para la integración del alumnado en el aula. Una vez están en secundaria, la labor del tutor o tutora es útil para guiar al alumnado en su itinerario escolar futuro, así como su seguimiento individualizado, evaluando necesidades en la formación.

"Aquí la labor del tutor o la tutora es fundamental. Hay niños y niñas que vienen... te das cuenta que con esa profesora van a estar bien. Hay gente receptora, o gente que se baja al patio que ves al chaval, ¡jo! Está colgado! Voy a ir. O vamos a hacer un juego para que... es la labor del tutor, fundamentalmente". (Público, primaria)

“Es verdad que también la forma de ser de cada persona influye mucho. Pero sí que es cierto que los tutores ahí son decisivos a la hora de la integración”. (Público, primaria)

“Pero sí que es cierto que los tutores ahí son decisivos a la hora de la integración”.

“Yo creo que el funcionamiento de primaria en este sentido para estas familias es mucho mejor, porque cuanto más tiempo estés con una persona una relación afectiva más cercana creas, yo creo. Si tu le das ciencias naturales y eres tutor, a ese alumno le conoces de tres horas semanales más la hora de tutoría. Aunque llegues a conocerlo no es lo mismo que en un aula donde pasas al menos tres horas diarias, no tiene nada que ver. Y por eso yo creo que de aquí tienen que salir fuertes ellos también, con una base sólida”. (Público, primaria)

“Ellos mismos, desde el centro se les orienta, hay un servicio, y de hecho los tutores vamos diciendo tiene capacidades puede hacer lo que quiera y en otros casos decimos igual que no están capacitados para hacer una carrera superior o un bachiller, pero sí que está capacitado para hacer un módulo más intermedio. Pero lo mismo a ellos que a otros, vamos, a todos”. (Concertado, secundaria)

“Porque nosotros tenemos que hacer unos informes cómo cogemos al niño y cómo lo dejamos después en junio, qué evolución ha tenido,... todo esto lo llevan los tutores, en cada asignatura qué te comenta cada profesor, todo va con informes, ver la evolución que ha tenido y se ve si estamos yendo bien o si realmente vemos un retroceso en el chaval, porque las necesidades que tiene en 1º igual no son las que necesita en 2º”. (Concertado, secundaria)

Relaciones con las familias

Se percibe una relación normalizada del profesorado con las familias inmigrantes. Nos comentan que se proporciona el mismo trato sean familias autóctonas o de origen extranjero, y que las relaciones que se establecen son por el bien de las y los estudiantes en su proceso educativo. Así mismo la valoración que hacen de la relación es positiva, ya que atienden a sus llamadas y reuniones y no ponen ningún problema para ello.

“La relación del profesor con las familias extranjeras se sigue un poco con lo mismo, se habla con las familias dos veces al año por lo menos, y luego siempre que se ve necesidad. Los jueves es de visita abierta y siempre que se detecta algún problema se les suele llamar por teléfono. En este sentido, en esta escuela se trabaja bien, hay una preocupación porque los chavales salgan adelante, no hay dejación de la responsabilidad”. (Público, primaria)

“Muy buena, cada vez que se les cita vienen, se les cita varias veces a lo largo del curso y luego si se ve algo especial, intentamos contar con la ayuda de los padres”. (Público, primaria)

La relación normalizada también debe mirarse desde la óptica de qué tipo de actitud muestre el profesorado con las familias, y viceversa. Se reflexiona sobre el bagaje cultural e ideológico que puede verse reflejado en el trato con estas familias.

“Una vez ves cómo se empieza a funcionar, cómo ves a los alumnos, estableces relaciones personales y estableces relaciones con las familias; la cosa se normaliza y se ve con mucha mayor tranquilidad. Todo depende el feeling que podamos tener y de cómo nos llevemos con estas familias y los alumnos y la actitud que tengan hacia la escuela e incluso nuestra actitud hacia ellos. Porque muchas veces también, pues bueno, somos producto de una educación también los profesores y las profesoras, cada uno tenemos una ideología muy concreta...” (Público, primaria)

A su vez, la actitud de las familias extranjeras hacia el profesorado es bien recibida por aquellos que valoran el respeto que se les tiene a su profesión y la educación exhibida cuando se dirigen a ellos y ellas. Inevitable por tanto que no sobresalgan en las entrevistas el anhelo por la misma actitud que mostraban en un pasado las familias autóctonas.

“La relación con los padres (extranjeros) es de otra manera, es completamente distinta, yo me siento como... yo llevo 36 años en la docencia y la relación que tenía con los padres euskaldunes de aquí del barrio no tiene nada que ver con la relación que tengo con esta gente. Soy la reina del mambo. Te traen pastelitos de no sé qué,... es otro rollo. Es como antiguamente, como cuando empecé a currar, como el respeto que se le tenía al profesor, lo que dices va a misa. En el modelo D no, en el modelo D se te ponen a discutir, hay mucho gallito, y dices oye que somos del mismo equipo, que padre y profesor estamos en el mismo lado, que los dos queremos lo mismo. Pues estos lo entienden perfectamente”. (Público, primaria)

“No, la verdad es que, yo siempre lo digo, todas las familias que vienen de fuera, toda la gente que viene es gente que al profesorado y al centro valoran mucho. A veces, no lo voy a decir más que los que somos de aquí, pero muchas veces el centro, el profesorado se pone en cuestión, a veces, y en cambio este tipo de familias normalmente tienen mucho respeto o hacen mucho caso a lo que diga el profesor, y a lo que diga el centro, o sea que en ese aspecto yo creo que valoran mucho. O sea, no hay ninguna queja... a ver, puede haber quejas puntuales, puede haber problemas, el día a día aquí son muchas horas, entonces lógicamente siempre hay roces, malentendidos, pero no hay ningún problema, así importante con ellos”. (Público, secundaria)

Aunque en conjunto las relaciones con las familias de origen extranjero sean satisfactorias, no están exentas de dificultades. Los principales obstáculos son la timidez inicial de estas familias, el desconocimiento del idioma, las diferentes claves culturales y las incompatibilidades de horarios, circunstancias que ponen a prueba el interés de los padres y madres por la educación de sus retoños.

“

“Yo te estoy diciendo que para los (nacionalidad) eres la segunda madre, yo he tenido que ser madrina de dos crías, y yo digo pero si es que no soy católica, que no tiene nada que ver porque eres la maestra y tienes que ser la madrina, y ahí que te tragas la comunión. Todos, y los (nacionalidad) me traen pastelitos hechos en casa casi todas las semanas, y los (nacionalidad) ya te digo, tengo ya dos que he tenido que ser la madrina y te pueden mandar fideos,... te mandan muchos regalos de comidas por ejemplo”.

(Público, infantil)

”

Aunque en conjunto las relaciones con las familias de origen extranjero sean satisfactorias, no están exentas de dificultades.

El esfuerzo mutuo de las partes, profesorado y familia, por entenderse permite, como hemos apuntado, que al final las relaciones sean percibidas como satisfactorias.

“Al principio vienen un poco como cortados, pero en infantil, donde la relación es más estrecha con el tutor y los padres, en seguida son muy agradecidos, cuando ellos sienten que tú les acoges bien que haces esfuerzos por entenderles”. (Público, infantil)

“Muy bien, muy normal, con todos, con los tres que tengo yo muy bien. Y en la ikastola no suele haber problema. Hay más problema cuando los que te meten a última hora, pues como este que no tenía ni el padre ni la madre, tenía una tía que es lejana que está trabajando,... entonces no tienes cómo acercarte tampoco”. (Concertado, primaria)

Sin embargo, la barrera idiomática es una dificultad que señalan varias personas entrevistadas a la hora de poder mantener una relación fluida con las familias. La solución para muchos centros es contar con traductores voluntarios, ya sea entre el profesorado del centro o con personal externo, que ayuden en los primeros contactos. El apoyo que conlleva tener una persona traduciendo en estos encuentros también presenta su parte más negativa, ya que no permite crear una relación de confianza ni con confidencias.

“Porque a veces no te entiendes, (...) a veces tiras del profesor de inglés, pero bueno tú al final intentas comunicarte como sea, y ahí es cuando se abren un poco, porque al principio vienen un poco cohibidos”. (Público, infantil)

“Se nos hace difícil la verdad, porque el idioma tampoco,... estamos detectando que en las familias el que sabe hablar en castellano es el padre, normalmente. Las madres hablan menos, porque han salido menos o se relacionan menos. Y el que viene, habla con los tutores o conmigo, a la escuela la comunicación es con la madre, y con la madre suele ser difícil, porque el idioma, sí que hemos hecho reuniones con traductores, igual hay una mujer referente de la comunidad musulmana pues que hablamos con ella y viene según a algunas reuniones con otra persona que habla árabe, entonces ella nos facilita ¿no?, pero también es un poco,... si tenemos que hablar de ciertas cosas pues al estar otra persona no les resulta cómodo. Entonces es,... no conocemos cómo son. Y pensamos que no me ha entendido, le digo una cosa y no me trae,... es que es difícil la verdad”. (Público, primaria)

“Con algunas familias es difícil tener contacto, también por el idioma...” (Educación no formal)

Las dificultades para mantener contacto con las familias están relacionadas con la incompatibilidad de horarios para poder tener reuniones en el centro escolar y no tanto por un desinterés por la educación de sus hijos e hijas. El profesorado considera que se puede llegar a acuerdos puntuales para buscar la mejor solución posible, pero que no se establezcan como tónica general

“Sí es verdad que a veces tenemos problemas un poco para ponernos en contacto con familias de alumnos inmigrantes pues porque tienen horarios muy complicados.

Y ha habido reuniones que hemos hecho pues que no ha venido nadie, pues por ejemplo hicimos una reunión con el tema del refuerzo lingüístico como plantear las cosas, me acuerdo que se hizo una reunión y podrían haber 25 en esa situación y vino uno. Si ya sabemos que no es que no les preocupa, alguno habrá que no le preocupe, pero el tema es que entran a trabajar a no sé qué hora y salen... pues no pueden. Intentas acomodar pero claro no puedes hacer las reuniones a las 20.30 o a las 21h. Pues puntualmente puedes juntarte así una vez, pero sistemáticamente no". (Concertado, secundaria)

Formación al profesorado

Un aspecto del que se habla y se comenta en las entrevistas, y que ya se ha analizado desde otra óptica anteriormente, es sobre si tienen o no, o si consideran necesarias sesiones formativas centradas en la interculturalidad, la diversidad en el aula, el estudio de pautas culturales, etc. Encontramos diversidad de posturas: hay quienes afirman no recibir formación, quienes consideran suficiente con lo ofertado hasta el momento y quienes opinan que sí sería necesario aumentar o percibir una formación en este campo de las migraciones, aunque no saben cómo.

"Pues específica, no". (Concertado, secundaria)

"Yo creo que formación sí que es necesario, al profesorado, pero por otro lado es ¿cómo se organizan estas formaciones?". (Público, primaria)

"Y luego emocionalmente cómo ayudar... creo que en ese aspecto ya hemos hecho un poco de sensibilización del profesorado, ¿no? (...), que pueda estar dentro del programa de tutorías en el que haya un apartado que se trabaje todo esto". (Público, infantil)

"¿Formación? Sí, pero ¿cómo? No lo sé". (Público, primaria)

En varios centros es la figura del Profesor/a de Refuerzo Lingüístico quien se dirige a los Berritzegunes a recibir formación específica en interculturalidad, para posteriormente compartir los contenidos y los materiales con el resto del profesorado de su centro escolar. Valoran positivamente el apoyo brindado por este servicio del Departamento de Educación, que les asiste cuando se encuentran con necesidades en este campo.

"Formación sí ofrecieron en su momento por parte de los PRL". (Concertado, secundaria)

"La PRL va a un mintegi al Berritzegune y ahí nuestras dudas se nos aclaran. Luego se comparte mucho el material, unos a otros nos lo pasamos. En este centro nos arreglamos así bien". (Público, primaria)

"Luego los Berritzegunes sí que es verdad que nos han apoyado mucho en toda esta realidad, a hacer frente a la realidad, han aportado materiales, experiencia, ayuda práctica...". (Concertado, secundaria)

“Ahí los HIPIs mensualmente tienen reuniones con el Berritzegune donde se dan muchas pautas de actuación, materiales, información,... ahí sí que está el asesoramiento del Berritzegune, y en ese aspecto es muy importante. Luego hay una página web del Berritzegune pues donde los HIPIs pueden encontrar recursos, materiales para poder trabajar con ellos. El profesor de refuerzo lingüístico normalmente suele estar también en contacto con los tutores y hablar con los tutores, pues que son tutores del aula donde están los alumnos, entonces sí que es una figura importante para hacer un seguimiento”. (Público, secundaria)

Aunque también están los centros que cuentan con formaciones en diversos temas que no siempre están relacionados directamente con el campo de la interculturalidad. A su vez, tales formaciones llegan al alumnado en forma de actividades y acciones creadas por el profesorado. De esta manera, los contenidos son utilizados en beneficio del alumnado.

“En general no, igual hay alguien que ha hecho algo pero por su cuenta”. (Público, primaria)

“Este año hemos estado haciendo una formación en valores, era algo que venía ofrecido por el Gobierno Vasco, relacionado con respeto, empatía, tolerancia, y varias cosas, y entre ellas pues también se trata el tema de la diversidad”. (Concertado, infantil)

“El profesorado está en continua formación, gestionado por el centro. Pero de todo tipo, ya sea de extranjeros, ya sea de la dislexia, todo se va orientando”. (Concertado, secundaria)

“No tenemos nada de formación en concreto sobre temas de interculturalidad. Sí que hacen un proyecto de cooperación. Y luego desde la pastoral sí que se hacen muchas cosas enfocado a eso, pero...”. (Concertado, primaria)

“Entonces luego pensamos que quizá era mejor recibir nosotras la formación y de alguna manera adaptarla a nuestras actividades, y eso hemos estado haciendo. Y uno de los puntos a hablar pues eso, de las diferentes culturas, de cómo se puede llevar a cabo”. (Concertado, infantil)

Expectativas y futuro del alumnado desde el punto de vista del profesorado

Cualquiera que nos marquemos unos objetivos a cumplir lo hacemos porque queremos llegar a ellos de forma exitosa, o por lo menos, con un nivel de éxito razonable. Las expectativas que deposita el profesorado en sus estudiantes influyen, en mayor o menor medida, en su rendimiento.

“Yo hablaba con la directora el otro día cuando admite a alumnos de niveles altos. No, es que no podemos ver solo eso, tenemos que ver este niño o esta niña qué vamos a conseguir con él, qué vamos a hacer con él, vamos a conseguir que en 6º vaya con sus amigos a estudiar, porque si no creo que le estamos haciendo un flaco

favor, tenemos que buscarle un centro donde le garanticemos cierto éxito escolar y no un fracaso total". (Público, primaria)

Les pedimos a las personas entrevistadas que visualizaran a su alumnado actual en un futuro no muy lejano. Por una parte la mayoría coincide en que se quedarán viviendo en Euskadi, y que su residencia la fijarán en este territorio. En cuanto a su futuro educativo y/o laboral, el profesorado de infantil y primaria se detiene a interpretar su porvenir en los estudios, considerando que continuarán con los mismos, aunque sí que coinciden en atribuirles una trayectoria educativa enfocada a la Formación Profesional. Por otra parte, perciben que las familias de origen extranjero tienen otro modo de valorar el sistema educativo más temprano y no le dan la misma importancia que las familias autóctonas.

"Yo los veo estudiando. Normalmente aquí de todos los que acaban la ESO, el 90% va al instituto y luego hay otros que sí que se les ve que han ido justo, consigue el graduado y luego le dices pues mejor si vas a un módulo. Normalmente se intenta que tengan siempre una trayectoria, se le intenta orientar hacia, pues al que ves que le ha costado pues no vas a hacer bachiller, miramos un módulo, qué te gusta...". (Concertado, primaria)

"Yo diría que viviendo aquí, en general, sí. Y el tema de estudios, hombre pues ya de los últimos cinco años yo creo que sí, porque ves a las familias se les ve muy interesadas, a ver, en (centro educativo) tienen ya un nivel de exigencia, si no me imagino que no tendrían tanta cosa por mandarles allí, y porque el venir aquí no te obliga a ir allí. Pero la mayoría ha ido a (centro educativo), mejor o peor, pero van continuando. Yo creo que sus padres quieren que estudien, lo que pasa es que mientras son pequeños ellos no entendían el concepto nuestro como... había que decirles mucho que esto no es una guardería, allí debe ser distinto. Entonces ellos les costaban entender que aquí pues no solo se viene a jugar y a hacer plastilina. Luego a la larga sí que ves que tienen esa idea un poco de superarse, de que lleguen más lejos de lo que ellos han llegado, que tengan un futuro mejor, que igual los estudios no te aseguran el tener,... pero ellos sí que tienen esa idea un poco de,... yo creo que sí. Acceder a una universidad además te va a dar una clave de éxito". (Concertado, infantil)

“

"A muchos los veo de vuelta a sus sitios. A algunos, como a ... (un alumno), pues le veo muy mal, le veo hecho un quinqui, rebotado con el mundo y con la vida. A otros les veo bien. A ... (una alumna), yo a esa cría, si esa cría es un amor, si esa niña se encauza, le van bien las cosas, lo que se va encontrando por el camino, va a ser un amor que se va a integrar en todo lo de aquí, porque tiene un carácter estupendo y ... (otra alumna), también, que es hija de una cubana y tiene un buen carácter. Yo veo a un porcentaje de la clase que puede estar muy bien integrado, pero, no sé... pero hay otro gran grupo que no".

(Público, primaria)

”

El profesorado de secundaria por su parte coincide con la visión del profesorado de infantil y primaria al afirmar que tenderán hacia la elección de una Formación Profesional para continuar sus estudios, y no tanto hacia una formación universitaria. Sus argumentos se basan en el menor nivel educativo que traen de sus lugares de origen, además de una baja motivación hacia los estudios. No obstante, sí que se hace diferencias según la zona geográfica de la que proceden, y por tanto, sus trayectorias educativas consideran que serán diferentes. En lo que respecta a su futuro laboral no perciben que vaya a ser muy diferente entre el alumnado inmigrante y autóctono, con dificultades en la búsqueda y en las condiciones laborales para ambos.

“Yo creo que van a tener bastantes salidas, sí les veo muy capaces. Y estamos trabajando mucho el tema de motivarles y el tema de que hay que seguir, que esto es importante. (...) Ellos sí ven voy a tener un coche de no sé qué y voy a tener una casa, y yo le pregunto y con qué lo pagas. ¿Sabéis el esfuerzo que hacen vuestros aitas para daros la paga? Ellos lo ven muy fácil todo”. (Concertado, secundaria)

“Hay una población importante que va a formación profesional, por lo que hemos dicho también, ¿eh? Por el nivel cultural que traen, los de Latinoamérica traen un nivel cultural bajo. Lógicamente sus expectativas van a un grado medio muchas veces y para ellos es un logro importante, y a un grado superior. A bachiller también van, pero en porcentaje más a formación profesional. Ahora, a ver, hay alumnado de países del Este donde hay un nivel cultural mayor, traen un nivel cultural más alto, tenemos muchos alumnos que han cursado bachiller. ¿Dónde les veo? Bueno, donde están. Nosotros muchas veces les hacemos un seguimiento, incluso muchas veces nos vienen a visitar cuando han terminado el bachiller, cuando han terminado sus estudios”. (Público, secundaria)

“Yo les veo en trabajos de formación profesional. Yo a la mayoría no les veo estudiando en la universidad, a los que yo conozco ¿eh?, les veo haciendo o ciclos medios. Volviendo a sus países de origen, la mayoría no”. (Educación no formal)

“Yo es que les veo a todos muy mal, las perspectivas de futuro creo que van a ser bastante negativas en general, no parece que vayan a tener un trabajo de calidad, ninguno. Pero si te refieres que si les veo a unos más de jefes y a otros más de indios, no. Les veo a todos igual. Que tengan unos menos oportunidades que otros, no creo. No creo que vayan a tener peor perspectiva laboral por ser inmigrantes o hijos de inmigrantes, creo que tendrá que ver con la preparación que tenga cada uno y punto. Yo creo que será malo a nivel de salarios y de condiciones laborales”. (Público, secundaria)

En resumen

El profesorado expresa su disconformidad cuando se pretende generalizar al hablar del alumnado, y en concreto del inmigrante. Aunque inevitablemente clasifican ciertos comportamientos y actitudes identificadas en el aula con sus orígenes culturales. Tal hecho no encierra mayor gravedad si no se da un paso más hacia las actitudes prejuiciadas. El centro escolar es reflejo de la realidad social del entorno, y por tanto su profesorado, como parte de la sociedad, es transmisor de estereotipos adaptados al contexto escolar. De tal forma que provoca recelo y desconfianza entre las y los docentes, pudiendo desarrollar una actitud preferencial por el alumnado autóctono sobre el inmigrante. Aunque, como bien se recoge en el estudio, el nivel socioeconómico es el que encamina el grado de tolerancia y simpatía hacia la inmigración, tanto en el contexto social más amplio como en el más restringido de los centros escolares.

Las dudas asaltan al profesorado sobre su labor como educadores. La llegada de alumnado inmigrante a sus aulas les ha hecho replantear sus métodos de enseñanza, les ha hecho cuestionar sus decisiones sobre si la mejor manera de reforzar el euskera y de conseguir su integración sociolingüística es separándoles de su aula de referencia, o por el contrario están promoviendo la segregación entre autóctonos e inmigrantes.

La formación para el profesorado en aspectos relacionados con la diversidad cultural es vista por unos como necesaria, mientras que por otro lado se alzan las voces que lo valoran como opcional, apelando al compromiso educativo de cada profesional y a una mayor dedicación en su proceso educativo. Por otra parte, y relacionado con el aprendizaje y la adquisición de capacidades, se considera necesario el apoyo emocional hacia aquellos niños y niñas y jóvenes que han vivido una experiencia migratoria, ya que han podido experimentar situaciones traumáticas y es desde los centros educativos desde donde se les debe dar respuesta.

El profesorado es consciente que la llegada de alumnado inmigrante a sus aulas conlleva su implicación voluntaria y activa para garantizar una educación de calidad. Se valora, por tanto, la capacidad del profesorado para resistir situaciones complicadas que le obliga a dedicar un tiempo extra en su trabajo, no siempre reconocido económicamente. Papel que recae, en la mayoría de los casos, en las mismas personas. El alumnado inmigrante puede presentar carencias en algunas materias y es este profesorado quien suele proporcionar apoyo fuera del ritmo habitual del aula. No obstante, los esfuerzos no siempre acarrear los resultados esperados. Se identifican mayores dificultades en la labor educativa cuanto mayor sea la edad del alumnado, por situaciones tales como la adaptación del nuevo alumnado al aula, la necesidad de revisar los materiales o problemas personales del alumnado. Las matriculaciones fuera

de plazo preocupan especialmente al profesorado, en concreto entre quienes reciben un volumen destacado durante el curso escolar e imparten las materias en euskera, ya que les supone una carga mayor de trabajo y una dedicación complementaria en la readaptación de los programas y el ritmo de la clase. El Profesor de Refuerzo Lingüístico es una figura necesaria pero insuficiente para dar cobertura a la demanda real de este servicio. El profesorado percibe que tiene la responsabilidad de garantizar un nivel mínimo de euskera como parte de su camino hacia el éxito escolar.

El tutor o tutora y su papel como persona de referencia en el aula está muy bien valorado por la atención y dedicación hacia sus estudiantes. La formación en aspectos relacionados con la interculturalidad es una opción demandada por algunos y considerada innecesaria por otros. El Profesor de Refuerzo Lingüístico suele suplir las necesidades del profesorado con la formación que recibe desde los dispositivos del Departamento de Educación.

En general, el profesorado mantiene con las familias, sean autóctonas o inmigrantes, una relación basada en la cordialidad. La actitud de respeto hacia el profesorado que dispensan las familias inmigrantes les recuerda la que antiguamente experimentaban con las autóctonas. Aunque no todo resulta tan fácil: la barrera idiomática se presenta como una dificultad para poder comunicarse con las familias, y la solución de contar con una persona traductora en sus encuentros puede dificultar una relación de confianza entre las partes. Ahora bien, una vez superado este obstáculo, junto con la timidez y la acomodación a claves culturales diferentes a las conocidas en origen, la relación es satisfactoria. Cuando los encuentros no se hacen efectivos no es tanto por un desinterés por la educación de sus hijos e hijas, sino por hechos tales como la dificultad para compatibilizar horarios.

En lo referente a las expectativas que el profesorado deposita en su alumnado inmigrante actual, les sitúan residiendo en Euskadi, siempre con la cautela de desconocer qué proyecto familiar futuro les puede llevar a otro territorio. Por una parte, el profesorado de infantil y primaria cree que continuarán con sus estudios, aunque les vaticinan una trayectoria educativa enfocada a la Formación Profesional. Por otra parte, el profesorado de secundaria coincide en la Formación Profesional como el camino que tomarán para completar sus estudios y no tanto los universitarios. Perciben que el alumnado inmigrante, en general, posee un menor nivel educativo y una baja motivación para los estudios, aunque puedan darse situaciones distintas en función de las diferentes áreas geográficas de origen y del tiempo que lleven residiendo en Euskadi. En cuanto su futuro laboral, se cree que las dificultades en la búsqueda y en las condiciones laborales serán las mismas tanto para autóctonos como para inmigrantes, opinión que se basa en los efectos de la crisis económica que está atacando directamente al empleo y los derechos adscritos a este.

4

Alumnado

La figura del alumno es uno de los vértices de lo que varios autores llaman el “triángulo didáctico”, junto con el docente y el saber. Estos tres interactúan en el centro del sistema educativo y dan lugar a la intervención didáctica. La o el estudiante tiene como objetivos comprender, aprender y asimilar aquello que se imparte dentro y fuera del aula y desarrollarse progresivamente hasta llegar a tener la máxima autonomía posible en el proceso de aprendizaje⁷.

Atendiendo a la diversidad cultural en las aulas, el profesorado entrevistado analiza las particularidades que identifica en su alumnado, como los sentimientos que provoca su presencia en los centros escolares, su adaptación al mismo, el proceso de adquisición de las competencias lingüísticas en euskera y su desarrollo en el aula, las relaciones que mantiene el alumnado con su grupo de pares, la convivencia en el centro escolar y en su tiempo de ocio, la construcción de su identidad y las expectativas que tiene sobre su propio futuro.

“Pero en ese colectivo se juntan muchas cosas. Se junta el tema idiomático, el tema de la reagrupación familiar algunas veces, el tema de familias monoparentales, el tema de horarios, y luego el tema cultural también, (...) y yo entiendo que si hay un colectivo importante pues para ellos las raíces están donde están y si al final yo llego aquí y tengo 15 personas de referencia que son de mi mismo país pues te juntas, ¿qué hacen no se qué? Pues me junto con ellas. No ha sido un problema muy... a nivel de convivencia no ha habido problemas en ese sentido”. (Concertado, secundaria)

Hay quien considera que la adaptación a la escuela en primaria es normalizada, aun contando con las dificultades del alumnado recién llegado ante unos conocimientos más limitados de las materias y un entorno lingüístico desconocido que obliga en algunos casos a comenzar desde cero.

⁷Sánchez, M. J. y A. Fernández-Sánchez (2010) “El profesor y el alumno. Figuras clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema actual y en el EEES”, en *Odissea*, nº11, pp. 259-268.

“Se suelen adaptar bastante bien, por lo menos en clase, los que sí que les cuesta es claro, entre que no saben el idioma, suelen venir también con retraso en materias, entonces tienes que empezar de cero más o menos”. (Concertado, primaria)

El miedo a lo desconocido por parte de quienes conforman la comunidad educativa es una reflexión recogida en las entrevistas, que si bien en un apartado anterior se relacionaba con la diversidad religiosa, en este caso la reflexión camina sobre las ideas prejuiciadas que existen sobre las personas inmigrantes. Una vez comienza la interacción entre las personas, en este caso entre el alumnado y entre este y el profesorado, los miedos desaparecen.

“Qué ocurre, que, a ver, aquí hay un miedo, y es un miedo innato, que es el miedo a lo desconocido. Cuando tú conoces lo que es el trabajo con estos chavales pierdes todos los estereotipos que tienes, tanto el profesorado como las familias de aquí. Los centros que no tienen inmigración tienen miedo a lo desconocido” (Público, secundaria)

“Por poner un ejemplo, si veo 12 personas, magrebíes, puedo tener temor, pero si me acerco a ellos y veo que hablan conmigo y están, voy perdiendo esos miedos. Y sí que ha habido miedos y sí que existen, no vamos a decir que no, porque lo que está en la sociedad se traslada a la escuela”. (Público, secundaria)

Idioma: el euskera

Encontramos en el profesorado entrevistado diversos puntos de vista en lo referente a la mayor o menor facilidad en la comprensión y aprendizaje del euskera. Una vertiente considera que el alumnado extranjero tiene facilidad para aprenderlo mientras que hay quienes perciben todo lo contrario, es decir, cómo el euskera se convierte en una dificultad incluso para que puedan terminar sus estudios.

Hay diversos puntos de vista en lo referente a la mayor o menor facilidad en la comprensión y aprendizaje del euskera.

“Lo normal es que tengan facilidad. Aunque quizás les cuesta más a los latinoamericanos que a estos otros que tienen otro idioma, que sus familias hablan en otro idioma. En cambio los latinoamericanos, que no tienen la dificultad y tienen el apoyo del castellano pues como que les cuesta un poco más”. (Concertado, infantil)

“Ha habido alumnos que les hemos visto con el euskera ful, mal,... entonces les hemos aconsejado que no estudien en euskera, hemos buscado centros donde no haya una situación de gueto, porque también en secundaria es tela. O incluso a la privada, que esto va contra mis principios pero bueno...”. (Público, primaria)

Como hemos analizado anteriormente, son varios los factores que influyen en una mejor adaptación a un nuevo centro y a las lenguas que en este se enseñan, como por ejemplo la edad en la que comienzan a familiarizarse con un nuevo idioma, su escolarización anterior, o incluso el origen geográfico de donde procedan. El caso concreto de la población china es llamativo, porque

es la nacionalidad que varios profesionales de la enseñanza ponen de ejemplo, tanto para alabar su alta capacidad y rapidez en el aprendizaje del euskera como para señalar las dificultades que tienen para conseguir comprender el euskera y el castellano.

“Por ejemplo, si una niña o un niño llega a 2º primaria tiene una anterior escolarización buena, que esto es fundamental, y resulta que ves a estas criaturas que tienen una facilidad para las lenguas porque tienen muchas estrategias a la hora de comunicarse, ves que en un año se pueden quedar en el aula. Pero si tenemos a criaturas,... hemos recibido a niños de 8 años que no sabían leer ni escribir... entonces, sin costumbres escolares, o que no hayan ido a la escuela, no puedes hacer el mismo programa para ellos. O que hablan,...hemos tenido algún alumno chino, el aprendizaje de las dos lenguas pues no es lo mismo. Esta cría para cuando empezó a decir cuatro palabras en euskera, pasaron...6 meses. Esta niña cambió de centro, incluso yo aconsejé que pasara a un modelo B, porque veía que no podía”. (Público, primaria)

“Y tenemos ahora alguna otra alumna de China pues que le cuesta mucho, mucho, en castellano, en euskera ya es aparte”. (Concertado, secundaria)

“Los chinos son la bomba con el idioma, yo he tenido chinos en el modelo A que hablaban en euskera, hablan en euskera porque lo habían cogido y tal”. (Público, primaria)

“El latinoamericano que tienen problemas con el idioma, pero te entienden, a alumnos que vienen que son marroquíes y hablan francés y poco más. Este año también tenemos a un chino. Y yo me puedo esforzar a hablar más despacio, en castellano, pero de chino yo no tengo ni idea. ¿Cómo te adaptas a él? Pues bueno, tienen la suerte de que ellos se adaptan muy rápido, pero bueno tienes que adaptar los exámenes, te tienes que poner en su situación”. (Concertado, secundaria)

El esfuerzo que realiza el alumnado inmigrante recién llegado en el aprendizaje de una nueva lengua es patente y así se percibe en el entorno del profesorado, ya hablemos de educación primaria como de secundaria. Sin embargo, las dificultades permanecen en algunos estudiantes durante más años, incluso cuando han perdido la posibilidad de contar con unas horas dedicadas al refuerzo lingüístico. Cuanta mayor sea la etapa educativa a la que se enfrentan, las dificultades son mayores para continuar con las materias impartidas. Las adaptaciones que veíamos anteriormente cuando analizábamos los modos de gestionar el aula, son vistas como necesarias ante el volumen de alumnado con problemas en la comprensión del euskera, de ahí la utilización de materiales en castellano por ejemplo. En el caso de la educación infantil no se percibe ninguna dificultad a este respecto, y por lo tanto el trabajo en el aula con su alumnado no tiene por qué tener adaptaciones especiales.

En el caso de la educación infantil no se percibe ninguna dificultad a este respecto, y por lo tanto el trabajo en el aula con su alumnado no tiene por qué tener adaptaciones especiales.

“En algunos casos muy concretos que acaban de llegar, aunque también están los que llevan 5-6 años a los que les cuesta siempre, los que vienen de fuera es

un idioma completamente extraño, hay algunos que han venido ahora entonces tienen un profesor de refuerzo lingüístico, entonces salen en las horas de euskera pero evidentemente ese profesor va a dejar de estar, porque lo que se entiende es que esos críos que han venido a un modelo B tienen que adaptarse a la clase, entonces no puedes tener siempre profesores de refuerzo lingüístico porque si no ya hay otros colegios en los que los puedes llevar. A medida que van avanzando hay más asignaturas en euskera, entonces claro, ellos están perdidos, hay muchos que igual están cursando la asignatura en euskera y tienen el libro en castellano, pero el examen es en euskera. Hay bastantes centros que funcionan así porque al final te tienes que adaptar, y cuando te hablan de diversidad tú dices claro si es que no puedo hablarles todo en euskera porque no me entienden ni en castellano, porque muchos giros que das en castellano tampoco los entienden. Les cuesta entender en castellano, pues imagínate en euskera". (Concertado, secundaria)

"Antes la inmersión lingüística era natural, les costaba, pero... Además antes eran uno o dos, pero poco a poco ha ido creciendo el número". (Público, primaria)

"Cuando entienden el castellano ya dicen qué fácil, pero al pasarlo a euskera, es que se aprenden algo de memoria pero no saben de qué están hablando. Hablas con los padres y ya es..., es que el euskera es el euskera, y la mayoría está yendo a euskaltegis... necesitan ayuda fuera de la escuela". (Concertado, secundaria)

"Les suele costar. Los que son nacidos aquí sí que están muy integrados, pero los que vienen así de repente les cuesta. Sí les ves en el jolastoki pues están jugando con los demás niños y se integran en ese aspecto, pero luego les cuesta mucho aprender el idioma". (Concertado, primaria)

"Dos alumnos que vinieron aquí, nacieron en (municipio vasco), la familia china y no hablaban bien castellano, no habían salido nunca de ahí, pero no hablaban castellano porque en casa nunca hablaban castellano y aunque habían estado yendo a centros donde hablaban castellano el entorno era tan cerrado, que al final no conseguían tener un dominio del castellano suficiente". (Concertado, secundaria)

"Normalmente no suele haber problemas. El primer año lo enfocamos al tema de la comprensión, el hacer oído, y luego ya con 4 años empiezas ya a exigir más también, empiezan ya a expresarse, no solo con las preguntas que les haces tú directamente, sino que entre ellos incluso ya te empiezan a contar sus vivencias y tal y ya se van soltando y lo normal, teniendo en cuenta que estamos en Bilbao, que quieras que no...". (Concertado, infantil)

Una de las consecuencias que puede acarrear la dificultad de comprensión del euskera en algunos estudiantes son problemas en su comportamiento. No conectan con la realidad del aula lo que puede llevarles a sentirse marginados del resto de estudiantes que sí que siguen el ritmo de la clase. Las reacciones pueden ser diversas, como el desinterés por los estudios o la necesidad de llamar la atención, entre otros.

"Hay personas que es que yo estoy explicando y está completamente en off y eso si no da problemas de comportamiento, porque es normal, si yo estoy al final 5 horas al día oyendo algo que no entiendo, nadie me está atendiendo, tengo un libro en castellano y me están pidiendo que trabaje autónomamente durante 5 horas sin que nadie me explique nada, pues vale hay gente que puede aguantar así, pero es muy habitual que al cabo de 3 semanas pues empiece a llamar la atención, y

empieza a hacer cosas que nos molestan y es que este chaval cuáles son los antecedentes". (Concertado, secundaria)

También hay referencias a temores, aunque no hayan llegado a materializarse, relacionados con retrocesos en el proceso de aprendizaje del euskera entre el alumnado inmigrante o una paralización en su evolución, cuando se produce la llegada de nuevos estudiantes de la misma nacionalidad al aula, ya que comienzan a comunicarse todos ellos en su idioma de origen.

"Lo que sí que nos ha pasado es niños, por ejemplo los dos rumanos que tengo en mi clase, vino un chico nuevo y sí que le hablaban en rumano y dices ¡joe! ¡A ver si ahora el trabajo que he hecho con estos, a ver si ahora se va para atrás! Pero no". (Concertado, primaria)

Por otra parte, se percibe rechazo entre cierto alumnado inmigrante que ve al euskera como un idioma que le resulta complicado, aburrido y con poca utilidad. Las familias también pueden apoyar esta última afirmación, considerando que su migración y residencia en Euskadi es transitoria, si bien el profesorado asume que debe dedicar mayores esfuerzos en explicarles la importancia del aprendizaje de la lengua.

"Pues algunos sí (rechazo al euskera), pero no porque el euskera sea el idioma de aquí ni nada de eso, sino porque les resulta complicado y es un aburrimiento, y acabamos de estar haciendo lengua una lectura súper guay, que hemos disfrutado trabajándola y aquí no disfruto igual. Y no lo disfrutan porque no tienen nivel para hacer... entonces... y eso que hacemos teatros,... del libro pasando bastante, todo lo que se puede". (Público, primaria)

"Rechazo no, no sienten rechazo. Lo que pasa es que lógicamente sí que a veces ellos también te dicen: y esto para qué. Incluso los padres vienen pidiendo no es que preferimos que el aprendizaje sea en castellano, pero.... Bueno, poco a poco, hay que darle tiempo, poco a poco lo van asumiendo, que es una cosa que si van a vivir aquí, van a estar aquí tienen que ir aprendiéndola". (Público, secundaria)

"Dicen ¡para qué voy a estudiar euskera, para lo que me va a servir! Porque muchos no creen que se van a quedar. O te dicen yo sé que voy a estar aquí 3 o 4 años y me voy a marchar a mi país, y tú le animas a estudiar, a aprender euskera pero te dicen: para lo que me va a servir... Ellos creen que se van". (Concertado, secundaria)

“

"Ahora mismo a algunos de mi clase, si les decimos el año que viene que hay un grupo de A, estarían en A porque algunos tienen fecha de vuelta. (Un alumno) ya sabe que en el 2016 se marcha, en noviembre, cuando su padre acabe un proceso de no sé qué. Algunos ya tienen fecha de vuelta, entonces para qué, si me va fatal en todo, me voy yo a meter en euskera... Si tengo la opción,... si no tengo, ni me lo planteo, ya me abriré la cabeza, les digo".

(Público, primaria)

”

De nuevo la edad de escolarización del alumnado influye en el interés que manifiestan las familias, como vemos en infantil.

“Pero sí, tienen mucho interés, tienen una percepción de aprender las lenguas que por la necesidad han tenido que aprender y lo ven como muy fácil. Pues los críos van y aquí es el euskera, y sí, sí me interesa” (Público, infantil)

Que el alumnado inmigrante se relacione en euskera fuera de la escuela es un hecho que todavía no ocurre de manera generalizada, si bien el entorno sociolingüístico en el que residan puede facilitar el contacto en este idioma.

“Los chavales entonces no se relacionan en euskera”. (Público, secundaria)

“Aquí tenemos suerte porque pues van al parque, yo les suelo decir muchas veces cuando llegan, apuntale a las colonias, que ya has hecho un montón, si va a estar todo el rato escuchando euskera, hablando euskera, entonces yo creo que ahí no va a haber tanto problema”. (Concertado, primaria)

Relaciones

Las relaciones que se establecen entre el alumnado dentro el aula son definidas por el profesorado entrevistado como normalizadas y no destacan ningún problema *a priori*. Si hablamos del alumnado inmigrante recién llegado la acogida también suele producirse sin altercados ni conflictos. Una clave que se señala es implicar a toda la clase en la llegada y acomodación a la nueva o nuevo compañero, preparándolos para ello. Los resultados en el aula han sido siempre positivos. El tiempo de adaptación entre ellos es escaso y se apunta a la actitud del alumnado recién llegado como indicador de éxito en la relación entre pares.

“Las relaciones son buenas, no existe ningún problema”. (Público, secundaria)

“Porque hace unos años llegó otra niña así a mitad de curso, que no sabía leer ni escribir, entonces los demás niños y niñas se morían de envidia: nosotros llevamos esto de deberes y esta lleva una fichita de las que hacíamos en 1º, ¡qué suerte! Fue difícil, por eso el año pasado les implicamos a los compañeros y el resultado fue estupendo”. (Público, primaria)

Las relaciones que se establecen entre el alumnado dentro el aula son definidas por el profesorado entrevistado como normalizadas y no destacan ningún problema *a priori*.

“Sí, no,... hay diferencias. Hay mucha gente que en seguida... hay una chavala que viene de Ucrania y en seguida el grupo la acogió y muy bien. Otros pues les cuesta más. Yo creo que ahí tiene más que ver, más que con la actitud que tenga el grupo, más con la actitud que tenga la persona que llega”. (Concertado, secundaria)

“Se relacionan sin ningún problema. Es más, cuando llegan, ya te digo además que la mayoría ha sido que han llegado empezado ya el curso, quitando los de ahora que ya son hermanos de otros. Y desde el primer momento notabas, porque tu les preparas de alguna manera, y desde el primer momento era

siempre a cogerles, a ayudarles, ellos se daban enseguida cuenta del idioma y me decían: ¡es que no entiende! Y muy gracioso porque igual que hacemos los adultos de medio gritarles pues ellos también, hablándoles despacio creen que les van a entender, igual, igual. Y a cogerles, y la verdad es que por regla general ha sido muy, todos los que han venido, muy sociables también, y no ha habido así problemas...” (Concertado, infantil)

El alumnado inmigrante no quiere un trato diferente al que se le dispensa a la mayoría.

Por su parte, el profesorado percibe que el alumnado inmigrante no quiere un trato diferente al que se le dispensa a la mayoría, en situaciones tales como salir del aula para las clases de refuerzo lingüístico. Quieren estar con sus amigos y amigas, leer el mismo libro que sus compañeros, en definitiva no sentirse diferentes.

“Y cuando un crío me está diciendo que él quiere estar con los demás y que no le saquemos a estudiar fuera porque a él le gusta estar con sus amigos, resulta que este tiene razón. En definitiva, todas las personas queremos lo mismo, a pesar de nuestras diferencias culturales”. (Público, primaria)

“Cuando les sacan de clase, yo creo que se tienen que sentir,... pues a dónde me llevan al principio...” (Concertado, primaria)

“Entonces es, nuestra experiencia es que cada vez que separamos, nos separamos, o sea, ellos se separan”. (Público, primaria)

Aunque dentro del aula no se perciban diferencias en las relaciones entre el alumnado, una vez tienen su tiempo de descanso el profesorado observa cómo tienden a reunirse según su afinidad geográfica, como puede ser el alumnado latinoamericano, el magrebí, chino, etc. Pero ello no supone ningún problema para el buen desarrollo de la clase. Sin embargo también están los centros que no permitirían que dichas relaciones segregadas se produjeran en su tiempo de descanso dentro del horario escolar, ya que no lo consideran beneficioso. La edad del alumnado también indica cómo se conforman las relaciones entre pares, ya que a edades más tempranas las relaciones no conocen diferencias de ningún tipo, pero sin embargo se percibe que llegada una edad, y de manera natural, tienden a separarse.

La edad del alumnado también indica cómo se conforman las relaciones entre pares.

“Sí que es verdad que ellos hacen su grupo, sí tienden a juntarse. Yo también entiendo porque se ven reflejados, estamos en la misma situación. En clase funciona perfectamente, y en el patio se hacen más grupito, pero la clase fenomenal, y de hecho son más educados que los nuestros. No sé, tienen las raíces de todo de Usted, como muy de por favor. El profesor es referente, los nuestros ha perdido un poco de ese control. Son más educados”. (Concertado, secundaria)

“Nosotros, si vemos en el patio que hay alumnos que están concentrados en grupos de una nacionalidad determinada, no ha pasado nunca, pero eso sí pasara lo cortaríamos. No nos parece que sea ni saludable ni para ellos ni para el resto. Pero no se ha dado. Pues la alumna china que no habla pues está sola e intentamos que

esté con más gente, pero es una cosa muy puntual, no es que se asocien y acaben formando una especie de gueto. No, no ha pasado". (Concertado, secundaria)

"Dentro del aula no pasa nada, tu no ves nada, y luego además está la mirada de la tutora. Pero luego sal al patio, yo el patio lo suelo mirar mucho, aquí tenemos la hora del recreo y la hora después del comedor, que es desde las 13.30 hasta las 15h. Hora y media donde se hacen los amigos. Yo veo que hasta 4º todos estamos juntos, pero a partir de una edad... Hay como, no es general, no es una cosa general, pero de repente lo veo. Ahora tenemos un grupo que son magrebíes y están siempre juntos, 5 o 6, entonces ya a mí,... que igual estoy diciendo,... igual es una cosa sana y está bien, y es normal. Pero por otro lado siempre ellos son los juntos, pues me preocupa un poco. ¿Será porque no lo han decidido? ¿Será porque hemos hecho algo que les ha conducido para que se queden allí? ¿O qué pasa?". (Público, primaria)

Sí que se percibe, por tanto, que cierto alumnado tiende a relacionarse con aquellos que comparten un área geográfica de origen. Tendencia que es señalada sobre todo por el profesorado de secundaria, ya que es en estos cursos donde más evidente se manifiesta la diferenciación entre los grupos. Sin embargo, también están quienes no consideran que esta similitud les lleve a agruparse solo y exclusivamente entre ellos, sino que forman cuadrilla con otras personas de su centro escolar o municipio de residencia y de orígenes diversos.

"Se adaptan muy bien al aula. (...) En clase es uno más, los críos le quieren, el es tímido pero es muy buen compañero, cuando son pequeños las diferencias no se ven, no están". (Público, primaria)

"Aunque sí tienden a agruparse, parece como que dicen este es de los míos, y en seguida se juntan, no?". (Concertado, secundaria)

"Es que aquí los chavales salen en cuadrilla todos juntos, están mezclados. Sí que hay algunos, estoy pensando en el chico de Bolivia que tiene 14 años, y sí que su madre le sigue un montón y lo tiene bastante... preocupada de a ver dónde va mi hijo y no se va a juntar con buena gente...". (Educación no formal)

"(Fuera del aula) Hombre, lógicamente tienen cierta cercanía, se buscan entre ellos, pero bueno, a la hora de hacer amigos incluso fuera no hay ningún problema. Ves chavales que luego los fines de semana conviven entre ellos tanto los de aquí como con los de fuera. El caso de la población que viene de China es distinto. Es una población más cerrada y luego los fines de semana no sé, parece como que... no tienen amigos, o no salen tanto. La población china es más cerrada". (Público, secundaria)

"Diferencias, pues por ejemplo grupos, nos juntamos los que somos iguales. ¿Qué pasa? Es que ahora hay medidas, que a mí me parece que están bien en su origen pero a veces no sé a qué nos van a conducir". (Público, primaria)

"En el aula bien, sin problemas. De hecho hay cuadrillas, los inmigrantes no se relacionan solo entre ellos, salen en cuadrilla con gente del pueblo, entonces salen, cuando salen los fines de semana, salen con gente del pueblo. No hacen cuadrillas solos, no se guetifica entre ellos, yo los veo muy integrados". (Público, secundaria)

"Esa cuadrilla es súper graciosa porque hay gitanos, medio gitanos medio payos, chavales de aquí, con padres de Extremadura y así, y el saharauí, el boliviano,... y

es que es toda una cuadrilla que va junta, y quedan y van al cine, es la cuadrilla que tienen". (Educación no formal)

Pero también la cercanía entre las familias o compartir las mismas prácticas religiosas hacen que se conformen amistades entre los niños y niñas y jóvenes.

"Luego también es verdad que por la familia, la cercanía entre ellas, luego hay críos que van a la mezquita juntos,... pero es que son cosas que se notan, que lo veo. A mí esto, pues bueno, mientras que sea algo natural, porque es verdad, los vascos también tendemos a juntarnos, que eso es una tendencia natural, pero que no sea porque se les ha marginado, que no sea por comentarios que hayamos hecho, que yo no creo que sea el caso, porque yo creo que aquí los tutores que hay en el tercer ciclo es gente concienciada que tiene experiencia en el trabajo con alumnado inmigrante y bien. Pero, no sé, a veces me preocupa un poco...". (Público, primaria)

"En clase juegan todos juntos, en mi clase todavía juegan todos juntos. Cuando se van haciendo mayores sí, sí, claro que sí. A parte que les unen muchas cosas, porque los filipinos hacen, tienen su grupo de vóleibol, en Getxo, entrenan aquí todos los viernes, tienen su grupo de baile,... tienen muchas cosas para juntarse, ¿no? Pero bueno, yo veo que hay un cumple e invitan a todos. Los cumpleaños suelen hacer aquí o,... pero sí, todavía funcionan como grupo". (Público, primaria)

Los problemas o conflictos que puedan surgir en el centro escolar o en el aula entre el alumnado no son provocados por su origen cultural o la confesión religiosa que profesen, sino que las razones son otras bien distintas. En el caso de que las confrontaciones en el aula impliquen descalificaciones por su color de piel por ejemplo, el profesorado no cree que sea con el mismo sentido racista con el que lo hace un adulto, sino porque han identificado una diferencia física con la que poder perjudicar a la otra persona.

"Hay peleas, pero no por origen". (Público, secundaria)

"Y lo pregunté a ver en otros cursos de primaria y que alguna vez ya ha habido, en este curso no porque los que han venido a niveles altos están aquí y bueno, pues no ha habido, pero es más puntual, porque imagínate, si me quiero meter contigo me puedo meter por el físico, y por tal... y si tengo eso (ser extranjero) pues me meto con eso. Pero no se meten con el sentido de un adulto, no con el sentido racista". (Público, infantil)

"Ellos, tú les ves y son iguales que los demás, es más, incluso tienen, se dan paradojas como que ese mismo chico que te digo que está ayudándole a su padre pues por ejemplo luego tiene un móvil como el compañero de al lado, en cuanto a vestimenta pues lo mismo. En ese aspecto no hay diferencia". (Público, secundaria)

Se hace referencia a las y los hijos de las personas inmigrantes que ya han nacido en Euskadi o que llegaron con poco tiempo de vida. Consideran que sus relaciones entre pares podrán ser algo diferentes ya que han bebido desde corta edad la cultura del lugar donde están residiendo y en donde comenzarán y mantendrán su grupo de amistades.

“Cuanto más pequeños vienen, mucho mejor. Al final es gente que ha venido de fuera pero son de aquí. Digamos todos son de aquí pero esos ya han nacido aquí, están aquí, aprenden el idioma, la cultura, todo. Tendrán su cultura también, pero están aquí, entonces pues los niños pequeños sí que notarán algo cuando salen fuera...”. (Público, primaria)

En definitiva el fin último es poder normalizar las relaciones entre los niños y niñas y jóvenes vascos sin importar su origen cultural, su color de piel o sus prácticas religiosas, entre otros.

“La idea es que se normalicen las relaciones, que los niños tengan igualdad de opciones, en la medida de lo posible, no es nada más que eso, que es mucho (...) si estás con los tuyos bien, pero si puedes ampliar tu campo relacional, pues mucho mejor”. (Educación no formal)

Integración

Cuando hablamos de la integración del alumnado inmigrante la percepción generalizada es que se produce de manera normalizada y no hay aparentemente grandes problemas. En el centro escolar la llegada e incorporación de nuevo alumnado o la matriculación de personas de diferentes orígenes culturales es buena, mucho más natural a menor edad del alumnado, aunque sí se percibe alguna dificultad cuando se matriculan fuera de plazo. No observan problemas de discriminación entre el alumnado y la convivencia, en general, es positiva.

“Muy buena, la integración buenísima. (...). Se han adaptado perfectamente a la gente”. (Concertado, secundaria)

“(Problemas) en general no, en infantil nunca, en primaria de haber habrá habido los últimos niveles, en 5º y 6º, y yo este tema este año lo pregunté. Aquí es que, ... hay tantos... cuanto más hay, cuanta más diferencia hay más aceptación también, porque eres menos diferente, sí porque yo soy rumano pero tú eres chino y el otro es de Alicante”. (Público, infantil)

“Yo de todas maneras, la experiencia que tengo es que la gente se ha integrado razonablemente bien. Yo la gente que acaba la ESO, todos han tenido un grupo de referencia de gente de aquí, todos. No he visto a gente que ves ahí, ... yo los veo bien integrados... lo que pasa es que hay otro nivel, igual nosotros no somos conscientes de ese otro nivel en su vida particular, claro la historia familiar que tiene, su trayectoria vital, ... pero yo no he visto gente que digas, ¡jo! Pues sale así como un individuo aislado completamente y, ... no, yo la gente que ha salido todos tienen un grupo de referencia con el que se lleva muy bien, han hecho sus despedidas y ha habido gente que incluso ha ido a estudiar a otros sitios y han tenido su despedida”. (Concertado, secundaria)

“A ver, la integración que es una palabra un poco no sé un poco entre comillas, pero quiero decir ellos conviven de una manera natural, por lo menos en este centro, es más, vienen a gusto, están contentos y ellos se sienten de alguna manera pues como los demás, se sienten parte, no hay ningún tipo de discriminación pues porque sea chino o...”. (Público, secundaria)

“

“(Un alumno) tiene un disgusto horrible, ayer faltó porque estaba enfermo, y es que no sabe lo que se va a encontrar allí (retorno a origen), aquí está totalmente integrado, por lo menos con los de su grupo”.

(Público, primaria)

”

“Están súper integrados con los de aquí. Porque además estudian en el mismo instituto, entonces son de siempre, de que han ido juntos a la ikastola y luego al instituto juntos, y están súper integrados. De hecho cuando hicimos lo de antirumores fue muy curioso porque ellos no le ven como inmigrante a su amigo boliviano. Es (persona), llevo con él desde los cinco años, viene conmigo a clase, entonces no los consideran inmigrantes. Pero el puto moro que no sé qué, que va dando el palo en el Casco Viejo,... esos sí son inmigrantes”. (educación no formal)

“La verdad es que están todos bien adaptados”. (Concertado, secundaria)

“Entiendo que a veces es muy complicado llegar en enero y de repente tener que hacerme amigo de todo el mundo y además tengo que integrarme en este funcionamiento,... pero yo creo que depende mucho de la persona. Cómo se sitúa ante su nueva realidad y cómo lo vive y,... pero grandes problemas que se puedan generar,... no. Ha sido más puntual que otra cosa”. (Concertado, secundaria)

No faltan los comentarios racistas entre el alumnado de más edad pero sí que se señalan más como casos aislados que como un problema de convivencia de calado.

“Luego cuando son más mayores ya... hay otras historias, porque vamos, aquí todavía “puto moro” se oye, en primaria no. Ese discurso está en un chaval de 16 años, en alguno, pero está y lo oye el resto cuando lo dice.” (Público, primaria)

El tiempo es un factor clave señalado en una de las entrevistas. La integración del alumnado inmigrante recién llegado es buena pero es necesario darle tiempo al tiempo para poder conocer el nuevo entorno sociolingüístico y que se adapten a sus nuevos compañeros y compañeras, entre otros.

“La adaptación yo creo que es buena, lo que pasa es que hay que dar tiempo. Por ejemplo este año nos han venido dos alumnos a primero de los países del Este, vinieron en octubre. Hoy, ahora en junio es cuando empezamos a ver un cambio, un avance, quiero decir que hay que dar un tiempo porque han venido sin saber el idioma, entonces lógicamente parece que son alumnos que no saben nada pero es que no entienden. Hay que darles tiempo a que primero se socialicen, cojan confianza, aprendan mínimamente el idioma”. (Público, secundaria)

La integración del alumnado inmigrante recién llegado es buena pero es necesario darle tiempo.

“Yo sí noto algunos que acaban de llegar y todavía están es que en mi país,... en continuamente, y te van comparando. Y yo les paro y les digo pero es que ahora estás aquí y te tienes que adaptar. Pero la mayoría ya se sienten integrados aquí, y a las costumbres”. (Concertado, secundaria)

Otro de los factores que se consideran claves para una mejor integración de estos niños y niñas y jóvenes es la edad con la que entablan relaciones y se comunican entre ellos. Como hemos comentado anteriormente, a menor edad mayor naturalidad en las interacciones, y por tanto, una integración y convivencia más normalizada. Cuanto mayor sea la edad, las historias que traen consigo pueden influir en sus relaciones y por tanto en su integración en el centro escolar y con el resto de estudiantes.

“Es mucho más fácil la integración en infantil, no tiene nada que ver. No tiene nada que ver con primaria. Se da bastante natural. Este año ha venido una niña de 3 años, una vez empezado el curso, y es como si fuera de aquí, los niños la ven como que es la nueva, pero sin más. Porque tenemos por ejemplo alumnos chinos que están aquí desde los dos años, y bien. Luego ya, ... cuando viene un alumno de 5º, como cuando nos vino el chico pakistaní, viene con toda una historia, viene que por qué ha venido, como ha venido, qué viaje, qué familia, qué ha dejado, cómo vive aquí, ... ya tiene, ya se da cuenta, pero no cuando son pequeños”. (Público, infantil).

“Si viene uno en 3º de primaria, 4º de primaria pues sí que es más difícil, ¿no? Pues porque viene con la mochila más cargada, tiene otras problemáticas y es más difícil, pero bueno, también hay niños que viniendo a esa edad, se integran, están aquí, están en clase, salen con los amigos, pero bueno, en general diría que no es lo mismo”. (Público, primaria)

Un último factor que se destaca es el aprendizaje y conocimiento del idioma como elemento clave para una integración exitosa. En este caso se hace referencia como parte de su proceso de incorporación fuera del entorno escolar. Consideran que no conocer la lengua que se maneja mayoritariamente en el municipio puede influir en su integración y por tanto en la convivencia entre los vecinos y vecinas.

“La integración también pasa por la integración lingüística”. (Educación no formal)

“La integración también pasa por la integración lingüística”.

“Antes de estar aquí estuve en Ondarroa, y había mucha inmigración subsahariana porque venían a trabajar en la mar y con los chavales tampoco había un nivel de integración en el pueblo total. Y todos hablaban el euskera de la zona, los alumnos, los padres. Tú ibas al puerto a tomarte un café y veías a un tío negro y hablaba el euskera de la zona con la gente que estaba en los bares. Eso quiere decir que nadie te ha intentado guetificar, han intentado que entiendas para poder relacionarse contigo en el pueblo. Y los hijos totalmente integrados, pero de salir los fines de semana, ... hablaban el euskera de Ondarroa”. (Público, secundaria)

“Esta última etapa igual la mayoría que han venido no han venido directamente de sus lugares de origen, sino que han venido de España hacia aquí, y saben español, pero ese factor sabiendo español pues para la integración, aquí se habla todo en euskera, entonces se está creando un ambiente como, no guetos, pero como saben español ya no necesitan el euskera tanto, se necesita euskera para las clases y tal, pero aquí nunca ha pasado que salgas al patio y escuches español, esos alumnos que venían hace años pues venían individualmente, se les metía en un aula y en un año, dos años, aprendían euskera. Ahora lo que está pasando es que vienen de

España, hay gente de aquí que tiene padres también de fuera que utilizan más el castellano, entonces se juntan entre ellos". (Público, primaria)

Aunque se perciba una buena integración, no es de todo exitosa hasta que no se compruebe que las relaciones entre los y las menores, en este caso, se establezcan en un clima de igualdad y de absoluta normalidad, comparándolas al mismo nivel que las relaciones que se crean actualmente con las personas autóctonas. Hasta el momento siguen existiendo barreras que lo dificultan.

"Yo creo que ahí tampoco: hasta que un niño nacido aquí no vaya a dormir a casa de uno de Marruecos, eso será para mí la integración al final, porque tenemos ahí algo, no sé qué, que no nos deja... Y, igual ir a casa de un chino sí, pero al de un marroquí no, no sé por qué. Entonces esos niños pequeños pues yo creo que se integran fácilmente y van bien, tendrán sus problemas pero bueno, como todos". (Público, primaria)

Identidades

El título de un texto de Amelia Barquín⁸ *"¿De dónde son los hijos de los inmigrantes?"* nos parece muy acertado para comenzar a abordar las percepciones del profesorado entrevistado sobre la construcción de la identidad del alumnado inmigrante presente en sus centros. Este proceso no es ni mucho menos sencillo y la complejidad que encierra queda muy descrita con las reflexiones que comentamos a continuación.

Se autodefinen como parte del territorio en el que viven.

Cuando dialogamos con el profesorado acerca del sentimiento de pertenencia de su alumnado extranjero, las percepciones son variadas, aunque con un denominador común: se autodefinen como parte del territorio en el que viven. Otro asunto será en qué grado, si comparten ese sentimiento con sus lugares de origen, o si por el contrario solo adoptan la vasca como identidad única. El euskera emerge en algunos discursos como elemento definitorio de la identidad vasca.

"Ellos te dicen que son de (municipio vasco), aquí sí. Luego te dicen: y yo soy rumano, o yo soy ecuatoriano". (Concertado, primaria)

"El saharauí vino con 7 años aquí. Y le hablas de los campamentos y tal y te dice: yo es que de eso no se mucho. Él está como occidentalizado, por así decirlo. El se siente más de (municipio vasco) que del Sahara". (Educación no formal)

"Ellos ahora mismo si les preguntas de dónde eres te van a decir de (municipio vasco). Sí, de los dos sitios. Por ejemplo, una cara indio de la pera, ¿pero tú también eres de otro lado no? Sí, ¡también de Ecuador! Pero lo primero que dicen es de aquí. Mis críos se sienten de aquí, aunque no quieren hablar en euskera, porque tampoco ven que aquí tengan ni medio problema con el tema del euskera,

⁸Barquín, A. (2009) *"¿De Dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela"*, en *Educar*, 44, pp.81-96.

o sea, no lo identifican, aquí pero euskera aquí... ellos no tienen ningún problema con hablar en castellano en ningún lado". (Público, primaria)

"Y tenemos cuatro hermanos marroquíes, nacidos aquí, pero su familia es marroquí. Pero ellos son vascos, eh? Además hablan en euskera, se relacionan con chavales de aquí, sus cuadrillas son de aquí...". (Educación no formal)

"¿Qué se sentirán? Yo creo que esto de mayores, no sé,... también cuando dicen es que la lengua es fundamental... bueno, la lengua, yo empecé a estudiar euskera con... yo era consciente, yo me sentía vasca y no sabía euskera y eso me daba como cosa no saberlo, entonces fue una opción personal, pero vamos a ver, yo siempre pongo el mismo ejemplo, si estos alumnos míos saben mucho más euskera que yo, vasca de pro, a su edad. Entonces, bueno, qué pasa". (Público, primaria)

"Mis alumnos te dirán que se sienten donostiarras, pero no euskaldunes". (Concertado, secundaria)

Por otro lado, se reflexiona sobre si realmente a estos niños y niñas y jóvenes inmigrantes les ha surgido la necesidad de posicionarse y definir su identidad, o es más una demanda desde la población receptora, que puede sentir recelo ante una posible pérdida de lo que entiende por identidad vasca. Por tanto, ¿cuál es la percepción en torno a la identidad cultural vasca desde el punto de vista de la población autóctona? Se tiende a asignar a la población extranjera una identidad vinculada a su lugar de origen. Sin embargo hay quien comienza a plantear la identidad compartida como forma de reunir las diversas pertenencias que pueda presentar, en este caso, la población de origen extranjero.

¿Cuál es la percepción en torno a la identidad cultural vasca desde el punto de vista de la población autóctona?

"Yo creo que lo viven con menos drama que nosotros. Todavía igual no les ha surgido ese tipo de preguntas". (Educación no formal)

"Es que igual tu consideras a chavales de origen inmigrante, y ellos igual se sienten vascos de adopción" (Educación no formal)

"Hay una parte que somos nosotros que tenemos que cambiar la percepción de lo que es identidad cultural, a ver, la identidad cultural puede ser un colombiano-vasco". (Educación no formal)

"A mí me parece de difícil encaje. También me preocupa nuestra propia identidad. Aquí también nos topamos con nuestra ideología, al fin y al cabo la identidad vasca es un tema ideológico en este momento. Yo me siento vasca, el otro se siente español, el otro no se qué. Y esto lo tenemos aquí en el Parlamento mismo. Dentro de la escuela esto existe también. Hay gente que ve que estamos perdiendo la identidad vasca. Hay gente, depende de tu ideología, hay gente que vemos, creemos ganar a la gente para querer ser vascos". (Público, primaria)

Si nos referimos a la etapa de la adolescencia, las personas entrevistadas perciben que el alumnado extranjero comienza a perfilar aquellos rasgos y características que le definen. Según recogemos de los comentarios, sentirse diferentes al resto puede ser perjudicial para sus relaciones con sus compañeros y compañeras. Si su llegada ha sido en edades tempranas o incluso han nacido en Euskadi pueden sentirse parte de esta sociedad, sin embargo según

van cumpliendo años y se hallan en la adolescencia perciben que no son tan “de aquí” como consideraban anteriormente. Tal hecho puede deberse a las diferencias que expresan quienes sí se consideran parte.

“Y yo estoy observando que en los primeros cursos todo bien. Pero en el momento en el que empezamos la adolescencia, estos 11 años, en 5º y 6º, yo ahí veo, cuando las cuestiones identitarias empiezan a manifestarse de alguna manera, empiezo a ver diferencias”. (Público, primaria).

“Son chavales que tienen una diversidad cultural en su identidad, eso en ocasiones puede ayudarte, pero en otras ocasiones no. Están en una edad en la que todo es más complicado y el hecho de ser distinto también les marca. Entonces eso les crea a veces dificultades de relación y de autoestima, porque es la madre de todas las batallas de este proyecto, reforzar la autoestima de los chavales, porque la pueden desarrollar mejor”. (Educación no formal)

“Muchos se sentirán más de aquí, porque si han venido desde pequeñitos, pero se sienten de aquí pero luego en la adolescencia ven que no son del todo de aquí”. (Público, infantil)

“Ahora, me imagino que cuando sean más mayores, 16-17 años pues algunos no estarán a gusto aquí, y no saben, y dirán soy de (municipio vasco), no soy vasco y soy marroquí o,... no sé, habrá de todo, pero no te puedo concretar. Yo creo también que entre ellos pues los que son de aquí pues les dirán: tú no eres de aquí, tu eres de Marruecos o tu eres chino,... sí que les marcará. Pero bueno, los que han empezado de pequeños yo los veo aquí tienen el color diferente pero el resto,... tienen otra cultura, pero ese es otro tema”. (Público, primaria)

“Hay un poco los dos extremos, los que lo aceptan bien y los que son muy reacios todavía. Yo creo que es difícil que haya medias tintas, o ves la gente un poco abierta o chavales que parece mentira las ideas que tienen, ¿no?”. (Concertado, infantil)

“¿Y de dónde es? Pues de los dos sitios, para mí, yo pienso así. Y si se valoran los dos sitios a lo largo de toda su escolarización pues pienso que en esa etapa no tendrán tanto problema. El problema pienso que puede venir porque no valoro de dónde somos, pero es que al final me doy cuenta a los 16 años que tú dirás lo que tú quieras pero que esta es de aquí y yo no soy de aquí, y se me nota además”. (Público, infantil)

Se considera a la familia como el principal grupo de influencia en la socialización identitaria de los niños y niñas y jóvenes inmigrantes. Tanto para mantener los lazos identitarios de origen como para adoptar unos nuevos.

“Cuando sean más mayores... yo creo que tiran a lo que ven en casa, les gusta más lo que ven aquí, pero al final... los principios es que se marcan en la casa”. (Público, primaria)

“El que viene muy chiquitín de África se integra aquí y esto es lo que conoce y lo otro casi se le olvida. El que viene más mayor, quien marca realmente es la familia, aunque intentan adaptarse a lo que hay aquí, pero es la familia. Las costumbres,... yo me acuerdo cuando decían, que tu conduces? Que tú le regalas rosas a tu marido? ¿Pero si eso es de chicos! Pero bueno, vienen a la escuela y ven que se funciona de otra manera y van aprendiendo”. (Público, primaria).

“No creo que tienen que, cuando yo tengo la sensación de que, no mis hijos son de aquí, no, pues no, están aquí, aprenderán euskera, y tal, pero tú eres de allí o él ha nacido allí y no pasa nada”. (Público, infantil)

“De bueno tú eres de aquí porque tal, casi no se habla de allí. Y las familias por un lado, pienso que no tienen que cortar tan de cuajo con su procedencia”. (Público, infantil)

“Lo que pasa es que depende mucho también de sus familias, porque si siguen siendo tan un poco sus planes y sus cosas, igual eso quizá es lo que más dificultad le veo. Pero yo creo que en general los niños y las familias de los niños lo tienen como muy, vamos que es otro más y los acepta con naturalidad. Y participan en todo lo que hacemos aquí, en todo, en el Athletic, en el Olentzero, en todo”. (Concertado, infantil)

Nuevamente el factor temporal influye en el proceso de construcción identitaria, junto a otras características como son la edad de llegada y el grado de integración a un nuevo territorio y la influencia familiar, entre otros.

“Yo (creo que) rechazo a lo de aquí no hay, no vemos un rechazo, lógicamente ellos, claro una persona que acaba de llegar aquí hace un año, nadie le pregunta pero yo creo que,... hay que dar un tiempo para que se sientan de aquí, ellos acaban de venir y es más muchas veces te dicen yo no quería venir, yo estaba muy a gusto en mi país. Entonces al principio,... hay algunos que incluso vienen forzados. Entonces ahí se da todo un proceso pues muy duro para ellos que muchas veces tampoco nos lo comunican a nosotros, pero a veces por cosas que dicen pues vas viendo ese tipo de cosas”. (Público, secundaria)

“Yo me siento vasca, lo digo y lo siento así, pero comprendo que es un trabajo de años”. (Público, primaria)

Se reflexiona en torno al papel de la escuela y del profesorado en el valor que se le concede al origen del alumnado inmigrante, apoyando la idea de que desde el grupo docente se reconozca su cultura de origen para que puedan valorar la del territorio que les acoge, y es responsabilidad de la escuela adoptar ese papel. Ahora bien, se entiende que este alumnado no ha elegido migrar y que es un proyecto familiar no siempre deseado por ellos, por lo tanto se puede considerar más prioritaria su integración en el grupo de pares.

“Yo creo que esa es una tarea pendiente. A mí me parece que las raíces, claro, lo ideal sería cuando hablábamos del proyecto lingüístico, sí que apuntamos de darle importancia pues a las raíces de cada uno, que valoraran lo nuestro pero que no dejaran de valorar lo suyo. Al final son cosas que están relacionadas. Si no valoran suficientemente su cultura y su procedencia es muy difícil que valoren ninguna otra cosa. Pero ya es complicada la atención normal, eso es para foto. A mí me parece muy importante porque claro, cuando tú quieres que valoren tu cultura, valorarán la mía si al final valoran la suya, pero... yo creo que muchas veces son situaciones que ellos no han buscado, son situaciones familiares y asumir eso es difícil. Bastante con que al final se integren en un grupo de gente,... compañeros de aquí y con los que tenga alguna relación. Pero ya de ahí a que vayamos un poco más allá y pensemos,... a mí me parecería lo ideal, incluso egoístamente pues para

que valoren la cultura a la que han llegado, pero... eso es... muy complicado". (Concertado, secundaria)

"Yo creo que hay que trabajarlo desde pequeños. Hay que darles, pienso, por ejemplo aquí cuando viene un alumno de infantil vamos al mapa y lo situamos de dónde han venido, cómo se llama el país, la bandera y tal. Primero hay que tratarlo pues que tus padres son de Cáceres, y los tuyos de Marruecos, y darle la naturalidad que tiene. Luego, si eso se da a lo largo de toda la escolarización será más fácil, pero por lo que dicen a la adolescencia hay, claro, siempre es una etapa difícil para todo, pero para la identidad también es una etapa clave. Entonces bueno, yo pienso que hay que valorar mucho de dónde son para que se sientan aceptados pero que son de allí". (Público, infantil)

"Y no me gusta nada el currículum que tenemos de determinadas editoriales que es híper-centrado en lo vasco, en un ser vasco que para mí no existe, que es la cultura del caserío, la cultura de lo bucólico y la cultura de para mí en este momento de una minoría de vascos. Yo soy de ciudad, soy urbana y soy vasca y cuando veo los textos que ponen a los niños de los molinos y el caserío y... no puede ser. Es que me veo a los niños diciendo estas cosas y a mí me pone un poco enferma a mí me parece que el currículum debería ser mucho más abierto". (Público, primaria)

"Pero por eso yo remarco también, además aquí todos los abuelos son de Cáceres y tal, entonces yo recalco mucho que tu eres de Galicia, tu eres de no sé dónde y yo soy de Donosti. Y a las nacionalidades yo creo que a todas hay que darles el reconocimiento y el valor que tienen. Y desde un tratamiento de igualdad pues puede que no haya rechazo, ni de uno ni del otro". (Público, infantil)

"No te puedo decir por dónde tiran, es me imagino por algunos y... es que ahí también habrá de todo. Pero bueno, yo creo que si hiciésemos las cosas bien, que es difícil, pues se sentirían de aquí pero también tendrían un poco de sus lugares de origen. Quiero a los dos países pero soy de aquí también, ¿no?". (Público, primaria)

"Por ejemplo, en verano siempre muchas veces pues uno te dice que se va a Ecuador a visitar a su familia. Pues entonces aprovechas y dices ahora vamos a hablar de qué hay allí, cómo es, cómo es la vida, para que los demás sepan. Pero están muy integrados". (Concertado, primaria)

Mirando al futuro, el profesorado entrevistado cree que aquellas nuevas generaciones que convivan en Euskadi vivirán un proceso diferente al que analizamos actualmente, aunque no está exento de dificultades ya que repercutirá en el futuro de la sociedad vasca.

“

"Tuve una alumna el año pasado que su padre era de (país), y vamos van a (país) cada dos años. Cuando venía le decía: ¿y te han enseñado alguna canción nueva? ¿Y la abuela te ha enseñado? ¡Jo! ¡Pues enséñanos! O el juego que hacía con su abuela. No sé, le estás dando valor a lo que ha conocido y a la procedencia de sus padres. Y ella sabe que ha nacido aquí, que su madre es de aquí y que su padre es de allí y está encantada de decir que va a (país) otra vez en diciembre. Y eso es lo que vale. Y cuando sea mayor vivirá donde quiera o donde pueda".
(Público, infantil)

”

“Yo no sé si es lo que creo, lo que quiero o lo que confío, que estando criados desde pequeños que vives tanto, aquí en la ikastola, lo de la cultura de aquí, hombre, y confío en que estas generaciones que se han estado relacionando entre ellos desde pequeños, supongo que será diferente”. (Concertado, infantil)

“Es muy importante pero es muy difícil. (...) es muy importante trabajar en este tema porque va a repercutir en todos, en su futuro...”. (Concertado, secundaria)

Expectativas y futuro desde el punto de vista del propio alumnado

Entendemos el término expectativa como una suposición que mira al futuro, que puede ser realista o no. Entre las percepciones recogidas en las entrevistas encontramos quienes sí que consideran que el alumnado tiene expectativas y entre quienes opinan lo contrario, observando sus pocas aspiraciones futuras.

“Sí tienen expectativas”. (Público, primaria)

“La de 4º de origen marroquí, ahí las expectativas ya no se decirte, si son tan altas, pero sí se le exige desde casa, se le anima. Yo cada vez que he hablado con el padre, sí. No viene la madre, viene el padre, y sí, sí quiere para su hija lo mejor, no sé donde se acaba, no sé si cuando tenga 16 años dejará de estudiar, pero la niña es muy estudiosa, muy trabajadora”. (Público, primaria)

“No, no tienen grandes aspiraciones. Yo por ejemplo en 1º de la ESO les hacemos una encuesta de qué quieres ser de mayor, y muchos no saben nada. Tienes gente que te dice que quiere ser profesor porque tenéis un montón de vacaciones, (...) No les oyes decir que quieren ser como su padre o su madre, no tienen esa ilusión. Pero en general, todos los chavales, autóctonos y extranjeros. Alguna despunta, pero en general... como muy relajados”. (Concertado, secundaria)

Cuando preguntamos a las personas entrevistadas por cómo perciben las expectativas que tiene el alumnado sobre su propio futuro las respuestas varían según la etapa educativa en la que ellos imparten su docencia. Por lo tanto quienes se encuentran en primaria sus perspectivas futuras son más comunes, difusas e idealistas, mientras que en secundaria el interés descende, y particularmente con el alumnado inmigrante se observa que sus expectativas llegan hasta finalizar la educación obligatoria.

“Todos futbolistas, como todos. Luego las niñas hay más variedad (...) No he oído a nadie decir que en mi país voy a ir, voy a estar. No. Es más yo seré tal, yo seré”. (Público, primaria)

“Y ¿qué te gustaría ser de mayor? Pues así como otros se pueden volcar por asuntos sociales, estos el 50% quieren ser policías, entonces les haces intentar reflexionar, y les digo: pero policía e igual a mí me parece que tengo una idea muy clara de una cosa, pero igual me mandan que tengo que ir en contra de esa idea, trabajando igual tengo que decirles a no se quienes que les han cerrado la fábrica que les tengo que pegar, y te dicen: ¿pues no entran! ¿Pues a pegar! Entonces bueno, pues ellos han vivido otra realidad completamente distinta”. (Público, primaria)

“Se les escapa mucho de las manos eso” (Concertado, secundaria)

“Notamos más que los extranjeros te dicen 4º de la ESO y luego ya no ven otro... algunas sí te dicen que quiere ser peluquera, pero no ves que te digan carreras universitarias”. (Concertado, secundaria)

Cuando se aborda la reflexión sobre el futuro del alumnado y sus expectativas, se comenta que no se debe generalizar entre lo que el alumnado inmigrante anhela y lo que el resto de compañeros y compañeras espera de su futuro. Su origen extranjero no define obligatoriamente sus aspiraciones, aunque no niegan que se hayan encontrado casos en que se identifiquen mayores dificultades en sus trayectorias educativas o laborales en el alumnado inmigrante.

“Ellos tienen las mismas expectativas que nosotros, los niños cuando vienen quieren hacer un bachiller, quieren ir a la universidad o quieren ir a una formación profesional, según las expectativas que tengan ellos, y de hecho muchos de nuestros alumnos van a hacer bachillerato. Lo que ocurre por ejemplo es que, hombre, claro, la población de Latinoamérica viene con un nivel bajo y eso también de alguna manera condiciona la continuidad de sus estudios. Pero haber, tenemos alumnos muy buenos también de Latinoamérica que han hecho bachillerato”. (Público, secundaria)

“Todavía están pensando en que quieren ser Messi, pero yo creo que de momento no hay mucha diferencia en las expectativas, según también cada familia pues que es lo que... pero yo creo que hasta primaria pues las expectativas más o menos serán las mismas”. (Público, primaria)

“Hay de todo. Pero bueno, hay personas que están estudiando bachillerato, están estudiando carreras, tenemos relación con ellos además porque de vez en cuando vienen, porque pedimos a algunos ex alumnos que vengan para hacer orientación, por ejemplo con los alumnos de 4º de la ESO vinieron muy a gusto,... hay un poco de todo. Lo que pasa es que sí que es verdad que ha habido años donde se ha concentrado la problemática en ese tipo de alumnos”. (Concertado, secundaria)

En el caso concreto del alumnado inmigrante, su futuro y las expectativas que en él depositen estarán condicionados por el proyecto migratorio familiar. Son conscientes de que no van a asentarse en el territorio de manera permanente, o por lo menos esa es la sensación que transmite la familia, lo que repercute en las aspiraciones que pretendan alcanzar.

“Muchos igual sí te dicen es que voy a acabar aquí 4º de la ESO y luego me voy a mi país, o mi madre quiere que acabe el curso porque luego me marchó. Parece como que algunos no están asentados, saben que esto es un periodo y saben que luego se vuelven. El tema es cuando finalmente no se marchan. Tenemos una cría latinoamericana su padre en Alemania, su madre aquí, entonces ella dice cuando termine el curso nos marchamos a Alemania. Primero dijo que se iba en Semana Santa, y al final han decidido que termine el curso escolar, y luego no saben lo que harán, depende del trabajo de su padre. Entonces ellos saben que se tienen que mover, que se van a mover siempre, y muchos han venido aquí de Barcelona o de otro sitio, entonces se

Su futuro y las expectativas que en él depositen estarán condicionados por el proyecto migratorio familiar.

ven ellos mismos que se van a mover, que no se van a quedar aquí". (Concertado, secundaria)

"Sí, todos han nacido en su país de origen, no han nacido aquí. Muchos han venido con 7 u 8 años, ya saben que van a estar aquí y que luego se van. Raro es el crío que te dice que se va a quedar aquí". (Concertado, secundaria)

En resumen

La mayor o menor facilidad en el aprendizaje del euskera por parte del alumnado inmigrante depende de una multiplicidad de variables y, en consecuencia, se deben obviar las generalizaciones. El alumnado chino es ejemplo de percepciones contrapuestas entre el profesorado, entendidas siempre desde su experiencia profesional, entre quienes valoran su rapidez en el aprendizaje de una nueva lengua y quienes señalan las dificultades de comprensión. Entre los factores que influyen en la adaptación al centro escolar y las lenguas que en este se imparten destaca especialmente la edad a la que se incorpora el alumnado al sistema educativo vasco. A mayor edad del alumnado inmigrante recién llegado, mayores serán las dificultades para adquirir las competencias lingüísticas necesarias en su desarrollo educativo. Las dificultades para comprender el euskera pueden acarrear problemas de comportamiento, bien mediante una actitud de indiferencia por los estudios o bien llamando de atención, entre aquel alumnado que no conecta con la realidad del aula o que no es capaz de seguir el ritmo que marca el profesorado en clase. Se genera en un sector del alumnado inmigrante un sentimiento de rechazo al considerar el euskera una lengua complicada, aburrida y poco útil. Este último factor es compartido por aquellas familias que sopesan la posibilidad de migrar a otro territorio y no ven práctico el aprendizaje del euskera.

Las relaciones y amistades que se crean entre el alumnado no revisten ningún conflicto destacado, y aquel que se genera no contiene los mismos tintes racistas que se originan entre la población adulta, sino que se apoyan en las diferencias más evidentes para molestar a algún compañero o compañera. Sí que tienden a relacionarse según áreas geográficas de origen, en particular cuando se acercan a la adolescencia, aunque por ello no dejan de existir cuadrillas mixtas. La proximidad entre las familias que comparten aspectos culturales y prácticas religiosas también contribuye a que sus hijos e hijas se relacionen entre sí.

Del mismo modo, el grado de integración del alumnado en el centro escolar es adecuado. Algo más gradual y dificultosa puede ser la del alumnado matriculado fuera de los plazos establecidos, pero no se observan problemas de discriminación y la convivencia, en general, es positiva. Se debe dejar que las relaciones entre pares y que los factores que ayudan a una buena integración se tomen su tiempo. Por otra parte, la edad del alumnado es un factor que determina, nuevamente, la naturalidad en las interacciones, y por lo tanto, una integración y convivencia más normalizadas. El aprendizaje de la lengua de referencia en el entorno donde se entablan las relaciones es otro de los factores indicativos de una integración exitosa. Aunque la realidad nos muestra que siguen existiendo barreras que dificultan la integración y la convivencia en igualdad.

El profesorado percibe que su alumnado de origen o ascendencia extranjera comparte el sentimiento de pertenencia múltiple a varios lugares a la vez, tanto del de su origen o del de su familia, como de aquél en el que reside. Con esta afirmación no se quiere obviar a aquellos que rechazan la de origen o la de destino, o quienes tienden a autodefinirse según los parámetros establecidos dentro del núcleo familiar. En este tema también debemos introducir los factores edad y tiempo de residencia en destino como variables que influyen en la construcción de identidad. Parte de la población autóctona puede ver como una amenaza la llegada de población extranjera y puede llegar a responsabilizarla de la posible pérdida de los valores identitarios vascos, suponiendo que estos existan entendidos como un conjunto unitario, identificado y compartido por toda la comunidad vasca, que es mucho suponer... Aunque también están quienes comienzan a plantear la identidad compartida para la población de origen extranjero como forma de concentrar sus diversos sentimientos de pertenencia, en el caso de que los tuviera. Por último, el profesorado lanza una reflexión sobre el papel determinante del centro escolar en la estima que debe mostrar por la cultura de origen del alumnado inmigrante para que este pueda valorar la del territorio que le acoge.

Finalmente, las sensaciones del profesorado sobre si el alumnado tiene expectativas futuras se dividen entre los que así lo afirman y quienes no consideran que las hayan desarrollado por el momento. Si nos referimos al alumnado matriculado en infantil y primaria, sus aspiraciones son muy parecidas unas a otras, difusas e idealistas, mientras que en secundaria sus aspiraciones futuras no están prácticamente ni planteadas, y atendiendo al alumnado inmigrante estas se detienen una vez finalicen la educación obligatoria. Se requiere nuevamente no generalizar en este aspecto y diferenciar entre el futuro esperable del alumnado autóctono e inmigrante, aunque no se niega que hayan sido testigos de casos entre estos últimos en los que se identifiquen mayores dificultades en sus trayectorias educativas y laborales. El proyecto migratorio pasado y la posibilidad de emprender uno nuevo en el futuro repercute en las aspiraciones del alumnado inmigrante.

5

La familia

La familia se ha considerado siempre, desde el punto de vista social, como el grupo de referencia en el desarrollo de las personas. Junto con el centro educativo y otros elementos, establecen criterios y pautas de comportamiento, generando lo que se conoce como la socialización primaria. Es en la familia donde se conforman las estructuras, se constituyen las pautas, hábitos y jerarquías y donde da comienzo el desarrollo intelectual.

Las familias preparan a sus miembros para vivir en sociedad y para ello debe entrar en conexión con otras organizaciones sociales externas, como es el caso concreto de los centros educativos. En este apartado conoceremos las percepciones del profesorado sobre las posturas adoptadas por las familias en la educación de sus hijos e hijas, la actitud que muestran ante la diversidad cultural en los centros, su grado de participación, las relaciones que se entablan entre las familias dentro del entorno escolar, aspectos culturales que influyen en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas, el grado de estabilidad familiar, su posible trayectoria migratoria futura y las expectativas que vierten sobre sus hijos e hijas.

Aspectos culturales

Cuando hablamos de las familias y su relación con el centro educativo, en los discursos del profesorado entrevistado afloran explicaciones que hacen referencia, directa o indirectamente, a particularidades relacionadas con sus lugares de origen. Aunque en un principio no se pretenda generalizar, veremos cómo se tiende a comparar con la población autóctona, y a agrupar ciertos comportamientos y modos de actuar según su procedencia.

“Hasta ahora veíamos dos diferencias muy grandes, por un lado los latinoamericanos y los de los países del Este, en general, nunca puedes generalizar”. (Concertado, infantil)

“La gente que viene de África siempre se sentirán diferentes, por mucho que nosotros intentemos que no sea así”. (Público, infantil)

El profesorado identifica diferencias según su origen, y tal categorización les permite hacerse una idea del alumnado y sus familias. En el caso de la población rumana o de países del Este destacan su sobreprotección y su implicación en los estudios de sus hijos más que en el de sus hijas. Consideran que la población china conserva su idioma en el entorno familiar y relacional. La población latinoamericana, por su parte, quiere ser parte de la sociedad vasca, ser una más, y admiten que por su carácter más abierto y la facilidad del idioma, el choque cultural no es tan notorio como el de otras nacionalidades y les facilita el camino. Por otra parte, no se interesan tanto por la educación de sus hijos e hijas, sobre todo si nos referimos a etapas tempranas de escolarización.

“Hay diferencias culturales que se notan. Por ejemplo, los rumanos que han venido sobreprotegen a los niños, igual allí no escolarizan tan pronto, lo de los horarios, faltan más. Luego ya van entrando un poco en el sistema de aquí, pero allí tampoco sé que costumbres habrá. Por ejemplo en ese aspecto que sobreprotegen, o... yo me acuerdo que tenía uno que, como empezó en el aula de dos años, a nada que llorara no lo aguantaban. Y luego en ese mismo grupo vino otro a los tres años, la adaptación con el padre en el aula duró un montón”. (Público, infantil)

“Porque es que era el padre, bueno el niño también porque ahí se crea un vínculo... no suele ser tampoco la misma reacción de los padres con los hijos que con las hijas, los padres no madres creo que se involucran más con los niños, varones. Yo he tenido dos y todo es el padre, es el padre el que venía, el que se comunicaba,... la mujer siempre detrás. En ese aspecto se nota”. (Refiriéndose a población rumana) (Público, infantil)

“Los que vienen de países del Este todo lo contrario, los padres muy preocupados por integrarse, por el tema del idioma, a las entrevistas si hacía falta venían con algún traductor, y luego también se notaba que los niños mucha facilidad para aprender, o sea, en seguida el tema del idioma, de la comprensión y que eran críos que estaban metidos en el carro con los demás en el tema del aprendizaje. Y que en casa también de alguna manera se preocupaban de eso”. (Concertado, infantil)

“La experiencia que tenemos nosotros, son familias que mantienen el idioma chino en casa que además normalmente tienen un negocio (...) Y en casa sabíamos que llegaban, iban a la tienda, estaban con su familia, ayudaban de alguna manera, en casa nunca hablaban otra cosa que no fuera chino y esa es la realidad”. (Concertado, secundaria)

“Y, por ejemplo, los sudamericanos esos son muy abiertos, y lo que no quieren es... no quieren hablar de... como que son de aquí ya. Ellos y sus hijos. Hombre, la lengua el saber castellano ya les facilita mucho, y luego no hay tanto choque cultural como pueden ser árabes o chinos, o... se integran muy fácil y bueno también tienen un carácter más abierto y dicen que ya son de aquí. Ya te ponen los nombres de aquí”. (Público, infantil)

“

“Aquellos es que estaban muy, muy preocupados por integrarse porque la niña fuera como los demás, que no tuviera que notarse que fuera diferente, y luego pues eso, muy amables, y esos de verdad se integraron con la gente. Y normalmente luego las familias, en general, ves que tienden a relacionarse con la gente de su nacionalidad, de su entorno, pero bueno,... en general la gente mantiene su espacio”.

(Concertado, infantil)

”

“Todos estos venidos de Perú, de Colombia, de Ecuador, pues normalmente se lo tomaban un poco como un servicio de guardería, no le daban demasiada importancia al proceso del aprendizaje, si les llamaba siempre muy correctos, pero siempre hay que andar detrás de ellos, y no se preocupaban demasiado, si a la tarde no vienen pues no vienen, sin darte muchas explicaciones, o sea, poco fundamento, y sin embargo, y fíjate que tenían la facilidad del idioma”. (Concertado, infantil)

Cuando hablan de la población musulmana destacan la educación que se les dispensa en el entorno familiar, el papel del hombre y la mujer en esta organización, se preguntan cuál es el rol de cada uno de los géneros en la educación recibida, el choque cultural que sus hijos e hijas puedan experimentar entre esta educación y lo que aprenden del entorno en el que se desarrollan, y el interés, al igual que comentábamos anteriormente con la población latinoamericana, por no sentirse diferentes a los demás en el centro educativo sin renunciar a sus particularidades culturales.

“La niña musulmana por capacidad también podría pero yo ya ahí no sé si en la mente de esa familia entra que una chica estudie más que secundaria. Eso ya lo desconozco”. (Público, primaria)

“Los musulmanes, sobre todo los chicos, parece que se adaptan pero les marca mucho, mucho su familia. Yo aquí ya he oído a algún niño musulmán decir cómo el padre le daba un poco de dinero a la madre para la semana, para que comprara comida, porque si no, no vaya ser que se lo gaste en ropa, controlando. La madre por ejemplo, cuando le hemos citado casi como que no venía y si venía era con refuerzo, venía con el hijo a poder ser con un varón. La madre como que no pinta nada, y eso a los hijos tiene que marcar de alguna manera, aunque va a otras casas y ve que se funciona de otra manera, yo no sé esa dicotomía como la llevarán realmente”. (Público, primaria)

“Luego también se nota por un lado, por ejemplo los árabes, los marroquíes que se visten así de su forma, pero los hijos quieren que sean,... vamos, que no se les note, que sean como los demás, yo creo que sí. Hay quien le trae con túnicas o así, pero no quieren que se sientan diferentes en la escuela, luego en casa hablarán su idioma y tendrán sus costumbres, pero eso desde la escuela si valoramos las costumbres, porque como que ellos quieren proteger lo de ellos, pero no se quieren sentir incomprendidos”. (Público, infantil)

Actitudes de las familias

Cuando hablamos con las personas entrevistadas sobre la disposición que muestran las familias por la educación de sus hijos e hijas, las respuestas varían entre quienes exhiben cierto desinterés comparándolo con las familias autóctonas, y entre quienes sí perciben un interés por su educación. El poco tiempo para atender a sus hijos e hijas, el grado de importancia que otorguen a los estudios y la implicación en su educación son factores que destacan en relación al menor interés por sus estudios.

“Porque los padres (autóctonos) no batallan igual, porque son unos padres que tienen otras prioridades”. (Público, primaria)

“Hay de todo, pero generalmente menos interés. Y al final te dicen es que yo no le controlo porque estoy trabajando fuera y los hijos están casi todo el día solos. Y te dice pues yo no sé si apunta en la agenda, si hace los deberes, cuando vengo a la noche ya está en la cama, o está con la play o la tele y no me hace caso, es que están en mala edad, es que... todo son excusas. Yo lo veo como excusa. Porque yo puedo llegar muy tarde y decirle a ver enseñame la agenda o enseñame los deberes. Yo lo que les digo es que igual no podéis ayudar, pero porque realmente no pueden sentarse a ayudarles o porque no entienden el idioma o porque no saben, bien, pero sí le puedes llevar un control. Hay de todo, eh? Porque también vemos a padres muy volcados, pero son los menos”. (Concertado, secundaria)

“Yo creo que están bien atendidos, llamas a los padres... incluso cuando tienes que tirar de traductores pues es rara la vez que no te aparecen a una cita. Sí que hay interés en general de los padres hacia los hijos. Vienen mucho, también nuestra directora para esto habla mucho con ellos, para esto es una persona que los cuida mucho, con las familias tiene buena relación”. (Público, primaria)

“Los otros padres hay dos que son hermanos y cuando citamos a los padres sí vienen, y sí hacen muchas promesas pero luego se queda ahí un poco. Como por ejemplo, unos hermanos que llegaron hace poco más de dos años, muy inteligentes, van sacando todo, que no es lo normal, pero leen fatal. Entonces les pedíamos a los padres que leyeran todos los días. Luego son muy vagos, estudian lo mínimo por decir algo, porque tienen éxito sin dedicarle tiempo, con estar en clase atentos a estos niveles sencillos lo captan a pesar de la dificultad del euskera. Entonces le pedimos a los padres más implicación, ellos hacen los deberes escritos, pero luego estudiar no estudian (...) les pedimos a los padres implicación y prometen, pero luego no...”. (Público, primaria)

“Sí que hay algunos, estoy pensando en el chico de Bolivia que tiene 14 años, y sí que su madre le sigue un montón y lo tiene bastante... preocupada de a ver dónde va mi hijo y no se va a juntar con buena gente...”. (Educación no formal)

“La preocupación ante los hijos es que el niño esté bien, que el niño esté integrado, que el niño esté contento. Y dices, joe! Pero va fatal en... y no... los estudios se toman de otra manera, se preocupan del crío pero no es... saca un 5 me tengo que preocupar, eso no”. (Público, primaria)

Hay familias autóctonas que eligen voluntariamente matricular a sus hijos e hijas en centros educativos con presencia de alumnado culturalmente diverso. Consideran a la escuela reflejo de la sociedad en la que viven, y por lo tanto

es una vivencia y una experiencia enriquecedora para sus hijos e hijas, que les acerca a la realidad de su entorno y aprenden a convivir con ella desde temprana edad.

“Ha habido familias que quieren que sus hijos estén en una escuela de este tipo, ¿Por qué? Porque aprenden mucho. Yo creo que críos de familias estables, motivados, estos chavales en las escuelas aprenden... académicamente tienen todo aprendido, hoy ya saben muchísimo los niños y las niñas, pero aprenden a vivir con los demás y aprenden a vivir en la diversidad. Y aprenden si un día van a casa de una compañera marroquí, se van a Marruecos. Si ven a una persona que está en dificultades económicas lo están viendo. Para mi ver eso desde niños me parece muy enriquecedor y me parece que como persona te hace una persona diferente”. (Público, primaria)

“La verdad es que en ese sentido también tenemos mucha suerte con la población de aquí que está matriculada. Quiero decir, son padres que creen en la escuela pública, yo creo que creen mucho, entonces aceptan y ven como normal que sus hijos están con este tipo de alumnado, o sea, no ven ningún problema. Si hay problemas es cuando un alumno crea problemas conductuales, pero eso pasa con toda la población. Con la población que viene y con la población que está aquí, entonces sí, lógicamente, claro. Pero por tema de velos,... no”. (Público, secundaria)

Sin embargo, aparecen también las voces que expresan la desconfianza y el recelo de algunas familias cuando saben que sus hijos e hijas estudian con personas de origen extranjero. Atribuyen al alumnado extranjero unas características no acordes con la realidad, como es la afirmación tan repetida que “bajan el nivel educativo”. Encontramos incluso rechazo entre familias de origen extranjero que adjudican estos mismos estereotipos negativos a aquel alumnado por el que no demuestran simpatía.

“Alguna vez, cuando hemos tenido matrículas nuevas a mi me han dicho por ejemplo, ah! Pero es que hemos visto, por ejemplo, alumnos con velo, o hemos visto muchos ecuatorianos. Entonces está ese miedo, ¿por qué? Porque no han conocido y sus hijos no han trabajado con ellos. En cuanto vienen aquí y trabajan con ellos esos miedos desaparecen. Cuando ves que no pasa nada, que la cosa continúa, que sus hijos no se ven perjudicados en sus estudios”. (Público, secundaria)

“Al saharai le tocó hacer un trabajo con un chaval latino, y la madre no le dejó porque le había tocado con un moro y no le gustaba, y tuvieron problemas porque les había tocado juntos y lo tenían que hacer y un rollo que la madre no le dejaba,... y era más la madre, porque por ellos no había problema, ellos son amigos del colegio”. (Educación no formal)

“

“Entonces tienes familias que sí, y luego tienes familias,... uff... pues que... por ejemplo, reunión de primero hace tres años, delante de todas las familias extranjeras que estaban hartos de tener a tanta gente de fuera. Las familias extranjeras, imagínate tu las madres y los padres que estaban allí. Respetuosos, no dijeron ni mu”. (Público, primaria)

”

En esta misma línea, hay familias autóctonas que entran en competencia directa por las ayudas económicas en educación, como por ejemplo las becas, con las familias inmigrantes y dirigen su malestar por la escasez de recursos contra estas.

“Aquí la gente yo creo que también, pero no es políticamente correcto decirlo, mi hijo lo primero y a este si pide ayudas que le ayuden, pero primero que le ayuden a mi hijo. Nadie te va a decir eso. Piensan que al haber mucha gente de fuera a mi hijo no le toca la ayuda, si no estuviesen estos pues ya le tocaría”. (Público, primaria)

El euskera es un tema controvertido al considerar las familias autóctonas que la presencia de alumnado inmigrante influye negativamente en el aprendizaje de esta lengua en sus hijos e hijas. Por otra parte, la elección de las familias inmigrantes de matricular a sus hijos e hijas en euskera está sujeta al uso y la utilización del mismo en relación a su proyecto migratorio, ya que entra entre sus planes emigrar a otro territorio fuera de Euskadi. Aunque están quienes apuestan por la matriculación en modelo D de sus hijos e hijas.

“Yo entiendo: en mi casa no hemos hablado nunca euskera y mi hijo está en un centro que es modelo B y tiene que tener X horas en euskera y yo sé que como hay alumnos extranjeros, algunos de esos momentos de clase los dan en castellano. Pero de esa realidad sacar como conclusión que el nivel que tiene mi hijo de euskera es menor por esa razón hay un universo. A mí me parece que eso no se sostiene. Yo no creo que sea así. Porque en una clase porque le dediques 10 minutos no puedes sacar como conclusión que el nivel de euskera de mi hijo es menor por esa razón. El nivel de euskera de tu hijo o hija es menor por muchas cosas, porque no hace nada extra escolar y tu sí podrías hacerlo, porque tu no valoras el idioma y podrías valorarlo más, y etc. Claro, lo que pasa es que son lecturas que se hacen rápido y que a algunos les viene muy bien para justificar su situación”. (Concertado, secundaria)

“Entonces, ¿qué pasa? Pues que la gente lo ve, la que te ve que pero cómo voy a meter ahí al modelo B a mi hijo si están siempre hablando en castellano”. (Público, primaria)

“Y eso con el euskera también yo creo que, pues bueno, no he hablado así directamente con las familias pero es la percepción de que bueno, el euskera también para qué si me voy a ir. Te dicen: ¿es que el euskera? Es que dentro de dos años igual estoy en París. Yo quiero que hablen inglés o francés”. (Público, primaria)

“Y luego yo por lo que he observado hacen sus esfuerzos con el euskera los padres, y eligen modelo D desde infantil para sus hijos. Ningún problema en matricularlos en modelo D”. (Público, infantil)

Por último, destacar la evolución que se percibe en relación a los años que lleve una familia inmigrante residiendo en Euskadi, que pasa de una actitud de desconfianza a otra de mayor seguridad y tranquilidad.

“Ves que hay con gente que hay una evolución, hay mucha diferencia de... la actitud, tenemos un crío de 6º que son cuatro hermanos, de cómo eran los padres

el primer año a cómo son ahora no tiene nada que ver,... hombre, yo lo entiendo ¿no?, existe desconfianza, al fin y al cabo nosotros somos como unos funcionarios, entonces su situación al principio no era legal, no se fían de que tu igual vayas a pasar información... ahora, una vez pasado, es gente muy agradecida...". (Público, primaria)

La participación de las familias en el centro escolar

La participación en la vida escolar de sus hijos e hijas, a través de la Asociación de Padres y Madres (AMPA) o en actividades organizadas por el centro educativo, por parte de las familias es escasa pero no solo entre las de origen extranjero, sino también entre las autóctonas. Es un reto por parte de los centros de animar y motivar para la participación.

"Ahí tenemos un reto, a nivel de participación, la participación de los padres en general en el centro es pequeña. Y entre ellos pues... inexistente. Bueno, puntualmente sí, no porque las promueva el centro ni porque surjan así porque sí". (Concertado, secundaria)

La participación en la vida escolar de sus hijos e hijas es escasa pero no solo entre las familias de origen extranjero, sino también entre las autóctonas.

El profesorado coincide en afirmar que la participación de las familias inmigrantes es escasa, y que su aparición suele deberse a actividades puntuales y de carácter informal. Las razones que se argumentan para no acudir a los centros escolares ni participar en las AMPAS junto a otras familias son su timidez e inseguridad en las relaciones interpersonales, sus interminables horarios laborales y las cuotas que deben pagar para participar del AMPA y que no todo el mundo puede permitirse, entre otros motivos. Sí que creen que sería necesario meditar en la búsqueda de estrategias para acercar a las familias a la participación en el centro.

"No. Este año por primera vez se nos han apuntado al consejo escolar, tres familias de origen extranjero, hasta ahora no hemos tenido. Pero ahora sí. Y luego depende de las actividades. Hemos tenido mucho éxito cuando son actividades un poco informales, es decir, una semana donde hicimos no sé qué de cocina, entonces mucha participación, cuando hacemos un día de juegos con los chavales pueden venir a participar... entonces sí que participan. En estos aspectos formales de AMPA y tal no, pero tampoco los de aquí, la participación es la justa. Hombre yo también lo entiendo...". (Público, primaria)

"En mi opinión sería muy interesante acercar más a los padres aquí en el grupo de padres que están organizando un poco pues meter a alguien. Sí que ayudan en ciertas fiestas, pero como algo excepcional. Sí que sería interesante pues un poco que estuviese en el grupo de padres organizando actividades... sí que tenemos ideas, pues a las tardes organizar, pues tomando un té o algo, pues coser que les

gusta bastante a los de fuera, coser ropas para las actividades de los festivales que solemos hacer, hacemos las tamboradas pues siempre tienen que hacer algo, o mucha gente que viene de fuera no tiene ropa para ese día, la idea es que el que no la tenga pues nosotros se la prestamos y que vengan y que los creen ellos o...". (Público, primaria)

"Entran poco, normalmente no suelen entrar en el AMPA pero más que nada porque también hay que pagar una cuota...". (Concertado, secundaria)

"La implicación de los padres es muy baja, pero es que toda la situación que ellos viven, qué vamos a pedir a unas familias que han venido aquí para tener éxito y muchas veces están trabajando tanto él como ella, son además familias pues que tienen muchos hijos a veces, entonces,... luego también, claro ese es un problema también, ellos no se sienten,... acaban de venir aunque lleven dos años, entonces pues de alguna manera tienen como cierto corte a participar o a entrar en la vida del colegio, en la asociación de padres y tal. Hay que ponerse en su piel no?, y hay que pensar que, claro, si tu das ese paso es porque tienes seguridad en ti mismo, no sé, estás en un entorno,... lógicamente si estás en un sitio dos años pues estás rodeado de incertidumbre". (Público, secundaria)

"Implicación en el centro... no tanto. Nosotros en ese sentido hemos tenido mucha suerte, porque tenemos una gente que por lo general está muy implicada con el centro, son familias que su nivel socioeconómico es bueno, entonces normalmente no tenemos problemas para cualquier cosa de pedir ayuda, de que se impliquen, campañas que hacemos,... en mayor o menor grado, pero la gente responde. Y esta gente, pues bueno,... también responde pero no se implica tanto, no". (Concertado, infantil)

Relaciones

Las relaciones que se establecen entre las familias autóctonas y las de origen extranjero suelen ser, por lo general, distantes o incluso nulas. Así lo percibe el profesorado entrevistado que no ve que exista conflicto alguno, pero sí que tienden a agruparse entre quienes comparten aspectos culturales similares.

Las relaciones que se establecen entre las familias autóctonas y las de origen extranjero suelen ser distantes o incluso nulas.

"Normalmente, hay algunos que sí que están, por ejemplo ahora sí que hay muchos de los pequeños que están muy integrados, en el parque y así están, pero la mayoría suelen andar con sus grupos". (Concertado, primaria)

"Hay de todo. En general muy bien. Siempre tienes alguno que te sale con alguna cosa...". (Público, primaria)

"No es muy estrecha". (Concertado, secundaria)

"No, igual alguno, pero no. Ahí todavía estamos muy verdes". (Público, primaria)

En este sentido, la población magrebí muestra mayor distancia con respecto del resto de familias. La integración lingüística es el factor que define el espacio entre unas y otras, ya que el ejemplo contrario lo encontramos con la población rumana, que al comprender el castellano, en este caso le permite relacionarse de manera satisfactoria.

“

“Pero los padres... por ejemplo, la madre no se relaciona con nadie de aquí, solo con las primas o con las cuñadas marroquíes, entonces yo la madre ni oírla hablar”.

(Público, primaria)

”

“Hay muchas familias que se suelen juntar en el otro patio, allí, y ves que son mujeres que hablan la misma lengua. Sí que hay grupo de mujeres magrebíes que se juntan con las criaturas... Este año con la Korrika sí que vinieron un par de familias o tres, me hizo mucha ilusión...”. (Público, primaria)

“Y, por ejemplo, esas madres no se relacionan con otras madres de aquí. Se les ve juntas con sus familiares, entonces van todas con su velo, pero con otras madres muy poquito. Aquí tienen por costumbre ir a la plaza X, van a merendar ahí, y ahí se juntan pues todas las madres. Y estas, no, las musulmanas no. No se acercan, no entienden el idioma. Sin embargo las rumanas, que tampoco vienen con el idioma, lo aprenden en dos meses y esas por ejemplo sí se relacionan con otras madres”. (Público, primaria)

Quienes marcan la tendencia a crear relaciones entre las familias son los hijos e hijas que al entablar amistad arrastran a los padres y madres al encuentro en momentos de ocio, como pueden ser los espacios públicos, fiestas, etc. El carácter que muestren las familias también influirá en dicha relación.

“Esto viene bastante mediatizado por las amistades que hacen los hijos. Cuando los chavales son colegas, ahí puede haber algo, pero si no, yo no veo mucha relación”. (Público, primaria)

“Eso cuesta. Eso necesitan... si es infantil, poco a poco, porque en infantil los niños piden jugar con otros niños, entonces eso te obliga un poco más a estar en el parque... y según con qué gente te ha tocado y si es más abierta o menos abierta, pues se van juntando. Pero eso les cuesta”. (Público, infantil)

Entorno familiar – Apoyo familiar

Hablamos con las personas entrevistadas sobre el ambiente familiar en el que se desarrolla el alumnado inmigrante, la atención recibida por sus familiares y el papel de la escuela. Son varios los testimonios que nos comentan cómo perciben cierta inestabilidad en el entorno familiar, donde el apoyo demandado por los niños y niñas y jóvenes no siempre es atendido, debido a varias razones, entre ellas a las largas jornadas laborales de sus progenitores. Se encuentran habitualmente solos en casa y es el centro educativo el que les proporciona el equilibrio y la estabilidad que necesitan.

“Hombre, si tienes una familia muy potente, muy fuerte y que te apoya mucho pues yo creo que no. Pero es que a veces ves unas situaciones de inestabilidad, la gente que trabaja tiene trabajos bastante precarios, a niños que ven a sus padres...”

les levantan a las 5 de la mañana para llevarla a casa de la vecina,... entonces en esas situaciones es tan importante que aquí esté bien para su estabilidad". (Público, primaria)

"De hecho, no quieren tener vacaciones algunos, están mejor aquí, en casa están solos, hay niños que se han pasado la semana de vacaciones en casa, viendo la tele, solos. Y el otro día comentábamos que esa niña estaría mejor en un internado como era antes, porque su madre con el empleo que tiene la pobre mujer...". (Público, primaria)

"Es que para ellos eres una referencia súper importante, que ahí a las 16.30h no se quieren largar de clase. Por ejemplo, dicen ¡Bien! Dos días de vacaciones, pues alguno siempre se alegra porque no tiene que madrugar, pero tres semanas de vacaciones no quieren, porque en casa no quieren estar. Porque están solos mógollones de horas, y luego hay desde quien vive con su abuela porque le han retirado de los padres en Madrid porque veía que no comía,... son familias complicadas". (Público, primaria)

"Hay muchos que están solos, pasan el tiempo solos, sin ningún referente o referentes negativos, entonces así les presentas otras oportunidades". (Educación no formal)

"A nivel familiar sí que hay casos que tenían situaciones familiares complicadas". (Educación no formal)

"Luego hay que tener en cuenta que no son familias "normalizadas", viene la pareja, desde el punto de vista económico no tienen problemas, pueden atender a sus hijos en casa, pero un porcentaje enorme son familias monoparentales, la madre trabaja de sol a sol, llega el chaval o la chavala y no hay nadie en casa y no le pueden ayudar. Claro, te dicen pues que reciba ayuda extraescolar. Tendrán ayuda escolar si tienen medios, y si alguien está para controlar,... claro, tienes que ir de 5 a 7 yo no estoy en casa pero tú tienes que ir de 5 a 7, primero no sé si tengo recursos económicos, y luego pues igual no va. Tiene que llegar a casa y tener la disciplina de ir a no sé dónde para estudiar un idioma que en principio le es impuesto, es verdad que es el idioma que tenemos aquí y es la segunda lengua, pero bueno,... nosotros lo vemos muy claro". (Concertado, secundaria)

Se encuentran con familias monoparentales, conviviendo con uno de los progenitores o incluso con hermanos mayores como sus responsables. La multiplicidad de formas familiares se da en mayor medida entre las familias de origen extranjero. Sin embargo también existen familias autóctonas desestructuradas y se hace alusión a ello, dejando claro así que no siempre hay que mirar hacia las personas extranjeras para encontrar situaciones de dificultad en las familias.

"Sí que hay familias que están desestructuradas, pero completamente, el padre en un lado y la madre en otro. Su padre le decía que tenía que dejar de estudiar y ponerse a trabajar y la madre que no, que tenía que estudiar. Y él se considera que no vale para los estudios, que sí que vale, y él lo que quiere es trabajar. Tiene tan asumido que le han dicho que tiene que trabajar que no piensa en otra cosa, y no estudia". (Concertado, secundaria)

"A ver, familias de padre y madre así no tengo muchas, casi todas están separadas, están muy pocos con padre y madre, y ya que sean sus padres y sus madres ya eso no sé si hay alguno. Bueno, tienen otra manera de entender". (Público, primaria)

“Una niña africana, está ahora en piso de acogida, porque era su hermano mayor el que se encargaba de ellos, los padres deben de estar en África. El hermano mayor era el encargado de unos cuantos”. (Educación no formal)

“Claro, es que luego es la casuística, la madre ya vivía aquí, llevaba años aquí pero el crío estaba allí con abuela y la madre ha tenido otra niña aquí con otro padre, luego el niño viene de allí solo en el avión, entonces, claro, ese chaval... luego me contaba que no tenían teléfono en casa donde vivía, vivían en unas condiciones que vienen aquí que no se quieren ir”. (Público, infantil)

“También tenemos alumnos que son autóctonos y tienen familias desestructuradas y también hay problemas. que nosotros solucionamos, podemos hasta cierto punto, porque claro, tú tienes el margen de actuación que tienes, pues hablas con la familia pero yo en la familia cómo funcionan en casa y qué incidencia tienen lo que hacen allí en el rendimiento escolar y en el funcionamiento, normalmente suele ser una diferencia muy grande”. (Concertado, secundaria)

Las dificultades en el seno familiar también se perciben entre las familias que han reagrupado a sus hijos e hijas, sobre todo si hablamos de adolescentes que viven la migración no como un proceso amable y voluntario sino empujado por decisiones familiares. Una vez llegan al destino y se reúne la familia, las ideas preconcebidas de los menores y de sus progenitores no siempre se corresponden con la realidad, con desencuentros con los padres y madres por considerarles los responsables de obligarles a dejar su vida en origen, con la falta de la figura materna y/o paterna en el hogar por asuntos laborales, entre otros. Todos estos factores son un cóctel peligroso que afecta a su escolarización y a su rendimiento escolar.

“Alumnos que tienen una familia monoparental, o incluso alumnos que se han reagrupado recientemente, hemos tenido bastantes, sobre todo chavalas que han estado viviendo en su país durante bastantes años, su madre tiene una situación que le permite que vengan, vienen pero se encuentra su madre con una preadolescente a la que no ve desde hace 7 años, que también la preadolescente se lo comió como pudo lo de la separación. Ahora llegan y claro, su madre trabaja de sol a sol, la hija no traga a su madre, viene aquí porque le han dicho que tiene que venir, y claro tenemos un coctel,... entonces tenemos a alumnos con una escolarización bastante limitada en ese sentido, son puntuales, pero los tenemos”. (Concertado, secundaria)

Hay que tener en cuenta las historias vividas por las familias inmigrantes. Su proyecto migratorio no está exento de dificultades, con la carga emocional que todo ello supone y las problemáticas una vez alcanzado el objetivo de llegar a un país en el que se han depositado muchos recursos económicos y afectivos, entre otras cuestiones. Por tanto, estas vivencias afectan a los hijos e hijas y eso se refleja en el centro educativo.

“Y estas familias tienen la mochila cargada de piedras”. (Público, primaria)

“Y sí que la mayoría que viene pues trae mochilas, mochilas cargadas de diferentes cosas, pues con recursos económicos más bajos. Y bueno, pues tienen un duelo que pasar porque han venido e igual tienen la familia allí, entonces igual están

aquí pero mirando para allí, ellos no saben si van a estar aquí, porque vienen de dos o tres lugares diferentes, han estado en Alicante, La Rioja y de repente aquí. Y yo creo que eso no les ayuda, si ya vienen aquí y el proyecto es aquí,... pero bueno eso también es imposible ¿no?". (Público, primaria)

Posible retorno o asentamiento en la CAE

Ya hemos comentado anteriormente que el proyecto migratorio familiar y las decisiones que se tomen a este respecto aparecen como uno de los factores que influyen en las expectativas futuras del alumnado. En este punto abordamos cómo perciben las personas entrevistadas el posible retorno o asentamiento en Euskadi de estas familias.

El profesorado considera que las familias inmigrantes quieren asentar su vida en Euskadi, ya que ven que su situación ha mejorado respecto a sus lugares de origen, y se sienten integrados en el entorno en donde residen.

El profesorado considera que las familias inmigrantes quieren asentar su vida en Euskadi.

"Y quieren venir aquí porque ya se plantean, vamos que no es que sea ahora estoy en Bilbao y luego no sé donde, sino que les ves que ya se quieren asentar, empiezan a traer sus familias, y tienen una visión para el futuro". (Concertado, infantil)

"En general la tendencia es a que se queden, a que se mantengan, o sea, y creo además que a nivel general lo que yo conozco, creo que los chavales están a gusto, creo que están integrados en el pueblo, y los padres también. Yo creo que los padres tienen la tendencia a quedarse. Pero claro, si pierdes el trabajo necesitas algo entonces,... pero no es esto de parecer que están como de paso, que vienen a estar un par de años o cuatro o cinco años y luego se vuelven a su país cuando han hecho dinero. No parece esa la tendencia aquí". (Público, secundaria)

"Yo creo que la mayoría de los que vienen, vienen a quedarse. Porque de donde vienen yo creo que luego valoran lo que hay aquí. Simplemente con que tengan una sanidad y una educación pública y gratuita ya están mucho mejor que lo que estaban allí. Ahora, hay otros que sí que es verdad que piensan que pasados unos años, 5 o 6, van a volver". (Público, secundaria)

Sin embargo, aun teniendo el deseo de quedarse en Euskadi, el plano laboral es el que marca el ritmo de los acontecimientos, y si se considera necesario, migrará a otro país donde las perspectivas de empleo sean mejores. En concreto la población magrebí es el colectivo que se percibe con menores posibilidades de trabajo, eligiendo un país diferente al de origen al que migrar. También se habla sobre las ayudas sociales, y en el caso que puedan optar a ellas, será otra de las razones por las que mantengan su residencia en Euskadi.

"Hay unos chavales, hermanos, que han venido este curso, el chaval vino en diciembre y la chavala ha venido en abril, de Córdoba, el padre marroquí. Bueno, no sabe lo que va a hacer el curso que viene, por el euskera hemos hablado lo que

supone,... él quiere vivir aquí pero él no sabe lo que va a pasar. Me decía, claro, yo ahora estoy muy volcado con los hijos –separado– pero yo en verano tengo que trabajar e igual los envío donde su madre y yo igual... no sabe. Dependen del trabajo, y luego de las ayudas que pueden conseguir, porque aquí también habrán venido porque hay más ayudas que en otros sitios, y luego se mueven porque tienen alguien aquí". (Público, infantil)

"Yo lo que veo, te puedo decir, con los marroquíes que esos tienen tan difícil lo del trabajo, porque aquí está viniendo mucha gente que es la segunda parada, que han hecho en España, en Sevilla, Córdoba, Alicante,... y luego la segunda es aquí. Muchos se quieren ir a Francia, entonces funcionan si hay trabajo o no hay trabajo. Y allí se quieren ir (a sus lugares de origen) pero a vivir no. Se quieren ir de vacaciones". (Público, infantil)

El plano laboral es el que marca el ritmo de los acontecimientos, y si se considera necesario, migrará a otro país donde las perspectivas de empleo sean mejores.

En el caso de la población latinoamericana, observan que deciden volver a sus países de origen si pasan por una mala situación económica y de empleo y no ven perspectivas de mejora en ese sentido. El retorno es por tanto su elección ante las mejores perspectivas en Latinoamérica.

"Ahora mismo me acaba de decir Mikel, ese niño ha nacido aquí, que ya decididamente se va a Bolivia en septiembre, o sea,... todos los sudamericanos, los que tengo yo, todos tienen intención de volver, porque ahora allí están mejor las cosas, y porque bueno, al final les sigue tirando. En cambio tengo 4 marroquíes que esos tienen muy claro que van a seguir viviendo aquí, que por lo menos les gustaría seguir viviendo aquí". (Público, primaria)

"Sí se ha notado, ha habido gente que se ha marchado de vuelta a su país, pues porque uno de los dos padres o el padre que trabajaba ha perdido el trabajo y no hay perspectivas de encontrar uno. De hecho para el año que viene hay dos familias que vuelven a Colombia, y que se van a quedar allí". (Público, secundaria)

Aunque también han sido testigos de que el retorno no es la solución, ya una vez haber vuelto a sus países de origen se han dado cuenta que sus expectativas de mejorar sus condiciones de vida no han sido como ellos esperaban, y han vuelto de nuevo a Euskadi.

"También tenemos casos de gente que ha vuelto, que se ha ido y al año o a los 6 meses, de hecho tenemos varios casos este año, que han vuelto. Decir: bueno nos vamos, darse de baja la matrícula, han ido allí diciéndonos que han encontrado un trabajo, les han ofrecido un negocio, con unas expectativas mejores, han ido, el caso de un alumno, se fue a finales de octubre pues ahora en abril ha vuelto, han visto que aquello no funcionaba, no ha salido bien y han vuelto (...) las expectativas que tenían no eran lo que pensaban que podía haber sido". (Público, secundaria)

Aunque la migración es en bastantes casos un proyecto familiar, las y los menores opinan sobre su futuro migratorio y sobre la posibilidad tanto de volver a sus países de origen como de quedarse en Euskadi. Esta última posibilidad la comparten en mayor medida ya que tanto si han sido conscientes de que sus

condiciones de vida han mejorado en destino como si han nacido en Euskadi, no quieren retornar nada más que para estar en vacaciones.

“Porque el saharauí no va a volver a los campamentos, porque además está aquí toda la familia. Al chico boliviano tampoco, porque estuvimos hablando y me decía que no, de vacaciones sí. Los subsaharianos puede que se muevan a otro lado, puede, pero tampoco les veo volviendo. Así como a otro que tuvimos que es más mayor, sí que ese estaba deseando de volver a África, le gustaba mucho más la gente allí, que estaban mucho más en la calle. Y otro marroquí tampoco volvería, sí de vacaciones porque le gusta, porque hace buen tiempo, además se quedaría aquí, no se iría a otro lugar”. (Educación no formal)

“Hablar así en general es muy difícil. Hay otros alumnos, me acuerdo de algunos que vinieron de Ecuador y te decían ¿no? Ellos vuelven en vacaciones algunas veces, y luego les preguntas y les dices ¿qué tal? Y te dicen muy bien, pero luego te dicen ya pero yo no quiero volver allí. Ellos luego cuando están aquí viven mejor que lo que han vivido en su niñez, entonces muchos te dicen ¡no quiero volver! Porque muchos han venido de aldeas, han venido de sitios que incluso te dicen que no tenían calzado, gente pobre. Lógicamente te dicen que no quieren volver allí. O te dicen: no es que yo allí no me sentía seguro. A ver, hay muchos casos, muchas diferencias, depende”. (Público, secundaria)

Expectativas

Hay padres y madres que desean el éxito escolar para sus hijos e hijas y una vez conocido el sistema de modelos lingüísticos en los centros escolares optan por el euskera porque saben que es una clave de éxito. Una de las razones que lleva a las familias a migrar es la mejora de las condiciones de vida de todos sus miembros, y en el caso de sus hijos e hijas para que tengan un futuro mejor. Por esa razón se implican en sus estudios y sus expectativas pueden verse frustradas cuando el centro escolar les comunica que su hijo o hija no va bien en los estudios.

“Cuando hay una familia detrás con expectativas se nota mucho, llegan a ser los mejores de la clase”. (Público, primaria)

“Hombre, el modelo A para alguien que no conoce la cosa, es un modelo que pensándolo desde fuera está bien planteado, empiezan un poquito con el euskera, pero aprenden español que es realmente lo que en (municipio vasco) necesitan, van aprendiendo... pero cuando se dan cuenta qué tipo de escuela es, los padres en cuanto la conocen no quieren que sus hijos estén ahí. Dicen nosotros queremos éxito para nuestros hijos y aquí no lo van a conseguir. Y se nos vienen aquí. Yo sí que veo que por parte de las familias, hay un grupo de familias magrebíes y sudamericanas que tienen mucho interés en que sus hijos tengan éxito escolar, porque de alguna manera es su éxito personal, yo me he movido, yo me he marchado de mi país, por lo menos que mis hijos tengan una vida mejor. Es una cosa que la dicen siempre ellos. Y se preocupan muchísimo por la educación y las tareas. En general nos hacen bastante caso...”. (Público, primaria)

“Yo es que me estoy acordando de algunos alumnos en concreto y esos padres sí quieren que estudien y que se labren un futuro y sí les ves, porque por ejemplo tenían una niña que la querían apuntar, ya en infantil, a una academia para que aprendiera inglés, que era muy buena con las lenguas. (...) A ver, yo te puedo responder a eso según la implicación que vea en lo que están haciendo y hay padres que están súper implicados, en que estudie y que vaya bien en los estudios y que le da importancia, entonces sí le da importancia”. (Público, infantil)

“Todos los padres quieren que sus hijos sean los mejores, tengan estudios que ellos igual no han tenido oportunidad de tenerlos y quieren el mayor éxito para ellos. Es más, yo creo que una de sus frustraciones más grandes es que desde el centro se les llame para decir que por ejemplo va mal en los estudios porque para ellos es un fracaso, mucho más incluso que para nosotros. Porque ellos han venido aquí para salir adelante, que sus hijos tengan una mejor vida. Si tú les llamas para decir que van mal en los estudios para ellos es un gran disgusto. Ellos ponen las mayores expectativas para sus hijos, siempre dentro de sus limitaciones, claro. Cuando ven que sus hijos no son capaces de, o han terminado la DBH pues justito, pues saben que van a tener que ir a una formación profesional por ejemplo, pero todos quieren que sus hijos terminen unos estudios, bien de bachillerato o de formación profesional”. (Público, secundaria)

Sin embargo, el profesorado también identifica otras familias cuyas expectativas llegan a un nivel inferior a lo que la población autóctona espera de sus hijos e hijas, es decir, aspiran a que terminen sus estudios obligatorios y que estudien una Formación Profesional que les prepare para el mundo laboral, pero no a que continúen sus estudios en una universidad. Destaca incluso el desinterés y falta de motivación por parte de algunas familias de que sus hijos e hijas finalicen la educación obligatoria.

“Al final yo hablo con los padres y lo que me dicen es que yo quiero que se saque la ESO y ya está, no me preocupa... les importa que lo saquen, quieren que tengan los estudios mínimos, y luego ya trabajarán de lo que sea. Siempre quieren que estudien un poco más de lo que han hecho los padres, pero bueno, tampoco se estresan tanto”. (Concertado, secundaria)

“Sí que veo, depende la edad, y depende de la cultura, que en la ESO hay casos que ya les dejan: si no quieres ir, no vayas,... Así como en primaria sí que son más de venir, de hacer, luego ya en la ESO... se relaja un poquito”. (Concertado, primaria)

“

“Me decía: yo no quiero que acabe limpiando escaleras como yo, por lo menos que sea cuidadora de niños. Y claro, me sorprendió, ¿a eso solo aspiras? Me pareció poco. Ella quería que no limpiara, y yo le decía que su hija valía para los estudios, pero la actitud de la madre era más: lo que ella vea... la falta de motivación de la madre. Es que si una madre desde casa no te motiva... yo siempre digo el colegio y los padres tenemos que formar un equipo. Si yo, por mucho que intente pincharles, si en casa no tiene esa motivación, al final yo vengo aquí y estoy ta-ta-ta pero en casa está relajada, pues nada. En general se ve menos exigencia que los otros”.

(Concertado, secundaria)

”

En resumen

Al igual que con el alumnado, el profesorado atribuye ciertas categorías a las familias inmigrantes en relación a sus lugares de origen. De tal forma que tal clasificación les permite obtener una información simplificada de un grupo de personas que comparten una serie de características. Se califica a la población de países del Este como sobreprotectora y muy implicada en los estudios de sus hijos, en mayor medida que en el de sus hijas. Las familias chinas protegen su lengua de origen y sus costumbres se mantienen en el entorno familiar y relacional. La población latinoamericana quiere sentirse parte de la sociedad vasca, y su carácter más abierto y el conocimiento del castellano como medio de comunicación son elementos que les facilita el camino. Y, por último, la población musulmana comparte con la latinoamericana el interés por no sentirse diferente al resto pero sin renunciar a sus costumbres. Este último colectivo también suscita los comentarios del profesorado que se cuestiona sobre el choque cultural que puede experimentar su alumnado musulmán entre la educación recibida en su entorno familiar y la obtenida en el centro escolar.

El interés de las familias por la educación de sus hijos e hijas no entiende de nacionalidades, observando cómo no se puede diferenciar por orígenes entre quienes se preocupan por sus estudios y quienes muestran desinterés. El profesorado percibe también diferencias entre las familias autóctonas que eligen voluntariamente centros educativos con presencia de alumnado inmigrante, apoyándose en la idea de que la escuela es reflejo de la sociedad en la que viven, y aquellas que miran con recelo y desconfianza que sus hijos e hijas estudien con personas inmigrantes. Los estereotipos negativos vinculados al alumnado inmigrante aparecen mediante comentarios como que bajan el nivel educativo, acaparan las ayudas económicas, y que sus hijos e hijas tienen menor nivel de euskera por la presencia de inmigrantes en el aula.

En general las familias no participan en la vida escolar de sus hijos e hijas, ya hablemos de inmigrantes como de autóctonas. En el caso concreto de la población inmigrante se señalan los horarios laborales, la timidez e inseguridad personales en las interacciones y las cuotas que se deben pagar como las principales causas de su escasa participación en las AMPAS. La comunidad educativa tiene ante sí el reto de animar a la participación a todas las familias.

Las relaciones entre familias autóctonas y extranjeras son, por lo general, distantes o incluso inexistentes. Según orígenes se percibe, en concreto, una mayor distancia en las relaciones que se establecen con las familias magrebíes. Hablar una misma lengua y las amistades que crean los hijos e hijas fomentan el encuentro y las relaciones entre las familias.

El profesorado, por su parte, percibe que parte de su alumnado inmigrante vive en un entorno familiar inestable, caracterizado por faltas prolongadas de los progenitores en el hogar, y que el centro educativo les proporciona el equilibrio que no encuentra en su familia. A su vez también observa la multiplicidad de formas familiares, tanto entre la población autóctona como entre la inmigrante, aunque en mayor medida en esta última. Las familias que han reagrupado a sus hijos e hijas adolescentes también suelen presentar dificultades de adaptación que afectan a su rendimiento escolar.

En lo referente a la disyuntiva de un posible retorno a sus lugares de origen, una migración a un tercer país o el asentamiento en Euskadi, el profesorado considera que el planteamiento más habitual es quedarse a residir en Euskadi, aunque la falta de empleo pueda empujarles a retornar a su país de origen, opción más frecuente entre la población latinoamericana, o a migrar a otro territorio donde las perspectivas de empleo sean más favorables, alternativa elegida más frecuentemente entre la población de origen africano. Las y los menores también apoyan la idea de quedarse a vivir en Euskadi, y solo contemplan la posibilidad de volver a su país de origen o ascendencia en periodo vacacional, pero no para establecerse de manera permanente.

Por último, el profesorado considera que generalmente los padres y madres depositan muchas expectativas en el futuro de sus hijos e hijas. Una de las razones, la principal en muchos casos, que lleva a migrar a una familia es garantizar un futuro mejor a sus miembros. Sin embargo, también se mencionan otros casos de familias que no aspiran más allá de que sus hijos e hijas finalicen los estudios obligatorios y que se preparen para el mundo laboral. Por lo tanto, y como hemos comprobado durante todo el estudio, la diversidad de razonamientos sobre las decisiones del núcleo familiar no permite muchas generalizaciones.

6

Conclusiones

A lo largo de este informe hemos recogido las percepciones y visiones de una serie de personas que desarrollan su labor educativa, tanto en el campo de la educación formal como de la no formal, en un entorno culturalmente diverso. La llegada de población extranjera a Euskadi ha sido una realidad palpable desde el comienzo del nuevo siglo, que ha ido incrementándose a lo largo de los años hasta llegar a suponer el 6,3% del total de la población. A lo largo de estos años se han instalado en el territorio vasco hombres y mujeres de diversos orígenes con proyectos migratorios que tienen como fin, en su mayoría, mejorar sus condiciones de vida y la de los suyos, y el objetivo primordial pasa por la obtención de un empleo. Con esto no queremos olvidarnos de aquellas personas que deciden marchar de sus lugares de origen por otras causas, como quienes huyen para salvar sus vidas o preservar su libertad. Como cabe entender, la migración trae consigo en algunos casos la reunificación de las familias inmigrantes por medio de la reagrupación familiar, o los nacimientos de nuevos miembros de la familia en la sociedad de destino. Las y los menores se incorporan por tanto a un sistema educativo que no es ajeno al cambio social experimentado en estos años. Recientemente se han publicado los últimos datos⁹, referentes al curso escolar 2014-2015, sobre alumnado en la educación obligatoria no universitaria con nacionalidad extranjera en Euskadi, que marca su máximo histórico desde que existen estadísticas del Gobierno Vasco. En concreto hablamos de 35.808 alumnos y alumnas, 2.500 más que el año anterior y un 79% más en comparación con 2007¹⁰. Ante tal realidad, la comunidad educativa ha visto cómo la llegada de inmigración ha

⁹Informe *Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi 2014-2015*. En Internet: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicacion_dae/es_def/adjuntos/folleto_estadistica_2014_2015_c.pdf

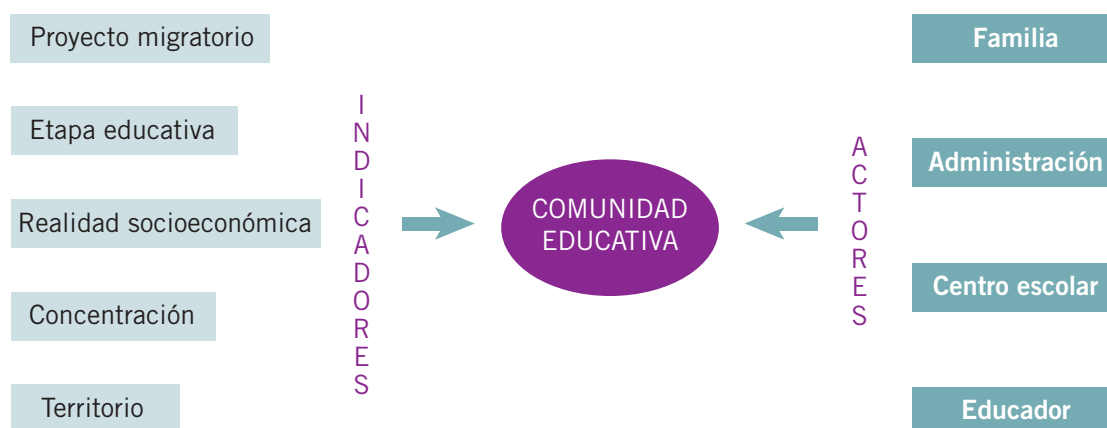
¹⁰Como se remarca en el texto, hablamos de datos de alumnado con nacionalidad extranjera. No podemos identificar en las estadísticas, por tanto, a quienes tienen la nacionalidad española pero provienen de orígenes culturales diversos.

aumentado la diversidad en el sistema escolar vasco poniendo a prueba todos los mecanismos para gestionarla.

En resumen

Primeramente no podemos obviar la primera y más clara conclusión que desprendemos de este estudio, y es que no se percibe una única visión ante la realidad migratoria en el ámbito educativo. Cada una de las áreas analizadas nos ha hecho reflexionar en torno a la multiplicidad de opiniones y apreciaciones que, en cierta manera, eliminan de nuestros imaginarios aquellas representaciones estereotipadas sobre el alumnado inmigrante. No existe un origen cultural con mayor o menor facilidad para aprender idiomas, ni una edad determinada para la incorporación exitosa al sistema educativo vasco, ni un número exacto de alumnado inmigrante en el aula para un óptimo desarrollo de la misma, ni únicamente se crean círculos de relación entre quienes comparten un mismo origen cultural.

Sin embargo, si bien hemos comprobado cómo el alumnado de origen extranjero no puede definirse mediante atributos estancos e inamovibles, sí que hemos identificado una serie de indicadores que caracterizan las múltiples realidades educativas con respecto a la diversidad cultural presente en los centros escolares, todo ello acompañado de una serie de actores que intervienen y establecen relaciones con dichas variables. En definitiva, presentamos un esquema que permite analizar la realidad del alumnado inmigrante en el campo de la educación, mediante cinco factores que determinan e influyen en todos aquellos aspectos analizados durante el informe y que hemos recogido en el primer esquema de la introducción. Cada uno de estos factores, que desarrollaremos a continuación, da respuesta a las fortalezas y/o debilidades que definen el quehacer diario de la comunidad educativa.



El **proyecto migratorio** es uno de los cinco aspectos que vamos a analizar detenidamente, y que influye en el proceso educativo del alumnado. Como hemos podido observar a lo largo del estudio, las decisiones familiares de asentarse en Euskadi o por el contrario prever una estancia de duración determinada afecta a las decisiones que se tomen desde el núcleo familiar. Un ejemplo de ello es el euskera y la determinación de matricular a sus hijos e hijas en un modelo donde se imparten las materias en este idioma. Si consideran que su vida en Euskadi no va a ser prolongada en el tiempo, aunque finalmente muchos de los proyectos a corto plazo acaben convirtiéndose en estadias permanentes, no ven la utilidad de que sus hijos e hijas estudien en euskera. Aunque no es una tendencia generalizada, ya que los datos nos dicen que las matriculaciones en el modelo D en edades tempranas están aumentando, y que las familias optan cada vez más por que sus hijos e hijas aprendan euskera. En este sentido también las instituciones han jugado un papel decisivo en transmitir el valor del aprendizaje en euskera como uno de los elementos clave para la integración. Se encuentran los casos en que el mismo alumnado, sobre todo el de mayor edad, coincide con sus progenitores en valorar el conocimiento del euskera desde el punto de vista utilitario, considerando que no van a necesitarlo y, por tanto, no les va a reportar mayor beneficio si su vida no se va a desarrollar en Euskadi.

El proyecto migratorio familiar también influye en las expectativas y proyectos futuros del alumnado, que tiene muy presente la posibilidad de volver a migrar y no continuar con su trayectoria educativa en Euskadi. Esto puede afectar a sus aspiraciones sobre su continuidad en los estudios o sobre el esfuerzo que realicen durante su escolarización, ya que la incertidumbre puede desembocar en desinterés por el estudio. Sin embargo, la idea de asentarse en Euskadi, mayoritaria según lo rescatado en las entrevistas realizadas¹¹, hace que el mayor o menor interés por los estudios no sea por la incertidumbre provocada por un nuevo desplazamiento hacia otro lugar, y hablemos de otros factores que intervienen en la motivación por el estudio. A este respecto, también queremos añadir que una de las razones que conducen a tomar la decisión de migrar es el bienestar de sus hijos e hijas, y en consecuencia, poder garantizarles un futuro mejor mediante la oportunidad de ofrecerles una educación y un abanico de posibilidades mayor que el que pudieran tener si permanecieran en sus lugares de origen, o en el territorio donde estuvieran residiendo antes de plantearse una nueva migración. Otro tema será determinar hasta dónde llegan las aspiraciones educativas de cada familia con respecto de sus hijos e hijas.

¹¹Los datos de la operación estadística de la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco EPIE2014 son concluyentes al respecto: el 87,8% de la población de 16 y más años de origen extranjero tiene intención de permanecer en la CAE en los próximos 5 años y el 80,0% tiene intención de mantenerse en la CAE a más largo plazo.

Otro de los indicadores es la **etapa educativa** del alumnado y cómo el momento en que este se incorpora al sistema escolar vasco puede definir una multiplicidad de circunstancias. La edad en la que el alumnado se matricula influye en el grado de adaptabilidad al ritmo del aula, al aprendizaje de la materia y del idioma en que se imparta esa materia, a su rendimiento educativo, a las relaciones con sus compañeros y compañeras, a la acogida por parte de estos y estas, y a las expectativas sobre su itinerario educativo y/o laboral futuro. Las matriculaciones de alumnado de origen extranjero en infantil y en los primeros cursos de primaria, incluidas aquellas acontecidas fuera de plazo, no revisten mayor preocupación. Por una parte, el aprendizaje del idioma, en este caso el euskera, no causa mayores quebraderos de cabeza entre el cuerpo docente, ya que la edad determina en gran medida la facilidad en la comprensión de lenguas diferentes a la o las de origen. Las materias, por su parte, no muestran gran complejidad, si bien el papel del profesorado ya tiene cierta relevancia en atender e introducir la diversidad cultural en el aula en su planificación anual. La interacción entre el alumnado no distingue entre orígenes y las relaciones se caracterizan por su naturalidad. Hecho que no puede definirse igualmente cuando nos referimos a las familias, que no todas muestran su conformidad por que sus hijos e hijas se relacionen y creen lazos de amistad si son inmigrantes o si pertenecen a otro origen geográfico diferente al propio.

Ahora bien, una vez avanzamos en las etapas educativas y nos encontremos ante un alumnado culturalmente diverso que se incorpora al centro escolar en los últimos años de primaria y en la educación secundaria, advertimos cambios con respecto a lo que acontece en las primeras etapas educativas. Lo vemos en el aprendizaje del euskera unido a la comprensión y estudio de las materias, con mayor contenido. A este respecto, es generalizada la percepción del profesorado al valorar las dificultades a las que se enfrenta el alumnado inmigrante, con un nivel educativo, en general, inferior y un desconocimiento de la lengua, pero con capacidades suficientes como para hacer frente al curso escolar. Otro asunto serán los medios humanos y económicos que se inviertan desde la Administración, la política interna que cada centro desarrolle para dar respuesta a las carencias educativas y la actitud y dedicación del profesorado ante ello. Como consecuencia, está el alumnado que se adapta al ritmo de la clase y a las materias pero también hay quien no obtiene los resultados esperados, lo que acaba desembocando en una falta de motivación por los estudios, que puede manifestarse en un mal comportamiento. La motivación también interviene en las aspiraciones futuras, y no siempre relacionada con el rendimiento escolar. El desinterés por seguir una trayectoria hacia estudios superiores y decantarse por una formación profesional o directamente hacia el mundo laboral con tan solo la educación obligatoria finalizada, puede aparecer por una necesidad económica familiar detectada por el propio alumnado, por unas expectativas familiares menores a las identificadas entre la población autóctona o por una orientación desde los centros escolares hacia ciertos perfiles profesionales.

En lo referente a las relaciones inter pares, se percibe un cambio de pautas: si bien dichas interacciones se entienden como normalizadas en el centro escolar, se empieza a diferenciar cómo se van uniendo según orígenes. En ocasiones las relaciones entre el alumnado también son debidas a las amistades que entablan las familias fuera del entorno educativo, donde comparten unas mismas prácticas religiosas y/o culturales. Las reacciones del profesorado ante esto pueden variar entre la comprensión de quienes entienden que les unen ciertos aspectos culturales hasta quienes tratan de impedir tal diferenciación dentro del horario escolar, en el caso de que ocurra, considerándolo perjudicial para el propio alumnado y para el centro escolar. Sin embargo, es el profesorado quien también observa relaciones normalizadas fuera del centro educativo, creándose grupos de amigos y amigas de diversos orígenes.

Cuando nos referimos al tercer indicador, **la realidad socioeconómica**, vamos a analizarlo tomando como referencia los diversos actores que intervienen en la comunidad educativa. Durante el estudio se ha hecho referencia a la percepción sobre la situación socioeconómica de las familias de origen extranjero en Euskadi. La opinión generalizada es que viven una situación más precaria en comparación con la población autóctona, una realidad que se identifica desde los centros escolares. Sin embargo, tal afirmación debe tomarse con la cautela de no insertar a la totalidad de las familias de origen extranjero en este perfil, y de considerar que las dificultades económicas son vividas también por familias autóctonas. Varios son los gastos que las familias deben efectuar durante el curso escolar, ya sea material escolar o actividades organizadas por el centro, y la oportunidad de hacerles frente depende en gran medida de sus posibilidades económicas. Del mismo modo, la participación en actividades extraescolares será igualmente posible en función de los ingresos familiares. En concreto, hay familias que deben realizar un esfuerzo económico para poder ofrecer a sus hijos e hijas la oportunidad de recibir apoyo extraescolar ante una necesidad detectada en el centro educativo. Un apoyo, sin embargo, que tiende siempre a buscarse fuera del centro y no a preguntarse por qué dichas necesidades no están cubiertas por estos mismos centros y su profesorado. En esta línea destacamos igualmente la relación entre la precariedad económica de las familias inmigrantes y los sectores laborales en los que trabajan, con unas condiciones que generalmente se traducen en ausencias del hogar, que afectan de algún modo a sus hijos e hijas. Del mismo modo, su proceso educativo y, en consecuencia, un futuro laboral digno se verá igualmente influido por la inversión económica que las familias realicen en su educación presente, ya que el sistema actual tiende progresivamente a dar oportunidades formativas a quienes puedan pagar por ellas.

La realidad socioeconómica también puede analizarse desde el punto de vista de la Administración, y los reajustes presupuestarios que han sufrido los centros educativos en los últimos años. Las figuras del Profesor de Refuerzo Lingüístico, del Dinamizador Sociocultural o de la persona traductora han

visto reducida su presencia, si no desaparecida en algunos centros, ante necesidades que siguen presentes. Es cierto que todo programa necesita de una continua readaptación según las necesidades que se van cubriendo y de aquellas nuevas que van surgiendo. En el caso concreto de las educativas, puede entenderse una transformación de las mismas ante unos perfiles de alumnado que han ido cambiando en estos años, con unas carencias igualmente diversas. Los flujos migratorios llegados a Euskadi han cambiado: si bien en un principio provenían de Latinoamérica en mayor medida, actualmente atendemos a un descenso de estos y un auge del Magreb y países del Este de Europa. Euskadi ya no se presenta como primer destino migratorio, y se comprueba cómo aumenta el alumnado de origen extranjero proveniente de otras comunidades del Estado. Todas estas variables, junto con otras más específicas que han ido apareciendo en este informe, caracterizan al alumnado presente en el sistema educativo vasco. Sin embargo, un cambio no debe responderse con un recorte de los servicios proporcionados por las Administraciones. Sabemos que los recursos económicos por ellos solos no son la solución a todas las necesidades asociadas al alumnado inmigrante, pero también sabemos que la reducción en los servicios facilitados por las instituciones públicas han minado el proceso educativo del alumnado desprendiéndole de una atención específica, el apoyo con el que contaba el profesorado para lograr cierto éxito escolar en sus estudiantes, el recurso estable –concretado en un profesor o profesora– del que disponían los centros ante cuestiones planteadas en torno a la diversidad cultural en las aulas y la comunicación entre familias y profesorado cuando no se comparte un mismo idioma.

La **concentración** de alumnado inmigrante en el aula implica una serie de particularidades, que, como veremos a continuación, interviene en el proceder educativo del profesorado. El mayor o menor número de presencia de alumnado inmigrante de reciente incorporación en el aula, junto con las posibles nuevas matriculaciones fuera de plazo que se produzcan durante el curso escolar, afectan al ritmo del aula, a las materias impartidas y a la atención que debe prestar el profesorado a su alumnado. Un aula con un número reducido de alumnado con estos perfiles no supone para el profesorado mayor complicación, aunque tiendan a olvidarse de trabajar la diversidad cultural en su currículum ya que solo le prestan atención cuando la realidad diversa del aula lo indica.

Tampoco puede compararse una concentración de alumnado inmigrante recién llegado en infantil, con la misma situación en primaria o en secundaria. La etapa educativa nos indicará el grado de adaptabilidad por todas las partes implicadas en la comunidad educativa. Vemos cómo al llegar a etapas más avanzadas, el profesorado que se encuentra ante una concentración de alumnado extranjero y con incorporaciones fuera de plazo, se ve con la necesidad de readaptar los contenidos durante el curso escolar, atender las carencias que en los contenidos adquiridos previamente pueda manifestar el alumnado,

o dedicarle mayores esfuerzos al proceso de aprendizaje del euskera. Esta dedicación “extra” se carga en las espaldas de aquel profesorado que se responsabiliza de la educación de sus estudiantes, y que en ocasiones no puede ofrecer la atención que desearía.

La coincidencia en una misma zona de centros educativos con una concentración de alumnado extranjero muy dispar, ya sean centros de titularidad pública como concertada, es una realidad. Si bien la Administración asigna a los centros un número de alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo fuera de los plazos establecidos, una vez finaliza el curso escolar, las familias pueden optar por trasladar a otro centro a sus hijos e hijas. Las razones descansan en una disconformidad con la educación que dispensan en el centro –caso de que sea un centro concertado católico y no quieren que reciban esa educación religiosa–, unos costes de matriculación y gastos durante el curso difícilmente asumibles, una ubicación lejos de su residencia, o la percepción de una alta concentración de alumnado de diversos orígenes con la que algunas familias no están conformes. El reparto más equitativo entre los centros escolares es una reivindicación de no pocos centros que se topan con esta realidad, pero no debe tomarse como la única y la más eficiente solución y no olvidar otras medidas que favorezcan una educación inclusiva.

Por último, y por ello no menos importante, atendemos al **territorio**, refiriéndonos con ello al lugar en el que se ubica el centro educativo donde el alumnado inmigrante está matriculado y que suele coincidir con el lugar donde reside. En este caso, queremos referirnos a la realidad sociolingüística de Euskadi que, como hemos podido observar durante el estudio, es variada y contribuye de alguna manera al mayor o menor tiempo y dedicación en la adquisición de las competencias lingüísticas en ambos idiomas. En el caso del colectivo latinoamericano, este ya es conocedor de una de las dos lenguas oficiales de Euskadi, y por tanto, la elección del modelo lingüístico ha estado condicionada durante años, eligiendo el castellano como la lengua en la que se imparten la mayoría de las asignaturas, si bien en edades tempranas ya se ha visto cómo las matriculaciones se van realizando en los otros dos modelos. Por otra parte, se ha identificado en los últimos tiempos la llegada de población extranjera desde otras comunidades del Estado, lo que hace que sean igualmente conocedoras del castellano por su migración anterior, y tomen como referencia este idioma una vez se instalan en Euskadi. El uso y conocimiento del castellano en mayor medida que el euskera de algunos colectivos extranjeros, les orienta en no pocas ocasiones al modelo A aunque no queremos con ello generalizar, como bien aconsejan los datos de matriculaciones de alumnado extranjero, entre el que el modelo D va adquiriendo cada vez mayor presencia en los cursos inferiores.

Como vemos, hemos identificado cinco grandes aspectos que, junto a los cuatro actores principales, intervienen en todos aquellos factores que conforman

la comunidad educativa. Para finalizar, nos gustaría advertir a quien haya leído estas conclusiones que estos cinco indicadores no pueden tampoco explicar por separado la multiplicidad de casuística que dan sentido a todo aquel que sea parte del sistema educativo vasco, y su interrelación nos proporciona un análisis aún más completo. Cuando hablamos de la realidad socioeconómica de las familias extranjeras también estamos definiendo su posible retorno o asentamiento en Euskadi ante un panorama que muestra indicios de recuperación económica pero no por ello causa cierta duda sobre futuras decisiones migratorias. O si vemos que el proyecto migratorio en Euskadi termina por un asentamiento permanente en el territorio habrá que tener en cuenta la etapa educativa en la que se matricula, qué situación socioeconómica está pasando la familia de cara al tipo de centro en el que se matricule o las actividades fuera del horario escolar en las que pueda participar. O la misma concentración de alumnado inmigrante de reciente incorporación al aula no supondrá el mismo esfuerzo y dedicación por parte del profesorado según la etapa educativa de la que estemos hablando, y según los medios económicos con los que cuente la familia para hacer frente a carencias educativas por medio del apoyo extraescolar. Todo eso sin contar con la titularidad del centro de cara a matricular o no un número determinado de alumnado inmigrante. O según la etapa educativa en la que se matricule a alumnado inmigrante recién llegado, la familia decidirá en qué modelo lingüístico le matricula, atendiendo a su vez al territorio donde resida y la orientación que se les dispense desde las instituciones y los centros educativos.

No solo hemos pretendido analizar las realidades del sistema educativo vasco, sino también hacer un primer intento de identificación de aquellas fortalezas y debilidades para poder intervenir sobre ellas. En definitiva, y como bien lo apunta la UNESCO en referencia a la educación inclusiva, caminar hacia el “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación”.

Diagnóstico para la acción

Hemos querido recoger en esta última parte del documento un apartado donde se presentan esquemáticamente los ámbitos que se identifican como problemáticos o susceptibles de mejora y algunas propuestas orientadas a la acción, la mayor parte formuladas por el profesorado en las conversaciones mantenidas.

1. Llegada de alumnado de origen extranjero durante el curso: no cabe duda que este es uno de los puntos más conflictivos en el quehacer docente y que determina en buena medida la marcha del proceso educativo en el aula, máxime cuando el alumnado que se matricula tardíamente tiene

dificultades de idioma (euskera, castellano), pero también por el dispar nivel de conocimientos que tienen quienes se incorporan.

El proceso o la forma en que se reparten y adjudica este alumnado de matriculación tardía es motivo de reflexión y el profesorado tiene claro que no se realiza de forma equitativa ni de la mejor forma posible. No hay una propuesta concreta que dé con “la solución”, entre otras cosas porque no parece posible predecir el número y los perfiles del alumnado que cada año se incorpora con el curso ya en marcha, pero lo que sí se demanda con claridad son recursos materiales y humanos que permitan que este proceso no penalice al alumnado que llega, al que lo recibe y al profesorado que lo gestiona.

En resumen, es un tema en el que las instancias competentes deben trabajar en los próximos años, siendo conscientes de que va a requerir proporcionar recursos humanos y materiales adicionales.

2. La concentración escolar de alumnado de origen extranjero en ciertos centros educativos: es evidente que el actual sistema de adjudicación de centros escolares entre el alumnado vasco está dando lugar a desigualdades en la presencia de alumnado de origen extranjero en nuestras aulas. Conviven en la red pública y concertada centros que no tienen ninguna persona de origen extranjero con otros que tienen porcentajes de hasta el 80%. Sin pretender un reparto aleatorio o exactamente proporcional (en la elección y adjudicación de centro no solo intervine la Administración sino que también tiene un activo papel la familia), queda fuera de toda duda que el actual sistema no funciona como sería deseable porque no consigue un reparto equitativo del alumnado de origen extranjero entre todos los centros que forman la red educativa vasca, tanto en centros públicos como concertados.

Tampoco en esta ocasión tenemos “una varita mágica” que dé solución al problema pero nuevamente apelamos a la administración para que ponga en marcha un proceso de reflexión que dé con una alternativa que mejore la situación de desigual concentración de alumnado de origen extranjero. En las conversaciones mantenidas se propone que el Departamento de Educación de Gobierno Vasco controle los cambios de matriculaciones entre centros, que se reparta al alumnado de origen extranjero en función de la realidad de su entorno inmediato, etc.

Siendo conscientes de que no va a ser posible lograr un reparto exquisitamente proporcional, proponemos como medida correctora la asignación de mayores recursos humanos y materiales (profesorado de acogida antes de entrar en el aula, profesorado de apoyo para actividades extraescolares, para refuerzos docentes, subvención de actividades extraescolares, reducción

de número de alumnado por aula, etc.) a los centros que mayores esfuerzos realizan, expresados con mayores volúmenes de alumnado de origen extranjero.

3. Problemáticas asociadas a los idiomas: el trabajo en las aulas con alumnado de origen extranjero conlleva dificultades en la comunicación, en el proceso de aprendizaje y en las relaciones con las familias. En la mayoría de las ocasiones el alumnado de origen extranjero desconoce completamente el uso del euskera y en no pocas, también del castellano. Cuando la escolarización se hace a edades tempranas, no se producen mayores problemas pero cuando se realizan con más edad, sí son fuente de situaciones difíciles y dan lugar a mucha mayor atención y carga de trabajo.

Especialmente importante es el uso y conocimiento del euskera como idioma vehicular de adquisición de conocimientos en los modelos B y D, situación que exige el compromiso y trabajo del profesorado, que en la mayoría de las ocasiones necesitaría de apoyos, bajo la forma de Profesor de Refuerzo Lingüístico (trabajo con el alumnado) y de intérprete (trabajo con las familias, fundamentalmente).

En este ámbito las demandas del profesorado entrevistado son muy claras: a) aumentar la presencia del Profesor de Refuerzo Lingüístico en los centros hasta los 5 años cuando se necesita para apoyar el trabajo con alumnado de más edad; b) proporcionar otro profesor/a para que esté presente en el aula y atender las necesidades de distintos ritmos de explicaciones que puedan surgir por cuestión idiomática; c) aumentar las horas del servicio de interpretación para la acogida tanto de las familias, como del alumnado de origen extranjero.

4. Estereotipo que liga rendimiento escolar del alumnado con volumen del mismo de origen extranjero: está muy extendido en la sociedad vasca el estereotipo negativo y falso contra el alumnado de origen extranjero que afirma que una alta concentración de este tipo de alumnado baja el nivel educativo de un centro.

Está científicamente demostrado que el rendimiento escolar de un o una estudiante está relacionado fundamentalmente con el nivel socioeconómico y cultural de su familia y no con su origen geográfico. También está muy ligado al éxito o fracaso escolar el conocimiento del o de los idiomas vehiculares del proceso educativo. En consecuencia, los centros educativos que tienen alta concentración de alumnado de origen extranjero con dificultades de lenguaje penalizan los resultados escolares en el conjunto de los centros pero nunca penalizan los resultados de sus compañeros y compañeras en las aulas.

Es difícil combatir este estereotipo pero no se nos ocurre otra cosa que socavar su base: para equiparar los resultados escolares de un centro con alta concentración de alumnado de origen extranjero, que exige mayor dedicación y esfuerzos, con los de otros centros, demos a los primeros más recursos materiales y humanos (más profesorado, menos alumnado, más poyos lingüísticos, actividades extraescolares, etc.).

5. Segregación entre el alumnado por origen a medida que aumenta su edad: en las conversaciones mantenidas se ha comentado en varias ocasiones una situación que preocupa y da que pensar al profesorado. Se trata de que mientras en edades tempranas (infantil, por ejemplo) la interacción entre niños y niñas no atiende a razones de origen geográfico, raza o idioma materno, a medida que van creciendo y sobre todo, a medida que la incorporación al sistema escolar es más tardía, las diferencias se van haciendo más manifiestas, hasta el punto de que en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria (14, 15, 16 años) sí se detectan que en ocasiones se establecen grupos o cuadrillas por razones de raza, idiomáticas, geográficas, culturales, religiosas, etc.

Parece una opinión compartida que, en aras de una mayor cohesión social y movilidad vertical futuras, sería deseable que esos grupos o cuadrillas fueran mixtas aunque se entiende perfectamente que se den, a la vista de las circunstancias del alumnado, de sus familias y de su entorno social inmediato en el pueblo o en barrio. En cualquier caso, no se sabe muy bien cómo se puede fomentar e incrementar las interacciones sociales para que, de manera natural, los grupos y cuadrillas sean más heterogéneos.

6. Percepciones y vivencia del profesorado ante las situaciones descritas: el profesorado consultado coincide al describir cuál es su estado de ánimo cuando se enfrenta a los desafíos del aula en el siglo XXI, esto es, a un incremento notable de la diversidad de su alumnado. Al comienzo de este proceso, predominaba un cierto sentimiento de ansiedad y temor ante lo desconocido, que luego ha sido asumido con mucha normalidad. Normalidad que lleva aparejada mucho más trabajo: el esfuerzo que se exige al profesorado que trabaja con alumnado y familias de origen extranjero es mucho mayor que el no trabaja con ellos y ellas.

En este sentido, son varias las personas que demandan un apoyo bajo la forma de sesiones formativas que les ayuden en sus relaciones interpersonales con alumnado de origen extranjero, que le orienten en la gestión de la diversidad de sus aulas, que le faciliten claves de interpretación y conocimiento intercultural (cuestiones relacionadas con la religión), que le permitan gestionar mejor las situaciones de estrés, etc.

El Gobierno Vasco ya ofrece, a través de los Berritzegunes, entre otros instrumentos, formación en esa línea pero hay profesorado que considera que la oferta es insuficiente y que podría incluirse también, no solo al profesorado, sino también al alumnado de origen extranjero y a sus familias.

Entendemos también que, sin interferir en la autonomía de los centros educativos y en las directrices de sus estatutos, el Gobierno Vasco también podría proporcionar directrices de comportamiento que homogeneícen las respuestas de los centros ante problemáticas y casuísticas similares.

Buenas prácticas

Sin pretender realizar una exhaustiva recopilación sobre buenas prácticas de trabajo en el aula, sí que hemos recogido algunas acciones que se desarrollan en algunos centros, concretamente tres en centros públicos. Nuestro objetivo no era la recogida de acciones específicas que sean satisfactorias en los centros educativos, pero que sí surgieron en las conversaciones mantenidas con el profesorado entrevistado. Por ello nos parece interesante poder presentarlas.

1. Una vez se incorpora un o una nueva alumna al aula, cada semana un compañero o compañera adquiere un papel de “tutorización”, es decir, es responsable de facilitarle el apoyo que necesite. De esta manera el alumnado se implica activamente en la acogida y se consigue una incorporación exitosa al aula. Sí que debemos señalar que esta experiencia es posible desarrollarla cuando las matriculaciones fuera de plazo no son continuas ni son de gran volumen.

“El año pasado nos llegó esta niña de cuarto, creo que como en octubre o así, y claro no conocía nuestro grafismo, entonces lo que hicimos fue ponerle cada semana un compañero o compañera y va estar a su lado para enseñarle a leer, entonces los padres estaban encantados de ver lo responsable que le veía de repente a su criatura durante una semana, le traían juegos para bebés para que aprendiera los colores, juegos de letras, y la verdad es que resultó estupendo. Aprendió para diciembre a leer, escribía muy bien. Entonces claro, desde aquí les decíamos a los alumnos: le habéis enseñado a leer, y sabían que era verdad, y se sentían, ¡bueno!”. (Público, primaria)

2. Ante la llegada de nuevo alumnado a un centro de educación secundaria, se programan visitas al centro para las familias en horario escolar, para que puedan comprobar por ellas mismas cómo es el funcionamiento real del centro y cuánto de diverso es su alumnado. El hecho de ofrecer la oportunidad de conocer el centro en su día a día proporciona a las familias tranquilidad y confianza en las labores educativas que se desarrollan en el mismo.

“Nosotros cuando hacemos las visitas no las hacemos de 5 a 6 cuando el centro está vacío, no, las hacemos ahora cuando está todo el alumnado dentro y hacen la visita los padres en horario escolar. Y de hecho es una de las propuestas que nosotros hacemos, no les enseñamos de 5 a 6 para decirles que esto está todo muy bien, no, lo vais a ver con todo el alumnado dentro para que veáis cómo funciona y la tranquilidad que existe y la normalidad que hay en las clases. Entonces eso da confianza, porque si no, si yo veo algo de 5 a 6 vacío puedo decir no me está diciendo toda la verdad. Pero yo si te lo enseño ahora mismo, cuando están todos los alumnos aquí dentro yo no te puedo estar engañando porque lo estás viendo tú, y te estoy enseñando lo que hay”. (Público, secundaria)

3. Este último caso es una experiencia que por el momento no han introducido en el centro pero que se ha planteado poder implantarla. Consistiría en mantener al alumnado inmigrante en su aula y no sacarlo en ciertas horas para las clases de refuerzo. Otros compañeros o compañeras del aula serían los responsables de ese alumnado que necesita apoyo, y el Profesor de Refuerzo Lingüístico se encargaría de preparar los materiales y de formar a quienes asumen el papel de “tutores”. De esta forma no se divide la clase separando físicamente a quienes necesitan apoyo, generando un ambiente en el aula de cohesión.

“Nosotros estamos barajando, un poco cambiar. En vez de sacar al niño, que se quede en clase. Hay experiencias en otros centros ya. Es trabajar de otra manera, si yo soy el alumno de HIPI, no salgo de clase y tú eres mi compañera y otro, dos alumnos cada día me ayudan a mí, igual dos o tres horas al día. El HIPI prepararía el material y llevaría a clase y a ti y a otro cada día os formaría, os diría pues tenéis que hacer esto, háblale despacio,... un poco os iría formando, y vosotros me echaríais una mano. Ahí me ayudaríais académicamente y yo estaría con vosotros... Porque justamente parece que estamos consiguiendo lo contrario, con buena voluntad pero los separamos, y justo necesitan lo contrario”. (Público, primaria)



ANEXOS

GUIÓN ENTREVISTA A PERSONAS EDUCADORAS

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PRIMERAS IMPRESIONES

- Explicación a grandes rasgos de la investigación
- Aclaración sobre la confidencialidad de la entrevista
- Impresiones del entrevistado/a sobre la investigación

CENTRO EDUCATIVO Y PROFESORADO

- Aspectos generales: tipo de centro, características del mismo, cuantificación del alumnado, perfil del alumnado, distribución por niveles, etc.
- Acogida en el centro y adaptación: elección de centros, cómo se produce, programas específicos, papel del profesorado en el mismo.
- Matriculaciones fuera de plazo: como se aborda desde el centro, cuantificación, opinión sobre la gestión desde educación.
- Cuestión lingüística: cómo se aborda desde el centro, gestión de la diversidad lingüística, refuerzo lingüístico.
- Otros programas específicos relacionados con la diversidad: ¿existen? ¿Se consideran necesarios? ¿se dan los medios suficientes para ello?
- Impacto de la crisis.
- Papel del entrevistado/a en el centro.
- Actitud del profesorado, opinión sobre el trabajo del profesorado en el aula
- Expectativas ante el alumnado de origen extranjero.
- Fortalezas y debilidades del profesorado del centro.

ALUMNADO/AULA

Nos interesa conocer la percepción personal de la persona entrevistada sobre cómo se desarrolla su trabajo en el aula. Qué sentimientos afloran ante su labor diaria en la escuela como profesor, ante la población de origen extranjera y la autóctona.

- Relaciones dentro del aula entre el alumnado: interacción, relaciones con población autóctona, problemas de convivencia en el aula.
- Discriminación en el aula: si se dan casos, entre alumnado, alumnado y profesor, etc.
- Valoración/opinión sobre el alumnado de origen extranjero en los siguientes aspectos:
 - Adaptación: en comparación con alumnado autóctono, si se encuentran diferencias según origen extranjero, diferencias según sexo.
 - Rendimiento: en comparación con alumnado autóctono, si se encuentran diferencias según origen extranjero, diferencias según sexo.
 - Abandono escolar: en comparación con alumnado autóctono, si se encuentran diferencias según origen extranjero, diferencias según sexo. Factores condicionantes de abandono/continuidad.
- Itinerario escolar: qué itinerario es el predominante, perfiles según origen.
- Expectativas del propio alumnado ante su futuro. ¿qué expectativas tiene el alumnado de su propio futuro?

FAMILIA

Cómo percibe el profesor/a su relación con las familias de origen extranjero, con autóctonas, qué relación hay entre ellas, cuál es su apoyo a los hijos, qué sentimientos le provoca.

- Papel de la familia en la educación de los hijos e hijas: mayor o menor implicación, influencia de la familia en el rendimiento escolar, expectativas creadas.
- Papel de la familia en el centro escolar: relación de los padres con el profesorado (mayor o menor, cómo se desarrolla), implicación en las actividades del centro (AMPAS, reuniones, otras actividades, etc.)

FUTURO

Cómo ve el futuro de las aulas en la diversidad. Cuáles cree que serán la tendencia en el abordaje de la diversidad en las aulas.

En un futuro, de aquí a 10 años, cómo ves el futuro del aula. Es decir, cuál será la realidad: la distribución del alumnado, el trabajo en el aula, el profesorado que esté impartiendo las materias, etc.

En un futuro, de aquí a 10 años, cómo ves a tu alumnado actual: movilidad social, abandono escolar, continuidad en estudios superiores, identidad, etc.

Qué cree que debe de tener un aula en el futuro para valorarla como buena, tanto en el número de alumnado a atender, el tema del idioma, apoyos y recursos invertidos, iniciativas positivas a tener en cuenta,...

- Aspectos claves a trabajar en un futuro
- Si estuvieras en tus manos, ¿qué claves trabajarías?

LISTADO DE PERSONAS ENTREVISTADAS

- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Álava
- 1 profesor/a de secundaria de centro concertado de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de infantil de centro público de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de secundaria de centro público de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de secundaria de centro público de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de primaria de centro concertado de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de secundaria de centro concertado de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de infantil de centro concertado de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de secundaria de centro concertado de localidad de Álava
- 1 educador/a de un Gaztegun
- Personal de una entidad no lucrativa

La diversidad en la infancia vasca

0-6 años

María José Martín Herrero





«Hemen nago».
/ Primeras palabras en euskera
de un niño de ascendencia china /





ÍNDICE

Introducción	279
1. Convivencia, interacción e integración social	285
1.1. Los idiomas y su papel en interacción e integración social	286
1.2. Identidad(es)	292
1.3. Rendimiento escolar y retos de futuro.	298
1.4. Los espacios relacionales.	304
1.5. Religión	315
1.6. Participación en el ámbito escolar.	319
2. Conclusiones	327
Anexo	329



INTRODUCCIÓN

El fenómeno inmigratorio que estamos viviendo en Euskadi desde finales del siglo XX, pero especialmente desde comienzos de este siglo XXI ha cambiado para siempre la fisonomía y las características de fondo de la sociedad vasca. Este comienzo de siglo ha traído consigo una nueva comunidad donde destaca poderosamente una diversidad cultural desconocida hasta la fecha.

La sociedad vasca empieza a ser consciente de que la inmigración de origen extranjero es un fenómeno estructural, que ha venido para quedarse y que no tiene visos, a pesar de las circunstancias extraordinarias que hemos y estamos viviendo (la crisis económica y financiera mundial de 2008-14 y la pandemia del coronavirus en 2020), de cambiar a corto y medio plazo. Vamos a seguir recibiendo la llegada de personas inmigrantes extranjeras porque nuestra sociedad las necesita para ocupar nichos laborales a los que no quiere acceder la mayoría de la población autóctona vasca.

Estas personas que llegan, como es natural, están en edad de trabajar y, por ende, de procrear, lo que sin duda va a ayudar a la envejecida sociedad vasca a equilibrar su maltrecha y desfigurada pirámide poblacional.

De hecho, vemos que las tasas de natalidad de las personas de origen extranjero son ligeramente mayores que las de origen vasco, aunque no necesitan mucho tiempo para ir acomodando las pautas de natalidad de origen a las de destino.

Estamos asistiendo al alumbramiento de una nueva sociedad vasca diversa con las exigencias que su gestión tiene. Las administraciones vascas están apostando por gestionar la convivencia en nuestros pueblos y barrios en clave de interculturalidad, es decir, con una forma de hacer política que, basada en derechos de ciudadanía, establece como norma principal la igualdad de trato y no discriminación. El objetivo es aprovechar las potencialidades de todas las

personas y de todos los orígenes para construir entre toda la ciudadanía la sociedad vasca del futuro.

En este contexto cobra especial relevancia el estudio, análisis y comprensión de los fenómenos de inclusión (*acción de poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites*) en la sociedad vasca y de integración (*acción de completar un todo con las partes que faltaban* o, dicho de las partes, *acción de constituir un todo*) social con las demás personas que la componen.

En este momento la sociedad vasca es todavía más diversa de lo que era el siglo pasado. Ahora, convivimos personas de múltiples procedencias, de diferentes lenguas, culturas y religiones, con una cosmovisión de la vida y el mundo dispares, y con imaginarios muy variopintos. Con el fenómeno inmigratorio inicial empezamos a hablar de personas de nacionalidad extranjera y de nacionalidad española. Posteriormente, con la maduración del fenómeno y las nacionalizaciones crecientes, hemos tenido que distinguir entre personas de nacionalidad extranjera y personas de origen extranjero (nacidas en el extranjero). Una vez que han tenido descendencia en Euskadi hemos añadido otra categoría sociológica más, las personas de ascendencia extranjera (nacidas aquí, de origen vasco, pero con padre y/o madre nacida en el extranjero). Y entre ellas también distinguimos entre las que tienen la nacionalidad española (la mayoría de las nacidas en el Estado español) y las que no la tienen (una minoría, sobre todo africanas, las nacidas aquí, pero con padre y madre de nacionalidad extranjera).

Hoy en día son muchas ya las personas de origen vasco y de ascendencia extranjera con las que convivimos día a día¹. Y lo van a ser más en años venideros. La sociedad vasca del futuro necesita de su aportación para afrontar con éxito los retos que se le planteen. Para eso necesitamos construir una ciudadanía vasca que no arrincone a nadie.

Necesitamos arbitrar medidas políticas y sociales que permitan que todas las personas puedan aportar su contribución en pie de igualdad. Necesitamos construir una convivencia intercultural basada en derechos de ciudadanía, en la igualdad de trato y no discriminación. Para ello es importante conocer la realidad social de este colectivo de personas y de ahí el interés de Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración de abordar una investigación integral que aportara luz sobre la situación de los hijos e hijas vascas de la inmigración extranjera.

La presente investigación tiene como objetivo presentar los principales resultados del análisis realizado sobre el proceso de integración de los niños y las niñas

¹Otero, B. y Mendoza, K. (2017). La diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras. 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/P1_CAP2_cifrasCAS.pdf

menores de seis años de ascendencia extranjera residentes en la Comunidad Autónoma de Euskadi –CAE–, destacando las principales características de su situación actual y los retos que se presentan de cara al futuro en su proceso de integración y cohesión en el conjunto de la sociedad vasca. Está estructurado en seis apartados: a) idiomas, b) identidad, c) rendimiento escolar y retos de futuro, d) espacios relacionales, e) religión y f) participación escolar.

Como ya hemos comentado anteriormente, este volumen forma parte de un estudio más amplio sobre *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones* (Ikuspegi).

Como punto de partida, la primera infancia –hasta los seis años– forma parte de una de las etapas educativas donde menos desigualdades vamos a encontrar. Podríamos hablar de la «arcadia perdida» donde los y las menores se relacionan sin tener en cuenta sus diferencias de origen, clase, nivel económico familiar, etc., y donde sus progenitores van a estar más abiertos a que sus hijos e hijas se relacionen con otros menores que, *a priori*, tienen características tanto sociales como económicas diferentes. Sin embargo, a partir de esa etapa, podríamos hablar de una «carrera hacia la desigualdad», donde aparecerán las diferencias que se irán expresando de diferente manera en las siguientes etapas educativas.

Dentro de la clasificación que hemos hecho desde Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración (la 2ª generación comprendería a los niños y niñas nacidas en la CAE y Estado español y a quienes han sido reagrupados hasta los 4 años), al centrarnos en los/as niños/as menores de seis años en la CAE de ascendencia extranjera la gran mayoría entrarían dentro de las mal llamadas segundas generaciones (2.0G), pero también incluimos a las personas reagrupadas con edades comprendidas entre los cinco y seis años (1.5G). En todo caso, podríamos decir que prácticamente todas estas personas podrían ser consideradas en su conjunto como segundas generaciones puras.

Para alcanzar el objetivo mencionado se ha abordado el estudio teniendo en cuenta tres grandes dimensiones: la escuela, la familia y el entorno donde están integrados los niños y las niñas. En cada apartado se recoge la mirada de las personas expertas y el profesorado, así como también de los progenitores a través de la información recogida en una serie de entrevistas en profundidad.

Para abordar la dimensión del entorno, hemos recogido la mirada de las personas expertas, el profesorado y las familias, así como también algunas pautas propias de los menores y sus familias a través de la observación directa en diferentes espacios de ocio y entradas y salidas al centro educativo.

En cuanto a las entrevistas en profundidad a las familias se ha realizado una selección teniendo en cuenta el lugar de origen de los progenitores.

En concreto, ha sido la siguiente:

- Padre y/o madre de origen asiático (dos)
- Padre y/o madre de origen africano (cuatro)
- Padre y/o madre de origen latinoamericano (cuatro)
- Padre y/o madre de origen europeo (dos)

Sobre la distribución de las entrevistas en profundidad a personas expertas y profesorado han participado personas de los tres territorios históricos y de centros educativos tanto públicos como concertados, de diferentes modelos lingüísticos (A, B y D)², y de distinta adscripción religiosa (religioso –Kristau Eskola– y laico).

Este tipo de entrevistas contiene un guion de preguntas abiertas (ver anexo) a la consideración de la persona entrevistada que persigue entrar tanto en aspectos motivacionales, actitudinales y proyectivos como en conseguir información precisa del tema que nos ocupa. Las entrevistas han sido realizadas por el personal técnico de Ikuspegi y fueron grabadas en soporte digital para su posterior reescucha y análisis.

Y respecto a la realización de la observación directa, esta se ha realizado en diferentes espacios urbanos de los tres territorios históricos, teniendo en cuenta las tres capitales, así como municipios donde se asienta población de origen extranjero. En concreto, la observación en espacios de ocio se ha realizado tal y como sigue:

Tabla 1. Selección final de los parques públicos de la CAE observados

TT.HH.	Municipio	% P. O. Extranj.	Barrio	% P. O. Extranj.	Lugar/plaza
Álava	Vitoria-Gasteiz	11,6	Coronación	19,1	Santo Domingo
Álava	Laudio/Llodio	5,4	Centro-La Plaza	6,1	Aldaikorreka
Bizkaia	Durango	8,7	Ensanche	13,0	Ezkurdo
Bizkaia	Bilbao	10,0	Amezola	14,5	Amezola
Bizkaia	Bilbao	10,0	Basurto	9,0	Sabino Arana
Gipuzkoa	Donostia/San Sebastián	9,5	Amaraberri	12,0	Ferrerías
Gipuzkoa	Arrasate-Mondragón	8,2	Ferial	10,2	Biteri

Fuente: Elaboración propia

²Modelos lingüísticos: modelo A –todas las asignaturas se imparten en castellano excepto el euskera, que es una asignatura más–; modelo B –unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano– ; y, modelo D –todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más–.

El objetivo del uso de esta técnica ha sido completar los discursos obtenidos de las entrevistas a progenitores y personas educadoras. La observación directa de los niños y niñas en sus espacios de ocio y de sus padres y madres en la salida y entrada al centro educativo nos va a permitir, por un lado, contextualizar los discursos y narrativas de las entrevistas y, por otro, obtener información directa de su contenido en su contexto natural. Así, hemos podido observar directamente los usos, las costumbres, patrones de conducta, reacciones, interacciones, grados de relación, etc. En el anexo incluimos también el guion para la recogida de información de la observación, realizada también por el personal técnico de Ikuspegi.

1

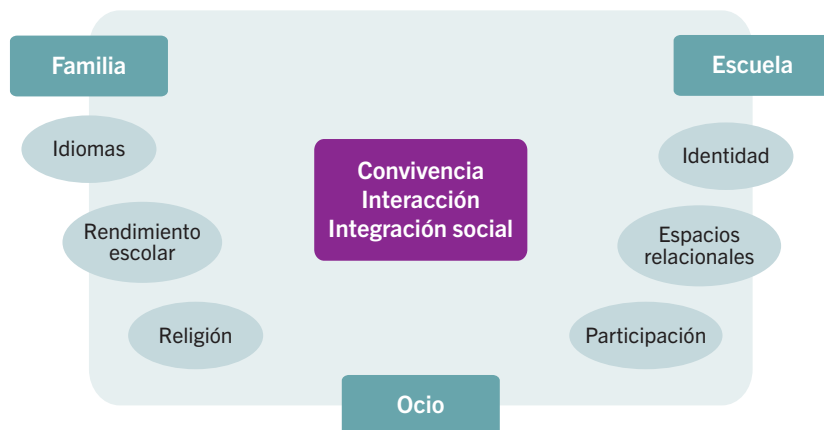
Convivencia, interacción e integración social

Como ya hemos avanzado, hemos abordado el análisis de los procesos de interacción e integración social de los niños y niñas vascas de ascendencia extranjera de 0 a 6 años desde una triple perspectiva: desde el ámbito familiar, desde la escuela y desde el ocio.

La información obtenida la hemos organizado en seis apartados:

1. Los idiomas y su papel en la interacción e integración social
2. Identidad(es)
3. El rendimiento escolar y los retos de futuro
4. Los espacios relacionales
5. La religión
6. La participación en el ámbito escolar

Gráfico 1. Mapa conceptual de los contenidos



Fuente: Elaboración propia

Los idiomas y su papel en interacción e integración social

El conocimiento y uso del idioma de la sociedad de acogida es un factor clave para la comunicación y, en definitiva, para la integración de la población de origen extranjero con la sociedad vasca. En este sentido, la competencia lingüística en la escuela se convierte en un aspecto clave de los resultados escolares. Idénticamente, aquella es determinante en el proceso educativo facilitando o, por el contrario, dificultando la integración escolar. Tal y como afirman la mayoría de los autores que han tratado este tema: «Las niñas y niños, necesitan tener habilidades lingüísticas para tener éxito en la escuela y en la vida» (Morrison, 2004)³.

En este apartado vamos a abordar cómo se está desarrollando el proceso de integración a partir del aprendizaje y uso del idioma, tanto si hablamos del castellano como si lo hacemos del euskera, por parte de los niños y niñas vascas de ascendencia extranjera. En cuanto al alumnado, hay que partir de la base de que en esta etapa educativa la relación entre la población infantil de ascendencia extranjera y la autóctona es directa y espontánea, estableciéndose una comunicación natural básicamente vinculada a dos elementos: el juego y el aula. El primero vinculado como se verá más adelante a los espacios lúdicos y de recreo y el segundo al proceso de aprendizaje y de adaptación.

Algunos testimonios

Como punto de partida, desde el punto de vista de las personas expertas y del profesorado, lo que detectan en relación al uso del idioma en estas edades, es la necesidad de comunicarse en el idioma que sea: materno, castellano o euskera, sobre todo en los momentos de llegada al centro. En este sentido, nos han relatado algunos ejemplos muy reveladores, como el caso de dos niñas de ascendencia ucraniana de dos años de edad, que llegaron sin conocimiento de euskera ni castellano, y que estaban en distintas aulas. Al no entender nada en sus clases y no poder hacerse entender ni por el profesorado ni por sus compañeras, trataban por todos los medios de conectar entre sí para poder comunicarse. Otro caso ilustrativo es el de un niño de ascendencia china que llegó al aula sin conocer a nadie y sin saber una palabra de euskera ni castellano. Aunque al principio esto le suponía un gran hándicap, pronto lo superó y fue el primero de la clase en hablar euskera, ya que lo necesitaba para poder comunicarse tanto con la profesora como con sus compañeros de clase. Tal y como expresan diversos testimonios de las personas educadoras:

³Morrison, G. S. (2004). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.

«(El tema del idioma) los pequeñitos no saben si hablan en euskera, en castellano... el idioma de ellos... los pobres suelen tener un desbarajuste importante hasta que poco a poco ya lo van canalizando, pero es algo normal» (modelo D, público)

«Tenemos en las gelas de dos años, hay dos niñas que las dos son ucranianas, están en gelas diferentes, entonces ahora empieza una de ellas, sobre todo, porque hay una que es muy independiente y es muy madura y la otra es menos. Entonces, la que es menos (madura) intenta buscar a la que es más porque el idioma lo pueden dominar, entonces se juntan por el idioma... La que es más independiente, no tiene ningún problema porque habla euskera con dos años, es impresionante, pero la otra no, entonces la otra tiende a buscarle porque quizás en ucraniano puede entenderse con ella. Eso, por ejemplo, sí se nos está dando ahora. Claro, tú necesitas comunicarte, entonces buscas la manera de comunicarte como sea. Se ha mantenido (la relación), nosotros no le hemos dicho... 'no puedes'» (modelo D, público)

El personal educador manifiesta cómo la necesidad de comunicación «mueve montañas»:

«En casa aprenden la lengua materna [...] Hay una necesidad de aprender euskera para la comunicación, sobre todo entre asiáticos, pakistaníes, africanos [...] tienen tanta necesidad de comunicarse» (modelo D, público:2)

«El niño de ascendencia china fue el primero que aprendió a hablar en euskera en clase» (modelo D, público)

Otro aspecto relevante en estas edades es la rapidez y la naturalidad con la que las niñas y niños aprenden a socializarse en el nuevo idioma, ya sea euskera o castellano. Como puede suponerse, el aprendizaje de idiomas de los niños y niñas de ascendencia extranjera viene básicamente de tres ámbitos: del ámbito familiar, dependiendo del idioma que hablen sus progenitores, de si tienen hermanos/as mayores o no y del nivel de ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural) de las familias; del centro educativo y más concretamente de la opción educativa elegida: modelo educativo (A, B, D); y de la lengua predominante en el entorno social inmediato, bien sea este de carácter euskaldun o erdaldun.

Otro aspecto relevante en estas edades es la rapidez y la naturalidad con la que las niñas y niños aprenden a socializarse en el nuevo idioma, ya sea euskera o castellano.

En relación a la capacidad de comunicación, las personas expertas y el profesorado consultado nos dicen que se observan claras diferencias en el grado de comunicación que tienen cuando llegan por primera vez al centro escolar y que, normalmente, estas diferencias se deben principalmente al grado de estimulación recibido por parte del entorno familiar en los primeros años de vida. De hecho, cuando llegan por vez primera al centro, se percibe quiénes han pasado anteriormente por algún curso de infantil y quiénes no lo han hecho, o en su defecto, quiénes tienen hermanos/as mayores y quiénes no; la estimulación y capacidad de comunicación no es la misma.

«Una (niña) venía de un aula de dos años, entonces venía más motivada y los demás, había algunos que no hablaban castellano y poco a poco han ido adquiriendo vocabulario y ahora ya hablan prácticamente todos y se les entiende muy bien. La mayoría

tienen hermanos mayores que ya han estado en infantil... y eso les ayuda a estar más estimulados» (modelo A, público)

«El problema es cuando son hijos únicos o son los mayores, que ahí sí hay problema de idioma porque en casa o hablan chino o hablan árabe...» (modelo A, público)

No obstante, se trata de unas diferencias que se van nivelando en la etapa de infantil de manera que cuando llegan a primaria todo el alumnado ha adquirido las competencias para poderse comunicar.

«Con cinco (años), el paso de infantil a primaria, si han estado desde los tres años y han tenido una evolución adecuada... pasan ya con bastante vocabulario (castellano), aquí trabajamos con muchas rutinas, así que poco a poco van adquiriendo el lenguaje... y es enriquecedor para ellos... van a primaria y aunque sea un profesor nuevo y ellos nuevos, tienen comunicación, se entienden» (modelo A, público)

En relación al castellano

Normalmente, en el entorno familiar la lengua materna es la que se habla habitualmente con los padres y madres. Complementariamente, suele ser el castellano el idioma que se habla habitualmente entre hermanos/as y, en ocasiones, también con los progenitores que mejor lo dominan. Las personas expertas recomiendan que las familias mantengan la lengua de origen en los niños y niñas de ascendencia extranjera porque ello les permite adquirir un 'andamiaje' más rico del lenguaje, ya sea inglés, francés, rumano, chino, etc.

El mayor problema se está detectando, sobre todo, entre los padres y madres que llevan aquí más tiempo y tienen dificultades para comunicarse, un problema que también va a influir en sus relaciones e inserción con el entorno.

«El tema del idioma es importante, que mantengan su lengua de origen, ya que va a ser más rico a la hora de enseñar a sus hijos. El niño va adquiriendo un andamiaje más rico» (Berritzegune, Irun)

En cuanto a las familias y el conocimiento y uso del idioma, partimos de la base de que su conocimiento va a ser clave para su integración, tanto en el centro escolar como en su entorno y, por el contrario, una barrera cuando se desconoce. En este sentido, las personas expertas y el profesorado nos apuntan cómo muchas veces, dependiendo del centro, hay dificultades para comunicarse. Así, cuando llegan al centro educativo con sus hijas e hijos, en las entradas y salidas, se nota cómo el padre o la madre se quedan más aislados, retraídos porque no conocen el idioma. El mayor problema se está detectando, sobre todo, entre los padres y madres que llevan aquí más tiempo y tienen dificultades para comunicarse, un problema que también va a influir en sus relaciones e inserción con el entorno.

«Hay madres que ya llevan tiempo aquí y tienen dificultad para comunicarse, también el idioma va a influir para su mejor relación e inserción en su entorno. Si no conoce el idioma para comunicarse con otras madres, se queda aislada» (Berritzegune, Irun)

Estas situaciones se intentan resolver con las familias desde el primer momento ya que es importante que se sientan acogidas y esto se consigue a partir de una mirada, de un saludo, de una sonrisa por parte del profesorado, cuando las familias dejan a sus hijos e hijas en el centro. También, por ejemplo, la información que hay que dar a las familias se hace a través de notas escritas simples que se entregan cuando van a llevar o recoger a sus hijos e hijas.

Otras veces, cuando hay que hablar con las familias, se hace a través de algún familiar que conoce los dos idiomas. También, en algunos casos, la persona del grupo de la misma procedencia que más conoce el idioma es la que luego explica las cosas a las demás. En algunos centros, también hay cursos de formación en castellano para que asistan las familias.

«El no saber el idioma es un límite. A veces es la propia familia la que facilita la comunicación (algún primo, hijo, o algún familiar hace de enlace)» (Berritzegune, Irun)

«Y luego, también, a las madres les pasa que como no controlan bien el idioma, muchas veces no se acercan a mí a hablar conmigo. Entonces yo en esos casos siempre intento ir yo y darles la oportunidad. Ellas se quedan como en un segundo plano siempre. Siempre les decimos: “no, perdona, eres su madre, ven aquí, vamos a hablar, que me estás dejando a tu hijo que es lo más preciado que tienes, ¿no?” ¿No quieres saber un poco? ¿No quieres hablar un poco? A mí me gustaría. Esta parte la salvo con mi sonrisa, acercándome, dándole, haciendo un esfuerzo por entenderles y que se sientan a gusto...» (modelo B, concertado)

«Yo estoy con los niños este curso y luego pasan con mis compañeras, de esta manera comprendo que también van cogiendo confianza con el colegio. Yo también entiendo, tú vienes de otro país, no controlas el idioma, hay que acostumbrarse a todo, cómo funciona aquí, yo no sé cómo funciona en Marruecos, pero supongo que habrá diferencias, ¿no? A mí me gusta siempre dar ese paso, porque es difícil, tiene que ser difícil, yo me pongo en su situación y tiene que ser tremendo, tiene que ser difícil» (modelo B, concertado)

«Hay escuela de madres para aprender castellano, están viniendo, pero árabes, ahí tampoco hay mezcla, es que como no se mezclan...» (modelo A, público)

En relación al euskera

Sobre el aprendizaje y uso del euskera en la etapa infantil, las personas expertas hablan de diferentes aspectos que van a influir a la hora aprender y usar el euskera. Por una parte, destacan la resistencia que supone el hecho de que en casa los progenitores no hablen castellano, así como que los/as hermanos/as mayores no hayan sido escolarizados/as en Euskadi. Asimismo, insisten en la importancia del modelo educativo en el que están matriculados, así como el hecho de vivir o no en un entorno euskaldun.

En cuanto a las familias que no conocen el idioma castellano, como ocurre con los/as niños/as de ascendencia asiática y africana el aprendizaje y uso del euskera lo hacen de una manera más natural como medio de comunicación, ya

que no tienen la referencia del castellano como ocurre con las niñas y niños de ascendencia latinoamericana. Los y las chicas sudamericanas, castellanoparlantes, como saben que con el castellano se arreglan y que la mayoría del barrio es así, tienen paradójicamente más dificultades, dado que recurren a este para comunicarse y no al euskera.

«Los sudamericanos saben que con el castellano se arreglan, la mayoría del barrio es castellanoparlante, porque el barrio se hizo con inmigración de los años 70, la mayor parte» (modelo D, público)

Otras nacionalidades no castellanoparlantes, paradójicamente, tienen menos dificultades, asumen el euskera con mayor naturalidad:

«Los africanos lo cogen antes, tienen más soltura que los que tienen de lengua materna el castellano» (modelo D, público)

«Los niños africanos aprenden muy bien euskera» (modelo B, concertado)

«Son muy pequeñitos, sí que es verdad que a mí en un principio me cuesta arrancar con el tema del euskera y demás, pero supongo que habrá coles en Bilbao que tampoco se hable tanto euskera. Es que yo soy de (municipio euskaldún) y yo sí estoy acostumbrada a que todos los niños hablemos en euskera, pero es que vienes a Bilbao y no pasa, vas a los parques y no se oye... (modelo B, concertado).

Sin embargo, entre las familias que conocen el castellano, como ocurre con la población latinoamericana, el aprendizaje y uso del euskera no parte de la lógica de la necesidad de la comunicación, sino que entran otros factores en juego como son la valoración positiva del euskera como un idioma que facilita la interacción con la población autóctona y con tener un empleo en el futuro. Además, las familias que están llegando con niveles culturales más altos son más proactivas a la hora de ayudar a sus hijos e hijas a aprender el nuevo idioma, ayudándoles con aplicaciones de traducción de euskera en el móvil o en la búsqueda de materiales en la biblioteca. La implicación de los progenitores en el aprendizaje del euskera suele ser bastante diversa en algunas ocasiones.

«Algunos sí muestran interés, y esta niña que nació en (otra comunidad autónoma) los padres me pidieron las canciones del año anterior para que en casa las puedan poner [...] Y hay otros que sin más.» (modelo D, público)

Otro testimonio en la misma dirección:

«Yo le digo: —cuando te manden una canción se la aprende, y va a ver que usted en euskera va a salir bien— y AAAA, la pequeña, a veces está hablando y le sale, desde los dos añitos es cómo le han hablado. Al principio me decía [...] mamá hablan como raro y yo les respondo: —es el idioma que hablan aquí—. Ellas lo viven bien, ellas cantan, a veces hablan, otras veces me preguntan a mí mamá esto qué significa y yo les digo que me lo digan y lo pongo en el traductor, veo qué significa en castellano y se lo explico» (padre/madre, Venezuela)

En cuanto a las familias que tienen hijos mayores también perciben una gran diferencia en la rapidez con la que están aprendiendo sus hijos menores a su

misma edad. También nos relatan cómo en el entorno familiar, cuando tienen varios hijos, entre ellos suelen hablar en ocasiones algo en euskera, sobre todo cuando quieren decir algo para que no se enteren sus padres y madres:

«El pequeño está aquí en (centro Gipuzkoa). Va a hacer cinco en junio y él va bien. Al principio le costaba mucho hablar, porque era un poco mimado y ahora está soltándose más en euskera que en español [...] y es quien ahora me está ayudando a mí, porque con mi hija (la mayor) al no haber en la casa quien hablara euskera, yo no hablaba. Entonces, el pequeño me dice: –venga repite conmigo—. Entonces las palabras se me van quedando, ahora sí, ya entiendo, me toca aprender qué significan determinadas palabras como ura, ogia..., las palabras que se usan a diario son las que más se quedan...» (padre/madre, Ecuador)

Otro aspecto importante es el modelo educativo del centro donde estén escolarizados los niños y niñas (modelo D en euskera) y el entorno (euskaldun/erdaldun). Así, en los lugares donde se habla euskera, las familias se habitúan con mayor facilidad a saludar en euskera. Pero, en general, los saludos que se hacen desde el profesorado: *egun on, arratsalde on, kaixo, agur* [...] hacen que luego también las familias de origen extranjero las adopten y las repitan. Las personas expertas y el profesorado entrevistado que trabajan en un entorno más euskaldun sí ven cómo las familias, en general, valoran de manera más positiva el uso del euskera porque viven en Euskadi, lo toman como una lengua útil para integrarse en la sociedad vasca, tener un trabajo y demás:

«Y luego la identificación de las familias con el tema del euskera es genial, las familias marroquíes, por ejemplo, se integran ellas mismas, que nuestra sorpresa es que empiezan a decir egun on, agur... [...] Las familias inmigrantes como les repetimos egun on, eskerrik asko, independientemente, ellos enseguida egun on, eskerrik asko [...] Digamos que el índice de adaptación por parte de las personas adultas está muy bien, fenomenal...» (modelo D, público:2)

Recapitulación

El idioma, si para los niños y niñas es una herramienta de comunicación que no supone un problema sino una necesidad imperiosa, para algunas de las familias de origen extranjero supone una verdadera barrera para la comunicación e interacción en la sociedad vasca. El manejo del mismo constituye la puerta de entrada en el proceso de integración y la herramienta más poderosa que evita el riesgo de aislamiento para las personas que vienen de otros entornos lingüísticos. En este sentido, en la etapa infantil se mantiene desde los centros escolares un contacto casi diario con estas familias al tener que llevar a sus hijos e hijas diariamente al centro escolar.

Ya se ha dicho que la familia y los centros educativos son las instituciones más determinantes en el proceso de integración a la nueva realidad. No cabe duda

que el carácter bilingüe de la CAE añade un factor de complejidad y, por otra parte, de riqueza a la realidad local.

Es verdad que para algunas de las personas de origen extranjero este hecho constituye un reto más a superar. No obstante, este apartado ha puesto de manifiesto el enorme esfuerzo que realizan las familias de origen extranjero para adquirir las competencias lingüísticas necesarias y normalizar esa situación.

Pero, lo que también ha quedado de manifiesto en las entrevistas, es que la socialización en la escuela favorece la interacción desde la diversidad y que en la etapa de infantil el aprendizaje de idioma entre los niños y niñas se da de manera natural, como no podía ser de otra forma, de tal manera que la necesidad de comunicarse de la población infantil es un gran aliciente. Es por ello que los/as niños/as de ascendencia extranjera, a pesar del hándicap idiomático que pueden arrastrar, buscan prioritariamente comunicarse y en esta etapa de enorme plasticidad cognitiva cualquier idioma les sirve, de ahí sus saltos lingüísticos habituales. En definitiva, partir de los dos años el aprendizaje y uso del idioma no parece que vaya a suponer un problema. Ello no es óbice a que la lengua materna, sobre todo si es el castellano, no sea un factor fuertemente condicionante en frecuentes casos en la elección del modelo educativo y lingüístico, tal y como ha quedado de manifiesto.

Identidad(es)

No cabe duda que el concepto de Identidad, como otros de su especie que compendian aspectos psicosociales con otros de carácter sociocultural vinculados a los sistemas de creencias o relacionales, unido al grado de complejidad y carácter sistémico que tienen, es más lo que oculta que lo que enseña. El concepto de Identidad, como otros conceptos afines: felicidad, calidad de vida o integración, es de carácter sintético y alude a una realidad compleja donde nuestra definición de lo que somos y sentimos es el *mínimo común denominador* de instancias afines, externas al propio sujeto. No podemos olvidar que nuestros pensamientos, creencias, sistema de relaciones, modos de vivir, relación con el entorno, inserción institucional y demás, coadyuvan en la construcción de nuestra personalidad. No es extraño que filósofos como Velleman⁴ se refieran a la Identidad como al relato mínimamente coherente de nosotros mismos que somos capaces de hacer y que resume nuestra trayectoria vital. Se trata de una definición de mínimos pero que recoge como ninguna las dificultades de medida de este tipo de conceptos, dada su complejidad.

⁴Velleman, J.D. (2014). *Del yo al yo. Ensayos sobre el ser y la identidad*. Madrid: Editorial Machado.

Cuestión nuclear que afecta a la investigación que nos ocupa, focalizada en el análisis, vía entrevistas, a responsables educativos y padres/madres de niños y niñas de ascendencia inmigrante menores de seis años, en tanto que uno de nuestros objetivos es captar cómo se van construyendo los primeros eslabones de esta personalidad incipiente, tensionada entre dos agentes de socialización, en muchas ocasiones divergentes: por un lado, los progenitores, de origen extranjero y, por otra parte, el *locus*, representado por los agentes educativos, amistades y demás, en relación a la escuela y su papel como agente de socialización.

«El reflejo que los maestros devolvemos a los niños será material de primera magnitud en su construcción de la identidad: por eso es tan importante que seamos conscientes de ello y diseñemos, de manera igualmente consciente el reflejo que deseamos ofrecer» (*La construcción de la identidad y la escuela*, Barquín).

Estamos de acuerdo con Amelia Barquín⁵ cuando afirma:

«El reflejo que los maestros devolvemos a los niños será material de primera magnitud en su construcción de la identidad: por eso es tan importante que seamos conscientes de ello y diseñemos, de manera igualmente consciente el reflejo que deseamos ofrecer».

Como es de sobra conocido, en esta etapa de la vida —la infancia— se empiezan a construir las identidades y esa construcción se realiza de manera natural teniendo en cuenta, por un lado, a los progenitores, y en el otro, en la escuela, sobre todo al profesorado. Es por ello, que en este apartado nos ha parecido oportuno recoger algunas experiencias relativas a la influencia que ejercen, por una parte, sus profesores/as desde el punto de vista de aquellas cuestiones relacionadas con la conformación de la identidad; y, por la otra, las manifestaciones de sus padres/madres sobre esta misma cuestión y su deseo de que sus hijos e hijas no pierdan sus raíces.

Algunos testimonios

La diversidad como atributo natural de su mundo infantil. Como punto de partida, hay que tener en cuenta que las niñas y niños de ascendencia extranjera de esta edad —hasta los seis años— han nacido en Euskadi o han llegado de sus países de origen a una temprana edad, y lo que ven y viven en el centro educativo —la diversidad— para ellos y ellas es lo normal. Así, desde las miradas del profesorado, se observa cómo entre los/as más pequeños/as, en general, creen que lo normal es tener la piel de diferente color, rasgos faciales distintos, etc., sobre todo en los centros educativos donde la gran mayoría son hijos e hijas de ascendencia extranjera:

⁵Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.

«Los niños pequeños sí ven diferencias de pieles, pero no le dan importancia, y para ellos el hecho de ser diferentes hace que pierda importancia el ser diferente, porque es lo normal, ellos no ven que uno sea negro, etc. (...) ellos lo ven como que todos somos iguales (...) sí es verdad que cuando llega el verano a mí me salen pecas y un niño (de ascendencia africana) se me quedó mirando y dijo: —ah, como yo un poquito...—.» (modelo B, concertado)

«Los niños pequeños sí ven diferencias de pieles, pero no le dan importancia, y para ellos el hecho de ser diferentes hace que pierda importancia el ser diferente, porque es lo normal, ellos no ven que uno sea negro, etc. (...) ellos lo ven como que todos somos iguales (...)» (modelo B, concertado)

Los orígenes diversos a veces parecen hándicaps educativos y no lo son necesariamente. Cuando las y los niños llegan de su país de origen a estas edades, el profesorado va preparando a su alumnado para recibirles en el aula, dando protagonismo a quien va a llegar, con una foto, con su nombre, explicándoles de dónde viene, etc. Así sus compañeros y compañeras de clase se preparan para recibirles y que se sientan que ya empiezan a pertenecer al grupo desde los primeros días de clase.

Las situaciones relatadas por el profesorado muestran las experiencias que se tejen entre la familia, el profesorado, los compañeros y compañeras de clase y la persona recién llegada en esos primeros días. Así, por ejemplo, nos relatan el caso de un niño de origen chino (tres años) que llega al aula por primera vez (centro público, modelo D). El niño se pasó varias semanas sin pronunciar una palabra en la clase; el resto de sus compañeros y compañeras pensaba que no hablaba, la profesora les explicaba que su nuevo compañero hablaba otro idioma —chino— y les ponía un cuento en su idioma en clase para que lo escuchara y se sintiera más integrado. Hasta que un día cuando estaban pasando la lista de clase dijo: «hemen nago» y todos los niños y niñas de manera espontánea celebraron en clase que su compañero había hablado y es que creían que lo había hecho por primera vez:

«Luego vino XXX (de origen chino) en enero me avisaron que venía un niño chino... tienes que hacer una pequeña adaptación (...) él nunca había estado escolarizado... yo preparé la clase, su llegada, (...) su nombre, su foto (...) y luego los primeros días yo acordé con los padres unas horas y luego la madre estaba conmigo en clase, hasta que ya vimos (...) que se les ve felices, con los compañeros, se lo pasa muy bien, (...) contentos. XXX desde enero hasta aquí (...) está muy integrado, está bien visto, le buscan para jugar... en general sí se llevan bien, se buscan, son más cómplices y aunque todavía el idioma (...). Les llamaba la atención porque al principio no hablaba, los niños decían es que no habla, es que no habla (...). Sí, sí que habla, pero habla en chino (...). Poníamos cuentos en chino y entonces él se conectaba un poco y aunque al resto les sonaba raro seguían el hilo porque ya lo conocían (el cuento), así se sentía un poco más integrado... De toda la mañana algo entendió, y ahora ha empezado a repetir palabras, hace un par de semanas cuando pasamos la lista él dijo "hemen nago" y para ellos (los/as compañeros/as de clase) fue como(...), ya habla! ya habla!...y (yo les dije) pero ya hablaba antes pero hablaba otro idioma y no le entendíamos, pero está aprendiendo, le vamos a enseñar entre todos, sí, sí porque ya

dice (...) y entonces ellos se sienten, le cuentan un cuento, le van diciendo» (modelo D, público)

El mejor antídoto para favorecer la integración y hacer frente a los posibles retos producidos por la diversidad lingüística es el desarrollo de sistemas de ayuda y de refuerzo colectivo. Desde el profesorado lo que destacan es la espontaneidad con la que se dan los procesos de integración entre los niños y niñas que ya están en el aula y quien llega recientemente, manifestando un comportamiento de cercanía e imitando algunos gestos de la profesora para que se sienta que pertenece y forma parte de la clase desde los primeros días:

«El año pasado tuve una niña, XXX, que vino en abril de (país del Este) y los padres no sabían nada y era impresionante ver a las niñas de clase buscando en la biblioteca libros ilustrados y cogían con ella y le iban enseñando las palabras para que ella repitiera, normalmente se suelen volcar, a estas edades se suelen volcar... y como que hay que ayudar, que todos somos amigos, y entonces ellos también como te ven, pues ellos también quieren ayudarles». (modelo D, público)

Importancia de la figura de los progenitores. También se refleja la importancia que tiene la figura de los progenitores en ese momento de acompañamiento y llegada al aula del nuevo miembro a la comunidad educativa. Sin embargo, no siempre, los progenitores, juegan el papel que deben desarrollar. En ocasiones no hacen con su hijo o hija ese proceso de adaptación y esto afecta de manera negativa en la persona recién llegada.

«(...) y luego los primeros días yo acordé con los padres unas horas y luego la madre estaba conmigo en clase, hasta que ya vimos (...), pero hay veces que no se puede, que los padres te lo dejan... O te los dejan en el autobús y llegan a clase y no saben ni donde están...». (modelo D, público)

La interculturalidad en la educación infantil. Los niños y niñas toman conciencia de las distintas identidades cuando se trabaja en los centros educativos los proyectos de interculturalidad. Estos proyectos se adaptan a su edad. Así, en clase se les explica que hay otras culturas, otras lenguas, etc. y se hace que las familias también sean protagonistas para que se sientan orgullosas y lo vivan con normalidad. Las y los niños actúan, también, con completa normalidad. Desde el profesorado se destaca la espontaneidad con la que responde el alumnado.

«De hecho cuando hacemos algún proyecto de interculturalidad y nos ponemos a situar un poco es cuando ellos se empiezan a fijar un poco y caen en la cuenta de sus diferencias... pero yo no sé hasta qué punto ellos se ven diferentes o iguales (...) y si no les dices, ellos no se ven diferentes o por lo menos actúan como si no vieran esas diferencias (...)» (modelo B, concertado).

«(...) Se hizo un plan de acogida en la que se marcan unas pautas a seguir... se hace todo de manera más espontánea (en infantil), no están tan pautado.(...) En infantil está todo incluido, entonces trabajamos todo... este año hemos hecho, por ejemplo, enseñarles letras chinas o letras árabes... o en un mapa ayudarles a colocar un poco, pues mira este es de aquí, es de allí... o sus aitas nacieron allí, pero viven aquí (...)» (modelo D, público)

Importancia del plan de acogida. Como su nombre indica, el hecho de que exista un plan de acogida que minimice los costes de fricción iniciales y haga más fácil el desembarco en el aula en un contexto de interculturalidad es determinante en las primeras fases de llegada. Este plan de acogida facilita la interacción entre alumnado y profesorado, y también la interacción del propio alumnado en el aula. Además, suele ser determinante para fijar una posición de apertura ante la diversidad de rasgos étnicos y lingüísticos.

«Plan de acogida adaptado a los pequeñitos, “normalmente es más en primaria, lo que hacemos es adaptarlo, sí es verdad que aquí son más espontáneos y hacen ellos sin darse cuenta, a ellos mismos les sale así, por ejemplo, con el niño de origen chino que vino al aula que no se acababa de centrar, pusimos un cuento chino y poníamos el video y de repente tenían a todos y mira pues en su casa hablan así, nosotros no entendemos (...) Ella sí tiene materiales (la profesora de primaria) para cada nacionalidad, sí tiene un powerpoint con información y eso se lo pasa a los profesores y se les hace el alumno embajador y el alumno embajador es un poco el que le integra en clase. Con los de cinco añitos sí puedes hacer todas esas cosas, hoy eres el alumno embajador, ellos le tienen que ayudar y enseñar un poco la ikastola y ellos encantados con cinco añitos ya enseñarle... Entonces algunas cosas de ahí sí que se cogen (...), de ese plan de acogida que se diseñó hace dos años y lo adaptas un poco a los pequeñitos, pero con tres añitos es más difícil, pero bueno entre ellos, le dices, le enseñas, ¿dónde está tu txoko? Por ejemplo, YYY le llamaba a XXX para decirle que ya estamos aquí, ven entonces que XXX se identifica con ella y va donde ella... Entonces ven que estás allí y que ese no es tu sitio (...), vente» (modelo D, público)

Otra vez se insiste en la excepcionalidad de esta etapa educativa donde las identidades tienen fronteras difusas y se vive la diversidad de manera natural, y cómo las diferencias se manifiestan más claramente a partir de primaria, donde también empieza a ser importante lo que escuchan en la familia.

«Entre ellos (los niños) no hay diferencia ninguna, sean once o sean veinte (...) qué va, es que claro en infantil no hay esos piques (...) Tú eres tal... o el color de la piel, no (...) Pues es más morenito, tiene la piel morena, pues sí (...), tiene la piel morena (...) pero no tienen esa malicia que luego cuando crecen (¿cuándo se ven esos detalles?). Algunos en la clase de cinco ya se suelen ver, (se empiezan a notar) un poco... Lo que pasa que, claro, es que aquí estamos jugando con ellos, aquí es distinto..., aquí es otra atención que en primaria... En primero y segundo de primaria ya empiezan a surgir los primeros problemas, aquí como que lo trabajamos mucho, están sentados en el suelo todos juntos, tienen mesas para hacer algunas fichas, pero ya los ves jugar, van a donde quieren... pero aquí no hay... Puedes ver algo con cinco años en el tercer trimestre, se empieza a ver algo..., poco...» (modelo A, público)

«Pues se dan cuenta ya que uno (el chino) tiene los ojos rasgados, el otro a ver por qué es más moreno (...) y la carita (...). Y bueno, luego, depende mucho también de lo que oigan en casa, que ese es otro problema, pero bueno (...))» (modelo A, público)

Hay que gestionar la diversidad cultural derivada de la adscripción familiar para construir un entorno común. También los niños y niñas están aprendiendo las pautas culturales tanto de la sociedad vasca como también de la familia de origen. Este es el caso, por ejemplo, de las niñas y niños de ascendencia musulmana cuando empiezan a comer en el comedor con sus compañeros y compañeras

de clase, y ven que tienen su propio menú. En un principio no entienden por qué no pueden comer lo mismo que sus compañeras y compañeros y lo que le sale es comer la comida que están comiendo las demás personas. Luego se les va explicando poco a poco y van entrando, pero, en un principio, no lo entienden.

«(...) Sus costumbres, en el comedor también tienen una comida aparte, mantienen sus vestimentas... Nosotros tenemos una niña musulmana (...) en la gela de tres años (...). Es una niña que come muy bien –tiene mucho saque–, a ella le ponían su comida musulmana estricto y ella no la quería... yo creo que están bastante arraigado (con la comida). Ellos al final van entrando, ellos no quieren, pero eso es lo que sus padres les van inculcando, como por ejemplo con la comida... A los niños, de buenas a primeras no les sale, sobre todo en el tema de la comida (...) porque luego a nivel de juego, a nivel de relación no hay ningún problema con los niños, se integran perfectamente, incluso a nivel de euskera lo suelen adquirir el euskera antes que el resto, porque necesitan, tienen la necesidad de comunicarse y para comunicarse, sobre todo con nosotras tiene que ser en euskera (...). Como los padres tienen que incorporarse al mundo laboral y al social, en casa uno de ellos mantiene el idioma nativo y el otro habla en castellano (...). Los pequeñitos asimilan enseguida el euskera (...) y en la trayectoria educativa se equiparan al resto» (modelo D, público)

En el relato anterior, la niña de padres musulmanes, se integra en clase con sus compañeros y compañeras a nivel de juego, de relaciones, habla euskera con mayor facilidad que otros/as compañeros/as, pero al mismo tiempo están también presentes las pautas culturales de la cultura de origen de sus progenitores que, en principio, no entiende, ni le gustan, pero que forman parte también de la identidad que su familia quiere que mantenga. Y, en este caso, es el profesorado el que tiene que buscar la manera de que coma el menú que tiene asignado.

Los y las niñas de ascendencia extranjera sienten que son del lugar donde residen, de su pueblo, de su barrio, etc. Y las diferencias, sobre todo están marcadas para aquellos que tienen unos rasgos físicos diferentes a los de la población autóctona que es quien habla de la procedencia de su familia. Desde las familias de origen extranjero, nos relatan cómo ayudan a gestionar la integración de sus hijos e hijas en la sociedad vasca. Les refuerzan positivamente, por ejemplo, que sean negros, en su cultura de origen, en su país de procedencia, para que se sientan orgullosos/as y no se sientan mal cuando les dicen que no son de aquí.

«Lo primero que dicen es que soy de (municipio donde reside)» (padre/madre Nicaragua)

«Se sienten bien, porque antes cuando mi hija le decían... ‘ah, tú eres negra’... yo le decía ‘pues sí, claro tú eres africana, qué pasa’... porque tu madre sea africana y tu padre también no pasa nada... Tú tienes que estar orgullosa de tu color, ... hemos nacido aquí (...). Les digo esto para que no se sientan mal, hemos nacido aquí, qué más da, no es mi culpa (...) y sí somos de allá también, porque hemos salido de allá (...). Y yo les pregunto en el colegio, ya pasaron mis negritos mi banda negra (...). Hemos nacido aquí, qué más da» (padre/madre, Congo)

«Yo le he dicho que mi nacionalidad es nigeriana, así que tú eres nigeriano». (padre/madre, Nigeria)

Recapitulación

Los distintos relatos que hemos recogido en este apartado nos acercan a una realidad donde se constata cómo la construcción de las identidades de los niños y niñas de ascendencia extranjera constituye un *tour* de fuerza entre, por una parte, las influencias familiares desplegadas con el ánimo de que no olviden de dónde proceden y, por la otra, las influencias culturales procedentes de la sociedad de destino, en nuestro caso la cultura local. Los testimonios aportados muestran, sin embargo, que las niñas y niños tienden, *per se*, a integrar la disparidad de influencias de forma armónica y que parece ser que suele ser el factor más influyente, el familiar o el social, el causante de que triunfe en una u otra dirección.

Es por eso que una de las claves para lograr este equilibrio armónico es impulsar al mismo tiempo, por un lado, el sentimiento de orgullo de su origen familiar y del esfuerzo que este ha hecho por labrarse un futuro en un contexto nuevo, porque solo así podrá el niño o la niña sentirse querida y valorada por su entorno; y, por otro lado, fortalecer y ayudar en el proceso integrador con sus compañeros y compañeras para que se sientan parte deseada de la sociedad vasca.

Uno de los grandes retos es conseguir que sientan que ya forman parte de la sociedad vasca, ahora y también cuando salgan del sistema educativo.

No es extraño que uno de los grandes retos que destacan las personas expertas y el profesorado consultado, y de ahí la labor que se está haciendo desde los centros educativos, es el conseguir que sientan que ya forman parte de la sociedad vasca, ahora y también cuando salgan del sistema educativo. Añadirán que, para que esto sea una realidad, hay que dotar de normalidad a los entornos inmediatos:

“(Sobre la pregunta de dónde eres) él siempre me ha preguntado, mamá tú de África, ¿y yo? (La madre responde) Tú de África, (el niño responde: no mamá, tú equivocado, no, mamá, yo he nacido aquí, tú no). (Madre origen de Nigeria) No importa los años que vivas aquí, yo he nacido en África” (padre/madre, Nigeria)

Rendimiento escolar y retos de futuro

Hablar del rendimiento escolar de los niños y niñas en estas edades tan tempranas de 0 a 6 años nos remite obligatoriamente a referirnos al *Índice Socioeconómico y Cultural* (ISEC), también conocido por PISA como ESCS, acrónimo de *Economic, Social and Cultural Status*. Se trata de un índice complejo que resume el contexto social y familiar del alumnado compuesto por el nivel de estudios

de los progenitores, profesiones de ambos, recursos domésticos disponibles y nivel de lectura.

No es extraño por lo tanto que cuando las personas expertas hablan de rendimiento escolar en esta etapa educativa, lo primero que surge en sus discursos es la posición que ocupan desde el punto de vista del nivel de ISEC y el grado de estimulación que tienen los y las niñas al llegar al centro educativo, así como su evolución en el tiempo.

Refiriéndonos al ISEC, suele ser frecuente asociar un bajo índice de este al grado de procedencia, más concretamente al hecho de ser inmigrantes, como si esta variable, *per se*, fuera sinónimo de bajo rendimiento escolar, ocultando por otra parte la vinculación de aquel con la pobreza y con la falta de recursos familiares. Es por eso que nos parece oportuno traer a colación alguna de las opiniones de las personas responsables de los berritzegunes⁶. Así, respecto a la cuestión del origen de las familias inmigrantes en relación al nivel de ISEC, dicen así algunas de las personas expertas consultadas:

«El problema no se da porque sean inmigrantes, sino por su precaria condición» (Berritzegune, Bilbao)

Algunos testimonios

En la etapa infantil, el alumnado extranjero, el de origen extranjero y/o el de ascendencia extranjera presenta una condición más precaria que la autóctona, la de origen vasco o ascendencia vasca, lo que exige mayor estimulación. Existe la sensación de que los niños y niñas de ascendencia extranjera, en general, llegan al centro escolar ‘más bebés’ que los de ascendencia vasca. No obstante, una vez que están en el centro escolar, aprenden de la misma forma y al mismo ritmo que cualquier otro niño o niña de la clase y las diferencias que se puedan encontrar van a estar marcadas por otros factores diferentes a su ascendencia, como son el nivel de ISEC de las familias y no por el país de origen de sus progenitores. Así, pueden coincidir en el aula niños y niñas de familias con un ISEC muy bajo, que van al centro con problemas de estimulación o que no llevan nada en ‘la mochila’, con otros niños y niñas que se encuentran en la situación contraria:

Las diferencias que se puedan encontrar van a estar marcadas por otros factores diferentes a su ascendencia, como son el nivel de ISEC de las familias y no por el país de origen de sus progenitores

«Yo no veo que estén muy estimulados (...), son familias que trabajan, tienen problemas (...) pero de todas las maneras, sí que en un principio cuando vienen sí veo que hay muchas diferencias, pero luego yo empiezo a trabajar con ellos, yo les hablo

⁶Se trata de entidades que tienen como función principal asesorar a los centros educativos y al profesorado en aras al incremento y a la mejora de los recursos educativos para, de este modo, aumentar la eficiencia del sistema.

mucho de las normas, de lo importante que son las normas (...) y veo que luego se igualan bastante una vez que empiezan ya la escolarización, sí, porque cuando llegan a primaria ya no veo tanta diferencia» (modelo B, concertado)

La motivación y estimulación también es mayor entre las niñas y niños que tienen hermanos y/o hermanas mayores o ya han pasado antes por el aula de dos años.

La motivación y estimulación también es mayor entre las niñas y niños que tienen hermanos y/o hermanas mayores o ya han pasado antes por el aula de dos años. El rodaje de los/as hermanos/as mayores en el centro educativo suele ser bastante beneficioso para los menores en la medida que facilitan la socialización o resocialización del menor. El problema suele surgir con los hijos e hijas únicas ya que el proceso de socialización descansa única y exclusivamente sobre los progenitores y estos, por distintas razones, tienen mucha mayor dificultad para cambiar de idioma o para adaptarse a la sociedad de destino, por no hablar de que, en muchas ocasiones, dadas sus condiciones de precariedad, están obligados a largas jornadas de trabajo por lo que tienen menos tiempo para dedicar a sus hijos e hijas.

«El problema es cuando son hijos únicos o son los mayores, que ahí si hay problema de idioma porque en casa o hablan chino o hablan árabe, (...) viene a buscarle la madre a las 12:30 o las 16:00 y ahí la comunicación es su lenguaje materno» (modelo A, público)

«Una venía de un aula de dos años, entonces venía más motivada y los demás había algunos que no hablaban castellano y poco a poco han ido adquiriendo vocabulario y ahora ya hablan prácticamente todos y se les entiende muy bien. La mayoría tienen hermanos mayores que ya han estado en infantil (...) y eso les ayuda a estar más estimulados» (modelo A, público)

«Las que he tenido son personas muy inteligentes, ellas han venido aquí, tienen un trabajo precario o no tienen trabajo (...) pero a ellas se les nota a la hora de hablar cómo te comprenden, la interacción que hay... Yo con los padres trato muchísimo» (modelo B, concertado)

Entre los problemas que pueden encontrarse a estas edades, en algunos casos, es el problema de los horarios y acatar normas, aspectos que están más relacionados con el funcionamiento de las familias que con su procedencia. De hecho, desde las entrevistas realizadas se desprende cómo estos problemas, sí se manifiestan, en mayor medida, entre las familias de etnia gitana.

«Independientemente de que sea extranjero, nacionales o lo que sea, depende del funcionamiento de las familias» (modelo D, Público: 2)

«Familias de etnia gitana. Hay mucho absentismo (...). Luego depende del tipo de familias, están los más estructurados, los traen a clase, son más respetuosos en cuanto a horarios, a normas, a todo (...). Por ejemplo en las gelas de dos años vienen muy poco los niños, apenas aparecen durante todo el año, los empiezan a escolarizar con tres años y a pesar de todo los traen de vez en cuando, igual solamente por las mañanas (...) y luego, ya te digo, hay de todo: hay familias que funcionan muy bien y otras (...), hay otras que solo los traen a la hora del comedor, todo eso entonces lo tenemos que tener reglado» (modelo D, Público:2)

Las familias, en relación a la educación de sus hijos e hijas muestran un comportamiento altamente diferenciado. En unos casos, buscan obstinadamente dar a sus hijos e hijas las oportunidades que ellas no tuvieron. Consecuentemente, manifiestan un alto grado de asimilación a las pautas y comportamientos locales. En otros casos, el cumplimiento de las pautas es mucho más deficiente. Aquí es donde particularmente se hace difícil compaginar las recomendaciones escolares con las familiares, como algunas personas responsables afirman:

«Es la primera vez que se escolariza, aunque alguno ha podido estar en guardería, pero son muy pocos. (...) Yo noto mucho la estimulación de los niños, (...) la diferencia se ve en los niños, de dónde vienen, cuál es su procedencia (...). Los sudamericanos, a los niños sí les asisten, pero no les estimulan, los niños vienen como muy verdes (...) y también me cuesta más. En cambio, con la experiencia de estos últimos años los africanos, los africanos son mucho más responsables, en cuanto tu les das, si no han entendido enseguida te preguntan, están siempre atentos a todo. (...) La gran mayoría son de Nigeria (...)» (modelo B, concertado)

Las personas expertas destacan algunas de las características propias de la etapa infantil como la edad —hasta los seis años— en la que las niñas y niños tienen un proceso evolutivo que se caracteriza por tener, entre otras cuestiones, diferentes ritmos en su aprendizaje y el acento se centra en su desarrollo motor y psíquico.

También algunas de las personas expertas destacan la importancia de la prevención en esta etapa educativa, haciendo un *seguimiento cercano del desarrollo infantil*. Para ello, nos hablan de herramientas que se están implementando como la *Guía de Valoración del Desarrollo Motor y Psíquico* con el objetivo de *detectar tempranamente posibles alteraciones del desarrollo que puedan generar necesidades específicas de apoyo educativo*. Logrando tener una mayor efectividad al lograr esa detección temprana y al mismo tiempo se logra no aumentar el gasto en las etapas de primaria y posteriores. Así, cuanto antes se puedan detectar las carencias, menos avanzado estará el problema para cuando lleguen a primaria, que es cuando puede entrar en acción el personal técnico experto en logopedia, psicología, etc.

«Es una etapa clave para estimular a los niños, pero al no ser obligatoria se deja pasar hasta que llegan a primaria. En primaria, se ponen los medios, pero se podría haber hecho antes y gastar menos recursos» (Berritzegune, Bilbao)

Las actividades complementarias constituyen excelentes instrumentos de cara a la integración de la población infantil inmigrante, de origen extranjero o de ascendencia extranjera. La potenciación, por parte de los centros educativos de todo tipo de actividades complementarias, formativas en unos casos, lúdico-deportivo-recreativas en otros, suele ser determinante a la hora de desarrollar programas efectivos de integración y de inclusión de los/as niños/as de ascendencia extranjera. También en algunos centros educativos nos han hablado de las actividades que se realizan para favorecer la estimulación:

«En algunos casos, se trata de familias muy humildes. Hay mucha relación con los servicios sociales de base, desde el centro educativo se ofrecen extraescolares como psicomotricidad en infantil, multideporte en primaria y baloncesto de tercero a sexto de primaria. La finalidad es reforzar la autoestima y que sea una manera de integrarles» (modelo A, público)

Las familias destacan el papel del centro educativo como mecanismo privilegiado de integración a través de los hijos e hijas.

Frente a ciertos discursos que enfatizan las dificultades de integración y la segregación de estos colectivos, las familias destacan el papel del centro educativo como mecanismo privilegiado de integración a través de los hijos e hijas. Los discursos familiares destacan cuestiones muy básicas en relación al rendimiento escolar y a las expectativas que tienen para sus hijas e hijos. Normalmente, se trata de cuestiones muy elementales, muy importantes y muy básicas, del mismo tenor que pueden tener las familias de origen vasco: que su hijo o hija se encuentre bien, que acuda alegre al centro escolar, que esté a gusto con su profesor/a y, por supuesto, que se encuentre a gusto con sus compañeros y compañeras de clase. Una vez cubiertas estas necesidades, también valoran todo lo que está más relacionado con cuestiones académicas: lo que va aprendiendo en clase, euskera, etc. Este apartado académico está más marcado, sobre todo, en los discursos de las familias que tienen, además de hijos e hijas en la etapa infantil, descendencia de más edad en etapas superiores.

Cuando se pregunta sobre el futuro de sus hijos e hijas y las expectativas, en general, todas las familias desean un futuro mejor para ellos y ellas, que se integren bien y que sean buenas personas. Y, respecto a las expectativas académicas, podemos decir que hay diferencias dependiendo de las familias. Por una parte, hay familias con bajas expectativas que se conforman con que sus hijos e hijas estudien lo suficiente como para poder acceder en el futuro al mercado laboral. Por otra, en algunas familias entrevistadas, las expectativas son muy altas y tratan de poner todos los medios para que sus hijos e hijas tengan una buena formación presente y futura, un buen ambiente en el centro educativo y, por supuesto, que disfruten de las mejores condiciones posibles a fin de que les permitan obtener buenos resultados académicos en sus estudios con la perspectiva de realizar una carrera universitaria el día de mañana.

«Si ellos estudian aquí tendrán un futuro mejor» (padre/madre, Moldavia)

«Espero que sean felices (...), que estudien y que sean emprendedoras» (padre/madre, México)

«Quiero hacer lo que sea por ellos (...) donde yo no he llegado quiero que lleguen y pasen» (padre/madre, Congo)

«Yo he venido aquí para que mi hijo sea él mismo, libre» (padre/madre, Venezuela)

Existe una preocupación muy importante en el profesorado por lograr altos niveles de integración en la sociedad una vez finalizada la enseñanza obligatoria. A través de las entrevistas realizadas a educadores y profesionales se ha podido

constatar su preocupación por lograr ambientes agradables que faciliten la convivencia en este ambiente de diversidad creciente. Entre el profesorado, en los discursos sobre las expectativas de futuro destaca, sobre todo, la preocupación que tienen las familias porque sus hijos e hijas se adapten a los modos y formas de vida locales:

«Ellos te dicen (los progenitores): ‘yo he venido aquí, estoy haciendo un esfuerzo y yo quiero hacer todo lo posible para que mi hijo se adapte y consiga algo aquí’. (...) Una vez me decía: ‘yo no quiero que mi hijo sea médico, yo simplemente quiero que sea buena persona y pueda hacer su vida’. (...) Ahí ves los valores (...)» (modelo B, concertado)

«A muchos sí les preocupa que aprendan euskera para poderse adaptar bien aquí... y a muchos sí les preocupa (...) y preguntan, pero, ¿tú les hablas siempre en euskera? (...). Y ¿ya aprenderá mi hijo?, sí, estate tranquila, les respondo (...). Y eso es una cosa que les suele preocupar» (modelo B, concertado)

Existe una preocupación muy importante en el profesorado por lograr altos niveles de integración en la sociedad una vez finalizada la enseñanza obligatoria.

Importancia de los cursos de formación complementarios a las familias. Algunas de las familias entrevistadas continúan formándose en Euskadi bien a través de cursos de formación orientados a la inserción laboral, o bien al estudio y perfeccionamiento lingüístico: español, euskera. A través de los cursos de formación adquieren conocimiento y también construyen redes sociales que suelen ser muy útiles en su proceso de integración, ya que algunas de las amistades que tienen actualmente las han ido conociendo a través de esos cursos de formación:

«Tenemos estudios universitarios, mi marido daba clases en la Universidad y yo soy profesora. Ahora trabaja de instalador de antenas y yo en una familia como cuidadora de niños y de persona mayor. Ahora estoy terminando de tramitar la homologación del título de maestra, tengo intención de hacer un máster y trabajar como profesora» (padre/madre, Venezuela)

Recapitulación

Los distintos relatos que hemos recogido sobre el rendimiento escolar nos acercan a una realidad donde hay que tener en cuenta las necesidades propias de estas cohortes de edad y por extensión las de sus progenitores. Se trata de necesidades particulares vinculadas a un momento particular en el que coinciden problemáticas yuxtapuestas: a las propias de la inserción educativa como tal hay que añadir las derivadas de otras variables relacionadas con los progenitores debido a múltiples cuestiones: déficit de idioma, precarización del trabajo, falta de relaciones en el tejido local...

Otra cuestión central en este colectivo es la relativa al proceso de estimulación necesario a realizar en esta etapa. Como se ha puesto de relieve, la estimulación de los y las niñas es clave en esta etapa educativa y ello requiere intervenir

Una de las claves es lograr que los niños y niñas lleguen a primaria de la mejor manera posible, lo que exige al sistema educativo dotarse de más y mejores recursos, aunque no se trate de una etapa obligatoria.

tanto en el entorno familiar como en el centro educativo. Por tanto, las diferencias en muchas ocasiones vienen marcadas dependiendo del nivel de ISEC de las familias y la educación funciona como un espacio donde trabajar todas las carencias que puedan tener las familias para igualar al conjunto del alumnado y llegar al nivel educativo deseado. Por tanto, una de las claves a este respecto es lograr que los niños y niñas lleguen a primaria de la mejor manera posible, lo que exige al sistema educativo dotarse de más y mejores recursos, aunque no se trate de una etapa obligatoria. Por otro lado, es necesaria la implicación de las familias como clave para mejorar el rendimiento escolar, sobre todo cuando se trata de cuestiones elementales normativas vinculadas a la necesidad de una socialización básica, como pueden ser cuestiones relativas a asistencia a clase, modos de presencia en el aula y demás.

Se trata de reforzar las bases para que el sistema educativo vasco cumpla su papel de igualador social y permita la movilidad social ascendente intergeneracional.

Al final, ¿de qué se trata en esta fase de educación infantil? Pues de sentar las bases para lograr que todo lo que se haga en esta etapa se pueda mantener hasta llegar a los quince años y que a partir de esa edad se puedan integrar como vascos y vascas en pie de igualdad con quienes tienen ascendencia vasca y, de esta forma, alejarse de cualquier atisbo de exclusión o marginalidad. Se trata de reforzar las bases para que el sistema educativo vasco cumpla su papel de igualador social y permita la movilidad social ascendente intergeneracional:

«A mí me preocupa mucho que estos críos se queden como en guetos, que no consigan realmente adaptarse, que no consigan ser como yo con quince años. Pues, por ejemplo, como soy negro y me he criado en San Francisco o como soy latino me quedo en una banda. Esas cosas, me dan miedo, que no consigan realmente adaptarse, eso es una cosa que siempre lo he pensado más de una vez (...). Ovejas descarriadas hay siempre es como un crío que tuve el año pasado, su aita vino de Bolivia y su madre es de aquí, ese sí ha conseguido adaptarse» (modelo B, concertado).

Los espacios relacionales

A la hora de abordar el apartado de espacios de relación e interacción de los niños y niñas y sus familias se han tenido en cuenta dos espacios habituales que vertebran parte su vida social diaria: el centro escolar, principalmente en las entradas y salidas del centro, y los parques públicos, que tienen una importancia especial por su función vinculada al ocio que canaliza la mayor parte de las actividades al aire libre de las niñas y niños de esta edad.

Como es de sobra conocido, tanto el centro escolar como los parques públicos constituyen los equipamientos públicos más importantes, a través de los cuales los niños y las niñas se socializan. Mucho se ha escrito al respecto, en relación a las tendencias dominantes actuales, según las cuales los y las menores han reducido sensiblemente los juegos de iguales, disminuyendo la importancia que estos tenían otrora como vehículo de aprendizaje y de socialización. Más si cabe con la irrupción de la tecnología digital y su impacto a través de la industria de los videojuegos y de las diferentes plataformas digitales al uso. Pero, a pesar de ello, creemos todavía que en estas cohortes de edad están vigentes las intuiciones de Cooley, Mead y otros, según las cuales, la construcción de la Identidad es un proceso de interacción donde los Otros juegan un papel primordial y donde tiene al Juego (con mayúsculas) como vehículo privilegiado. *El yo espejo*⁷ constituye un mecanismo poderoso para la construcción de la Identidad, ya que todo nuestro sistema de creencias personales y nuestra forma de desenvolvernó están en gran medida mediatizados por la conciencia adquirida respecto a la visión del Otro (espejo), que nos sirve para construir una imagen personal de nuestra posición en el mundo.

Desde el punto de vista espacial, esta es una de las razones que justifican la poderosa influencia de los juegos de iguales y que tienen al espacio público como *locus* privilegiado. El análisis de los espacios lúdicos es determinante para conocer las relaciones e interacciones que entablan los niños y niñas a edades tempranas, así como las consecuentes relaciones que se establecen entre progenitores de unos y otras. Así, en nuestra investigación nos hemos fijado en dos espacios en concreto: el patio del colegio y los parques infantiles.

El análisis de los espacios lúdicos es determinante para conocer las relaciones e interacciones que entablan los niños y niñas a edades tempranas, así como las consecuentes relaciones que se establecen entre progenitores de unos y otras.

Para realizar este apartado hemos utilizado la metodología de observación directa no participante realizada tanto en el entorno escolar (patio del colegio) como en los espacios de ocio (parques públicos) con el objetivo de complementar y reforzar la información recogida en las entrevistas con profesorado y padres y madres. Los actores principales han sido, por un lado, los progenitores y sus relaciones y, por otro, los propios niños y niñas con su forma de interactuar en estos espacios.

Entradas y salidas del centro escolar

Las entradas y salidas del centro escolar además de constituir un lugar donde los padres y madres participan de manera informal en el centro escolar, por ejemplo, cuando hablan con el profesorado, también es un lugar donde se

⁷Cooley, C. H. (2005). *El yo espejo*. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, (10), 13-26.

puede tomar la medida de las interacciones que se dan en el día a día entre las familias y sus hijos e hijas. En las entradas y salidas al centro escolar se ha tenido en cuenta aspectos relacionados con la llegada al centro escolar: hora de llegada (con tiempo, puntuales o después de la hora); forma de la llegada (andando o en transporte privado, público...); dónde dejan a sus hijos e hijas (en la entrada del centro; aula, etc.); con quién llegan: solo con progenitores, con más niños y niñas, más madres y padres; relación de los niños y niñas con sus compañeros y compañeras, relación de los progenitores con el profesorado, con otros padres y madres, etc.

La hora de llegada al centro educativo, puede variar dependiendo de cada centro, pero suele ser a las nueve de la mañana. La gran mayoría llegan a la hora y son muy pocas las personas que llegan entre cinco y diez minutos después. La llegada al centro escolar de los niños y niñas a estas edades se realiza normalmente en cochecito, en brazos o andando acompañados en la mayoría de los casos de sus progenitores. No obstante, también hay centros que tienen servicio de autobús escolar, por lo que algunos de los niños y niñas llegan directamente en este medio ayudados por sus educadores, aunque son los menos.

Respecto a la interacción de las niñas y niños a primera hora de la mañana es bastante baja, sobre todo mientras se está llegando al centro. En ese momento del día los niños y las niñas se relacionan menos entre sí, están medio dormidos, llegan de la mano o en brazos de sus progenitores y todos se dirigen hacia la entrada. La interacción entre ellos y ellas empieza en el momento en que sus padres y madres les dejan con la tutora. La interacción que más se da entre los padres y madres en este momento es en forma de saludos, no hay grandes conversaciones, ni se suelen formar corrillos. Pero con quien más se da es entre padres y madres y las personas que tutorizan a sus hijos e hijas. Se aprovecha para hablar de los últimos detalles antes de dejarlos en el aula: cómo ha pasado la noche, si se encuentra bien, etc.

El lugar donde dejan a los niños y niñas va a depender de cada centro escolar. Así, algunos colegios permiten el acceso directo al aula, mientras que en otros se quedan en la entrada o en los pasillos inmediatos. Tal y como se comprueba por los testimonios que se recogen, en todo momento los padres y las madres están en contacto con las personas responsables del centro correspondientes:

*«Es más el día a día, ha pasado una mala noche, ha tosido, si está malo me llamas...»
(modelo A, público)*

«Entran hasta el aula dentro y se les pregunta, por ejemplo, uno acaba de hacerse caca pues cámbiale o bueno llévale al baño o a orinar o lo que sea [...]. Son los últimos detalles que suelen tener porque los niños de un momento a otro pueden cambiar [...] y una vez que ya han venido todos suben ya para arriba (los de tres años) y los de dos años se quedan abajo» (modelo D, público:2)

En relación a la interacción entre los padres y madres, como puede suponerse, está mediatizada por la disponibilidad de tiempo y, obviamente, no es muy prolongada, sobre todo a primera hora del día. Ahora bien, se ha constatado que existe una cierta interacción entre padres y madres y profesorado, tal y como se comenta en las entrevistas realizadas, tanto al profesorado como a las familias, pero se vuelve más intensa a la salida del centro. Así, después de dejar a sus hijos e hijas y despedirse del profesorado, normalmente los familiares se marchan del centro. Este es un momento —desde que dejan al hijo o hija, hasta que marchan— donde se puede observar cómo interaccionan las familias: desde escuetos saludos a más amplias conversaciones, entre personas autóctonas, entre autóctonas y de origen extranjero, por diferentes nacionalidades, etc. Es un momento que puede ser entre tres y quince minutos de duración, pero donde se establece contacto y relación con otros padres y madres.

«Sí se suelen formar (grupos de madres) [...]. A la mañana no es un buen momento, vienes justo con el tiempo justo, me tengo que ir a trabajar, me tengo que ir a hacer lo que sea, entonces no es el momento, se pueden quedar dos o tres que charlan cinco minutos, pero luego se van [...]. Unos llegan en autobús (los de fuera del barrio), los que vienen en coche, algunos vienen así porque luego se tienen que ir a trabajar o vienen con los pequeños. Otros caminado, los que viven cerca» (modelo D, público)

Desde la observación, la forma de irse es diferente: algunos lo hacen solos, otros acompañados por algún padre o madre, otros salen hablando y se despiden ya que cada uno va por un camino diferente para continuar su jornada en su casa o en otro lugar de trabajo, etc. Siempre existe algún corrillo de madres (principalmente) que se quedan hablando durante un rato hasta despedirse. Entre los centros educativos donde se ha hecho la observación de las entradas y salidas, a modo de ejemplo, podemos relatar algunas escenas recogidas en esas entradas de las familias en infantil.

«Acaban de dejar las madres a sus hijos e hijas en el centro y se disponen a marchar. Surge de manera espontánea una conversación relacionada con el nuevo cochecito. A partir de ahí se ponen a hablar sobre cochecitos y las cuestiones prácticas que tiene el nuevo. Se forma un círculo de madres de origen extranjero con una madre de origen autóctono, luego continúan saliendo del centro escolar y se despiden para continuar cada una por su camino» (modelo D, público:2)

«La llegada a infantil se hace primero entrando por el patio del colegio que hace de entrada al centro. Enfrente está el edificio: a la derecha está la entrada de primaria y a la izquierda está la entrada de infantil. Todos los niños y niñas entran con sus padres y madres por esta entrada, cruzan el patio donde está el campo de fútbol y las canastas y se van acercando a la puerta de infantil donde están las profesoras esperando para recibir a los niños y niñas con sus padres y madres. En ese momento se produce el contacto entre el profesorado y los padres y madres, y se ve a algunas madres que hablan con la profesora. Aunque al llegar al centro la mayoría lo hacen en solitario se van haciendo pequeños grupos. Después de dejar a sus hijos e hijas se quedan en grupos, sobre todo de madres magrebíes y madres de África subsahariana. Cruzan el patio y se quedan junto a la acera de la entrada del colegio hasta las 9:15 horas. Las madres magrebíes, que habían entrado de dos en dos, ahora se

juntan en grupo, y ha llegado también otra mujer de origen magrebí con un carro de la compra, se las ve contentas. Por otra parte, las madres de origen africano que han hecho un grupo más grande, en un momento puntual se han puesto a cantar una canción. Van saliendo hasta llegar a un punto de la calle, enfrente de la entrada del colegio donde se despiden y la que había venido con el carrito de la compra se va con una de ellas. También se ha visto a unos padres de origen asiático que han llegado al centro con el niño, lo han dejado con la profesora y se han marchado» (modelo A, público)

El centro educativo parece una buena excusa para fortalecer los vínculos entre las personas de origen autóctono y las de origen extranjero.

Respecto a las salidas del centro escolar se han recogido aspectos relacionados con las familias en cuanto a la relación que se establece con otros progenitores, con sus hijos e hijas y con otros menores del centro escolar. Estas salidas del centro se dan en dos momentos del día: al mediodía, cuando llegan los padres y madres para llevarse a sus hijos e hijas a comer a casa y a la tarde cuando terminan la jornada en el centro. En general, son menos las niñas y niños que salen a comer a sus casas y la salida mayoritaria se da por las tardes. Los padres y madres son quienes suelen ir a recoger a sus hijos e hijas y la gran mayoría acostumbra a llegar andando, aunque también hay casos en que les vienen a buscar en coche o se marchan en autobús a casa. Tal y como expresa algún responsable de alguno de los centros observados, el centro educativo parece una buena excusa para fortalecer los vínculos entre las personas de origen autóctono y las de origen extranjero:

«Esa es la parte [...] es de lo que te sientes orgulloso del trabajo que realizas porque ahí ves de verdad el fruto y dices qué bien si consiguieras una sociedad en la cual en las entradas y salidas estuvieran así todos, que intentan normalmente juntarse ellos y ellas» (modelo D, público:2)

Tal y como ya se ha expresado, las mujeres suelen ser quienes realizan la labor de socialización y de interacción, dado que acuden en mayor número a buscar a sus hijos e hijas:

«La relación con las madres, primas [...] además muchas veces los padres no pueden venirles a buscar y andan con problemas, entonces muchas veces se encargan de venirles a buscar otras personas que no son los padres, la madre que normalmente podemos decir que es la madre» (modelo D, público)

A partir de aquí, el centro educativo cambia de carácter y se convierte en un centro lúdico donde la interacción entre menores procedentes de familias inmigrantes y autóctonas se hace más intensa. El rato de salida del centro es una buena disculpa para jugar y conocerse:

«A la tarde sí porque se suelen quedar con los chavales en el patio, se suelen quedar más tiempo pero a la mañana no y ellos a medio día los de dos y tres años sí suelen, cuando salen por aquella puerta, en ese patio pequeñito de dos y tres años ahí se suelen quedar pero tampoco, no mucho tiempo, igual se quedan cinco minutos porque claro salen los de dos y tres años y quien tiene de cinco años, primero tiene que

ir a recoger a este luego tiene que ir a recoger a los otros, entonces esperan ahí. Hay otros que tienen también hermanos en primero y en segundo, salen por la puerta de en medio, y bueno pues se juntan un poco ahí. Sí hay entre ellos, como están más bien apiñados, si yo no he llegado me lo recoges tú, entre ellos» (modelo D, público:2)

El rato de salida del centro es una buena disculpa para jugar y conocerse.

La función lúdica del centro a la salida del horario escolar, por la tarde, se resiente cuando la proximidad del mismo no es la adecuada. Ese rato de merienda y juego que se hace en el mismo patio del centro escolar después de clase, se pierde cuando los menores son de otros barrios, ya que normalmente salen de clase y se marchan:

«A nosotros nos vienen niños de todos los barrios, porque claro quieren modelo A y como solo hay tres colegios que ya quedamos con el modelo A entonces nos vienen niños de todos los barrios. Nos vienen de todos los barrios porque quieren modelo A, o porque están de paso, o porque no quieren liarlos más. Los chinos tampoco quieren porque para estar en la tienda y ojo que los chinos empiezan a coger cierta movilidad, eh, no les interesa, ellos quieren algo que les valga para más tiempo, entonces ese tema hace que los niños no sean del barrio» (modelo A, público)

Nuevamente se resalta la importancia de la confluencia entre la localización del centro educativo y el barrio o área de residencia a efectos de aumentar la integración en el entorno inmediato de los menores de familias inmigrantes:

«Si fueran del barrio igual sería más fácil integrarlos, pero como vienen de muchos puntos, claro ahora aquí llegan y si te fijas cada madre coge a su hijo [...], jugando en el patio no. ... Lo de patios abiertos es ahora en verano y este es uno de los patios que queda abierto pero nuestros niños no, porque cogen los padres y marchan. ... Lo que se quedan son algunas madres de fuera en el parque de fuera, pero la mayoría se marchan, pero pocas, la mayoría se marcha [...]. Esa relación que se establece a la salida del colegio entre padres, niños no la tenemos, no la tenemos. ...» (modelo A, público)

Eso no es óbice para que las familias inmigrantes sigan manteniendo lazos con familias procedentes del mismo país, siendo un buen apoyo en entornos distantes. Y, mantengan relaciones puntuales con padres y madres autóctonas, relaciones que tienen como nexo de unión a sus hijos e hijas:

«Con los padres de los amigos de los niños, pues, nada más que saludarnos, así cuando las entradas y salidas del centro escolar» (padre/madre, Nicaragua)

Es interesante destacar los cambios que se han dado en los últimos años en la forma y en la intensidad de las relaciones de padres y madres. El profesorado advierte cómo ha ido evolucionando, de manera que muchas madres y padres que antes no tenían ninguna relación, hoy en día se les ve a las entradas y salidas del centro juntas, a veces una madre o un padre recoge a su hijo y también a otros, etc. Entre las familias siguen llamando la atención las familias de origen chino ya que no tienen relación con los demás, más allá de saludos puntuales. Estas relaciones se van construyendo a lo largo de los años:

Muchas madres y padres que antes no tenían ninguna relación, hoy en día se les ve a las entradas y salidas del centro juntas.

«No creo que sean familia, pero imagínate [...], si empiezan a los tres años los niños juntos [...], cuatro, cinco [...], al final todos los días [...] (África negra); además también los hombres participan con ellas [...], es un grupo mixto (hombres y mujeres), otros grupos no [...], solo mujeres; el grupo de magrebíes son solo mujeres, es que no se juntan [...]. Faltan los chinos que ahí no sé, no sé..., sí es por el carácter o porque tienen las tiendas y se tienen que ir corriendo o no sé por qué, sí, pero los demás sí... [...]. En estos seis años en este aspecto hemos avanzado mucho... sí [...], pues igual, porque antes se encontraban como más solos ellos..., ahora al ver que hay más de su nacionalidad y que aquí, sobre todo en infantil salimos las profesoras con ellos... Hablamos [...], sí, también solemos decirles que pueden venir al colegio a leer cuentos... No sé [...], pues un poco de comunicación [...]» (modelo A, público)

El personal educador insiste en que se ha producido una evolución en la forma de relacionarse, ahora lo hacen con mayor naturalidad, han pasado de la 'vergüenza' a una relación normalizada, podíamos decir. Es verdad que, dependiendo de las distintas procedencias, cada persona es deudora de las costumbres de su origen, pero no es menos verdad que se ha producido una cierta asunción de los roles y formas de actuar propios del país y de la sociedad de acogida (¿asimilación de pautas de comportamiento?). De hecho, en las entrevistas se destaca cómo la relación entre las familias y el profesorado ha ido evolucionando, cómo han ido cambiando algunas pautas culturales que tenían, como por ejemplo no mirar a la cara, etc. Idénticamente, otras familias relatan cómo han ido aprendiendo a integrarse, a saludar, etc.:

«He notado en estos seis años que al principio notaba más madres, padres como que no o no te miraban a la cara, ahora los padres vienen más al colegio a buscar a sus hijos, están más con ellos...sí» (modelo A, público)

«Conforme ha ido pasando el tiempo una ha ido aprendiendo a integrarse, a saludar a hablar con más mamás, no somos iguales, no, porque a veces nuestras culturas son diferentes, aunque algunos seamos latinos o seamos de África, pero lo increíble es ver, yo he cruzado y tengo amigos de todos los continentes y son también mi familia, a eso se convierten, porque a lo que llegamos en el colegio es eso, para mí y realmente estoy muy agradecida...» (padre/madre, México)

«Yo espero que yo también como ellos aportan para mi hija yo también pueda aportar algo para ellos, me hace sentir bien, porque sé que eso va a repercutir no solo para mí sino para más... y ya he visto que hay muchas mamás que también sienten eso y que aportan grandes cosas, porque yo realmente puedo decir que sigo aprendiendo y ahora me siento muy contenta, cuando le digo a mi madre, tengo familia en Bolivia, en el Congo, en Venezuela y cuando no estamos en el colegio, estamos en la calle, nos saludamos todas...» (AMPA, modelo B, concertado)

Espacios de ocio: el juego en los espacios públicos

La forma en que los individuos, individual o colectivamente, se apropian del espacio suele ser determinante en el análisis de la evolución de las formas de interacción social. Aunque existen diversas lecturas al respecto, y, en el caso que nos ocupa, tal y como vimos en la tabla 1, puede parecer que los espacios públicos analizados no son muy numerosos y, por lo tanto, quizá no representen lo que sucede en el conjunto de la sociedad vasca, no puede olvidarse algo que sucede en la CAE y que no se da con la misma intensidad en otras latitudes. Nos referimos al hecho de que es imposible, por así decirlo, segregar las zonas de juego en función del área que se trate debido a la falta de espacio urbano y al alto grado de densidad y de edificación que soportan nuestras ciudades, tanto grandes como intermedias. Sean los espacios analizados en esta investigación o sean otros no recogidos aquí, conviene decir que todos participan de las mismas propiedades: de ser áreas densamente edificadas donde la interacción entre la población autóctona y de origen extranjero es una realidad.

Las áreas seleccionadas lo han sido porque recogen información de los tres territorios, de localidades con mayor o menor presencia de familias inmigrantes de origen extranjero, con un carácter más urbano o más rural y ubicadas en zonas en las que predomina más el uso del euskera o del castellano en la comunicación cotidiana.

Algunos testimonios

En lo que se refiere a la interacción en los espacios de ocio, el parque supone para los y las menores uno de los lugares donde se empiezan a socializar y donde a través del juego se relacionan con otros niños y niñas independientemente de su ascendencia. Una cuestión muy importante que destaca el profesorado es cómo entre los menores de ascendencia extranjera que van a la escuela en su barrio, a la hora de ir al parque y relacionarse tienden a querer estar sobre todo con sus compañeros y compañeras de clase, con quienes se llevan bien, independientemente de la nacionalidad de sus padres y madres. Al igual que en el centro educativo, las y los menores hacen de nexo de unión entre las familias. Consecuentemente, el parque del barrio se convierte en un espacio de relación entre las niñas y niños que van al mismo centro educativo. Y, entre sus progenitores se van tejiendo relaciones que van desde saludos puntuales a verdaderas amistades:

El parque del barrio se convierte en un espacio de relación entre las niñas y niños que van al mismo centro educativo. Y, entre sus progenitores se van tejiendo relaciones que van desde saludos puntuales a verdaderas amistades.

«Los sudamericanos se relacionan bien, ellos no tienen problema [...], intentan ir al parque donde ya van algunos niños de la clase [...], comentan luego ellos en las reuniones cuando estamos con ellos y entonces se buscan, se relacionan y se abren [...].

Entonces sí, la mayoría sí que van a parques [...], buscan (¿entre sus nacionalidades?): no, algunos sí que buscan a los compañeros de clase [...], claro al final pasan muchas horas juntos y los niños no diferencian [...]. Entonces, si veo que está ZZZ que es de aquí y el otro es marroquí, como se llevan muy bien, se buscan, entonces pues se buscan... [...]. Establecen relaciones entre sí, intentan ir a parques donde saben que van algunos niños de la clase [...]. Si preguntas a los más pequeñitos, entonces sí, la mayoría te dicen que van al parque [...]. Yo creo que es inevitable, sobre todo cuando se trata de niños y niñas que coinciden en el aula y en el barrio, me imagino que si sales es inevitable verte en un parque u otro, sobre todo a estas edades que los llevan al parque cuando son pequeñitos y si no es en uno, es en otro, tienes que encontrarte a la fuerza con gente de la ikastola, [...] si no es de la misma clase, es de la clase de al lado, o gente que conoces...» (modelo D, público)

Esta idea expresada por el profesorado es corroborada por las propias familias. Estas comentan cómo se encuentran en el parque o quedan para ir con sus hijos e hijas, porque se han hecho amigos. Cuando se encuentran en el parque las relaciones van desde los simples saludos, donde la conversación versa sobre temas del colegio, hasta fuertes vínculos de amistad que se van tejiendo a través de sus hijos e hijas:

«Cuando vamos al parque, pues así, en el parque platicamos cuatro palabras, así cosas del cole, pues normal pero poco [...], pues sí solemos saludar y respetar también» (padre/madre, Nicaragua)

«Claro, como he tenido los hijos muy pronto yo soy la más joven... entonces con la más joven, con una madre que es más joven [...] y como el hijo se lleva muy bien con mi hijo, pues hay como más comunicación... ah qué tal, que tal el niño... pregunta mucho por tu hijo y el mío también y solo me habla de tu hijo [...] y también hemos coincidido, hemos quedado para ir al parque» (padre/madre, Ecuador)

Sin embargo, no ocurre lo mismo con familias de procedencia china o asiática. Tal y como manifiestan en las entrevistas, entre los y las menores de ascendencia china la interacción que se da entre los progenitores con otras procedencias es muy baja, algo que destacan tanto el profesorado como algunas de las familias entrevistadas. Sin embargo, la debilidad de contacto entre los adultos se ve compensada por la fortaleza de la de los niños y niñas. De hecho, tal y como manifiesta el profesorado entrevistado, suelen ser los hijos e hijas quienes piden a sus padres y madres ir al parque para jugar con algún/a compañero/a de su clase; de hecho, la observación directa realizada no hace sino corroborar esta apreciación, de tal forma que se ha podido comprobar tanto en Bilbao como en Vitoria-Gasteiz cómo las y los menores de procedencia china no tienen ningún problema para mezclarse con sus coetáneos de familias autóctonas. La misma idea nos transmiten en uno de los centros educativos:

«Los chinos por ejemplo tienden más a recluirse, se socializan menos... Fuera de la ikastola, la mayoría son de comercios, los padres están en la tienda, con lo cual los niños tienen que estar en la tienda [...]. El mismo niño pide ir a acercarse al parque o a alguna extraescolar, (el niño) quiere integrarse [...]. Claro, durante el día está con sus compañeros, entonces claro luego en la tienda un niño de seis años en estos

momentos [...] Entonces el niño pide estar en el parque o a las extraescolares, ir a las excursiones» (modelo D, público)

Respecto a la ocupación del espacio en los parques, las diferencias no se dan tanto por la nacionalidad de sus progenitores como por la edad y sexo de sus hijas e hijos. De manera que, los y las menores, normalmente se encuentran en la zona del parque más tranquila con sus progenitores, en los columpios adecuados a su edad, mientras que los que son mayores, bien están jugando generalmente al fútbol, con los patines o con actividades propias de su edad.

Las y los menores acuden con sus familias, normalmente con los progenitores. Entre las familias de origen extranjero, la tendencia suele ser juntarse por nacionalidades, así lo apuntan tanto las personas expertas y el profesorado como las observaciones realizadas por nuestro equipo, donde se pueden ver grupos de madres magrebíes, latinoamericanas o rumanas, verificando así la vieja teoría del filtraje según la cual la coincidencia de procedencia suele ser uno de los factores de apoyo más importantes en las primeras etapas del proceso de socialización en el país de acogida:

La tendencia suele ser juntarse por nacionalidades.

«Son como cuadrillas, eso lo noto mucho [...]. Luego después de clase, suelen ir al parque, entre los africanos, ellas se llaman mamis, cuando viene una primero se lleva a todos [...]. Eso en cambio con los sudamericanos no pasa tanto. No sé si es casualidad porque ellas se llevan muy bien» (modelo B, concertado)

«En cambio los demás sí me suelen contar, o le he visto en la calle o le he visto a no sé quién... Los nigerianos me suelen contar cosas entre ellos, pero no me suelen contar de los demás, no sé si es que van a otros parques o viven en otra zona...» (modelo B, concertado)

Los y las menores, hasta los tres años aproximadamente, están acompañados de los progenitores en todo momento, en los bancos, la zona de juego, etc. y estos lo que hacen fundamentalmente es estar hablando con otros padres y madres, jugando con sus hijos e hijas o vigilando para que no les pase nada.

Recapitulación

Del análisis efectuado se desprende que en una sociedad densa y compacta como la vasca los equipamientos, servicios y el espacio público en general se convierten en acicates muy importantes en el proceso de integración de las familias de origen extranjero. Si la escasez de suelo provoca que el acceso a la vivienda sea muy complicado para las familias con menos recursos, no es menos verdad que la densidad demográfica y social de nuestros barrios facilita y provoca la interacción, dejando poco margen para la existencia de guetos diferenciados. Esta circunstancia no se da en otras ciudades donde la posibilidad de división horizontal espacial es mayor que en la nuestra.

Los equipamientos, servicios y el espacio público en general se convierten en acicates muy importantes en el proceso de integración de las familias de origen extranjero.

Esto no quiere decir que no haya distancias sociales entre colectivos; quiere decir que la probabilidad de interaccionar físicamente en un espacio lúdico reducido es infinitamente mayor. Viene esto a cuento para contextualizar lo que hemos visto de forma somera a través de las entrevistas y de la observación directa. Los patios de los centros educativos, lo mismo que los parques son recursos escasos y necesarios como apoyo a la integración social. Por otra parte, todos los testimonios inciden en lo mismo, en que los y las menores autóctonas y de ascendencia extranjera no tienen problemas de relación e interacción; las dificultades, en todo caso, las ponemos las personas mayores.

Desde el momento de la entrada al centro se van tejiendo relaciones entre las familias hasta llegar a la etapa de primaria.

La interacción que se va a dar entre las familias en la etapa de infantil es mayor a la que se da en otras etapas educativas y se mantiene hasta llegar a primaria. Se trata de una relación continuada en el tiempo de lunes a viernes durante todo el curso desde los dos años hasta que pasan a primaria. Contacto diario entre los progenitores y con la persona tutora, desde la escolarización de los menores a los dos o tres años hasta llegar a primaria. Durante ese período, ya desde el momento de la entrada al centro se van tejiendo relaciones entre las familias hasta llegar a la etapa de primaria.

Los hijos e hijas funcionan como nexo de unión entre las familias. Entre las y los menores la relación que existe es completamente espontánea, se construye de forma natural y no diferencian las distintas procedencias de sus progenitores.

Los hijos e hijas funcionan como nexo de unión entre las familias. Entre las y los menores la relación que existe es completamente espontánea, se construye de forma natural y no diferencian las distintas procedencias de sus progenitores. Los contactos que se dan entre las familias autóctonas y de origen extranjero, si bien tienen un importante bagaje cultural y social aportado por los padres y madres, también consideran y están mediatizados por esas maneras de relacionarse sus hijos e hijas.

Por último, conviene destacar, tal y como se ha dicho, que las relaciones se dan, sobre todo, por nacionalidades. La interacción con otras procedencias se produce en un momento posterior, en la medida que las circunstancias lo van marcando y, no cabe duda, que el centro educativo es una buena disculpa para este propósito. Y desde donde abordar los procesos de integración teniendo en cuenta la diversidad sociocultural en el proceso de integración.

Religión

Ya hace muchos años que Durkheim⁸ mostró cómo el Hecho Religioso además de estar configurado por un sistema de creencias que le otorgan sentido, tiene una función esencial vinculada a su capacidad para religar, es decir, para crear vínculos colectivos que proporcionan base e identidad sociocultural. Conviene no olvidar esto para entender la situación de las familias recién llegadas desde otras latitudes.

No es extraño, por lo tanto, que para algunas de las familias de origen extranjero la religión supone un tema central en sus vidas, ya que independientemente de los sistemas de creencias religiosos propios de las diferentes confesiones religiosas, coadyuva a la creación de referentes compartidos desde el punto de vista cultural. Si esto es así de forma genérica, se acentúa sobremanera cuando el hecho religioso se superpone sobre adscripciones culturales que no tienen al cristianismo como referente histórico. Nos referimos, aunque no solo, a personas procedentes del mundo musulmán y en menor medida de otras confesiones religiosas.

Este aparente disenso se mantendría en el ámbito de la disputa religiosa, si no fuera porque para determinadas confesiones religiosas es muy difícil separar la dimensión pública y privada de la práctica religiosa, y en gran medida, preceptos religiosos afectan al propio desenvolvimiento de la vida cotidiana en diversas formas, generando, en algunos capítulos: vestimenta, alimentación..., ciertas fricciones que chocan con la práctica ordinaria a la que estábamos acostumbrados hasta hace muy poco.

Es por ello que el hecho religioso, en su doble manifestación, pública y privada, tiene una incidencia notable en las formas y maneras de interacción, sobre todo cuando nos referimos a personas que profesan religiones minoritarias en nuestra sociedad como el islam, o la iglesia evangélica, por no citar más que dos de los ejemplos más frecuentes. Además, conviene tener en cuenta que las prácticas religiosas en la esfera pública suponen un factor de socialización y de interacción social, y que tienen una enorme fuerza cohesiva, circunstancia que lleva a estas minorías a intensificar las relaciones al amparo de las prácticas celebrativas. Cuando las narrativas se centran en las creencias y en las prácticas religiosas lo hacen desde una doble aproximación: por una parte, como un aspecto ligado a lo más íntimo, a la propia identidad de las personas; pero, por otro, como forma de transmitir valores y de potenciar la socialización sociocultural de los hijos e hijas.

⁸Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa* (Vol. 38). Madrid: Ediciones Akal.

En el ámbito público, las hijas e hijos de padres y madres creyentes practican-tes entrevistadas, acuden con sus progenitores a los actos religiosos, aproximadamente dos días por semana y suelen ser los momentos para estrechar lazos y relaciones de la comunidad que se sabe en minoría. Las relaciones que se establecen, por lo general, no van más allá de los saludos formales. Esto se puede apreciar muy claramente cuando nos referimos a familias procedentes de África subsahariana. Para ellas, la dimensión religiosa ocupa un lugar muy importante y, tanto en el ámbito privado familiar como en el público, otorgan un papel muy importante al hecho religioso.

En el ámbito privado, para algunas de las familias entrevistadas la religión es importante en sus vidas y para la educación de sus hijos e hijas porque, a través de ella se transmiten los valores fundamentales, como son: el respeto a los demás, especialmente a las personas mayores; las relaciones familiares; los roles de género; etc. Son cuestiones que les preocupan, porque sienten que, en la sociedad de acogida, la vasca, parte de estos valores se han relajado, si no se han perdido. También se ha observado a través de las entrevistas cómo es en aquellas familias que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica y aislamiento social por múltiples factores (no tienen familia, amigos, dificultades de comunicación y demás, etc.), donde la dimensión religiosa y/o espiritual cobra una importancia central como forma de dar sentido a sus vidas. Por múltiples razones supone un sostén en su quehacer cotidiano, una esperanza en situaciones de adversidad y, en definitiva, un horizonte de futuro. Como botón de muestra, en una de las entrevistas, una madre de origen nigeriano que tiene una hija y se encuentra actualmente en una situación de gran vulnerabilidad, sin recursos económicos, sin empleo, sin familia cercana, sin pareja, viviendo en una habitación con su hija, la narrativa de su discurso nos desvela que las creencias religiosas suponen un asidero, una dosis de esperanza en su vida y una manera de educar a su hija en valores positivos hacia sí misma y hacia los demás.

«Yo cuando tengo un problema quien me ayuda es el señor (Dios)» (madre/padre, Nigeria)

Para las personas inmigrantes pertenecientes a la confesión islámica fundamentalmente, la dimensión religiosa trasciende el ámbito privado, se manifiestan en el ámbito público y tiene consecuencias y repercusiones desde el punto de vista del ordenamiento de la vida cotidiana, ya que afecta a distintas expresiones de esta: alimentación, vestimenta, organización cotidiana, roles de género, pautas relacionales... Así, por ejemplo, ciñéndonos a los centros educativos, aunque en la etapa infantil las diferencias entre los y las menores de origen y/o ascendencia extranjera son mínimas y apenas se manifiestan, no obstante, tienen su impronta en el capítulo de la alimentación. Así, los centros reciben las demandas de los progenitores para que dispongan de menú *halal*. Esta solicitud no siempre es fácil de llevar a la práctica en el día a día porque, como nos narra el profesorado, los niños y niñas no son conscientes de lo que comen y muchos

de quienes deberían comer un menú *halal* acaban comiendo o compartiendo su menú con los de sus compañeros y compañeras, en muchas ocasiones porque les resulta más gustoso que el suyo. El profesorado procura estar atento para que cada niño y niña coma de su plato, pero eso no siempre es posible:

«Sobre todo con los menús... los niños lloraban (algunos) porque no querían el menú vegetariano» (modelo A, público)

«Mira, nosotros tenemos una niña musulmana, creo que es marroquí, en la gela de tres años. Claro es una niña que come muy bien..., entonces a ella le ponían su comida musulmana estricta y ella no la quería y por debajo de la mesa intentaba quitarle comida al de al lado...» (modelo A, público)

«Sí que protestan porque claro (los/as niños/as), la niña no entiende de eso que no pueda comer lo de la de al lado, ella ve que le han puesto otra cosa y le gusta muchísimo más lo que tiene el de al lado. Entonces ya el año pasado debía quitar de otras bandejas y coger al de al lado...» (modelo D, público)

Como se puede apreciar, las restricciones religiosas no afectan por igual a todas las confesiones religiosas:

«...Y, por ejemplo, los africanos, no tienen ningún problema de traerlos aquí y que les demos religión, no tienen ningún problema... En el comedor es más complicado, que tenemos allí una cantidad de menús: uno sin carne, el otro sin cerdo y tienes que andar con cuidado, a ver si me confundo y te doy lo que no te tengo que dar» (modelo B, concertado)

También relacionado con la alimentación, pero no con los menús diarios, hay otros momentos donde también queda reflejada la gestión de la diversidad, como son las celebraciones que se desarrollan en los centros educativos a lo largo del año. Hablamos de Santo Tomás, Santa Águeda u otras festividades. En estos casos, desde los centros educativos, se ha optado por dar otras alternativas para las familias musulmanas: en lugar del típico talo con chorizo, por ejemplo, se sustituye el chorizo por una salchicha *halal*. En otros casos, lo que se hace es dejar que cada uno traiga lo que considere. Al final, la idea es que sientan que participan de las costumbres del centro y también, por otra parte, que sientan las familias, que de alguna manera también se respeta su religión.

«Las particularidades han surgido en las comidas, cuando se festejan. [...] La comida que se abre al final de curso para las familias, tenemos menú vegetariano» (modelo D, público)

«(El comedor) Ellos tienen una dieta especial y luego en la gela el día de Santo Tomás a ellos, no se les da nada; si ellos quieren traer de casa se les admite, no hay ningún problema, pero se intenta mantener las costumbres que hay aquí y ellos en la medida de lo posible se incorporan. Sí, por ejemplo, cerdo no pueden comer, pues entonces se les da cualquier cosa; si ellos traen de casa, sin ningún problema» (modelo D, público)

La dimensión religiosa, también llega a otros ámbitos de la vida como la vestimenta. En este sentido, entre los y las menores a estas edades no se percibe

ninguna diferencia, pero donde esta se nota es en los progenitores. De los discursos de las personas expertas y del profesorado se desprende que se están produciendo cambios en los últimos tiempos y constatan que están empezando a ver madres que antes no llevaban velo y ahora sí lo llevan. También se notan cambios, sobre todo en la vestimenta, a la vuelta de las vacaciones, cuando regresan los niños, niñas y sus familias de sus países de origen.

En un sentido opuesto se detectan, en algunos casos, cambios en las pautas culturales y religiosas de los progenitores de origen extranjero. El profesorado de los centros educativos se refiere a la percepción de una cierta relajación de la práctica religiosa, ya que no sienten la presión de grupo y/o social que podían sufrir en sus países de origen. En otros casos pasa lo contrario, personas de confesión islámica, por la presión que ejerce el grupo de pares en nuestro propio entorno, cambian de vestimenta, sobre todo, en lo referente al uso del pañuelo islámico.

«Me he encontrado con mujeres que no llevaban velo y ahora sí lo llevan...» (Berri-tzegune, Irun)

Resulta paradójico el hecho de que algunas familias que profesan religiones como la musulmana o la evangélica, opten por la elección de un centro concertado religioso católico. Pero, para ellas no supone ninguna contradicción, porque esa elección no responde únicamente a dar respuesta a su confesión religiosa, sino que la vinculan con la educación en unos valores que coinciden con los que ellas tienen. Elegir un centro de estas características les da mayor seguridad y tranquilidad para sus hijos e hijas y lo viven como una inversión y una mejor educación. Desde las familias y el profesorado la religión se vive con mucha normalidad en estos años, ya que las niñas y los niños no se dan cuenta de nada a estas edades. En ocasiones, ocurre que algunos de estos menores están exentos de recibir religión en su educación, pero, al ver que se pierden actividades y fiestas que se hacen a lo largo del año, al final son sus propias familias las que prefieren que sus hijas e hijos también participen en celebraciones religiosas católicas.

«Cuando son tan pequeñitos no le dan tanta importancia. En primaria empiezan ya a preocuparse, ya saben que aquí (en infantil) trabajamos cuatro valores, los que trabajamos, cuatro fiestas, porque al final son muy pequeñitos, en lo que es la religión católica son pinceladas, son muy pequeños y eso ellos lo saben, porque alguno sí que me ha preguntado... 'y que es lo que trabajáis en religión', lo que trabajo yo en matemáticas o de las emociones le da igual, pero sí es verdad que a alguno le ha preocupado un poco más y cuando le he comentado ha visto que no tiene mayor importancia» (modelo B, concertado)

«La gran mayoría son conscientes de que esto es un colegio católico cristiano y se atienen a ello, porque a ellos les da una seguridad que sea privado y que sea religioso, aunque no coincida, muchas veces con su religión y, por ejemplo, hay algunos que están exentos de religión, sobre todo los marroquíes están exentos de la religión, que no quieren, pero claro cuando luego empiezan a darse cuenta que hay la fiesta de la

paz, hay la fiesta de la navidad, y que su hijo empieza a excluirse, muchos cambian de opinión porque yo les explico 'a ver... es que son muchas actividades que tu hijo se queda fuera' y muchos cambian, porque yo en casa le enseño lo que yo quiero y aquí el ve, lo que es, vamos a decir, la gran mayoría, y muchos tienen una tolerancia muy alta a esto» (modelo B, concertado)

Recapitulación

Los testimonios mostrados expresan la corta distancia que existe entre la religión como sistema de creencias y como manifestación de una realidad socio-cultural. Se observa que los centros educativos por su rol de filtro simbiótico de todas las sensibilidades religiosas tienen que compaginar ambas dimensiones.

Como no podía ser de otra forma cuando se relaja la presión del grupo de iguales sobre el hecho religioso y este se perfila en su verdadera dimensión, como un sistema de creencias que otorga sentido a la existencia y no como un hecho sociocultural que intenta homogeneizar sobre la base de la tradición, el grado de variabilidad, de tolerancia y de convivencia aumenta absolutamente.

Participación en el ámbito escolar

La participación de las familias de origen extranjero en el centro escolar es un aspecto clave en el proceso de integración de sus hijos e hijas en el ámbito educativo. En este apartado se aborda la participación de las familias de origen extranjero con el centro escolar, apuntando los aspectos que fomentan esa participación y los principales obstáculos que la dificultan.

Como punto de partida, hay que tener en cuenta que la participación de las familias de origen extranjero suele ser más baja en general que la que podemos encontrar entre las familias autóctonas. Esta situación se debe fundamentalmente a que las familias de origen extranjero, pueden llegar a desconocer las formas de proceder habituales en nuestra sociedad y, de forma específica, en la forma de relacionarse con el centro escolar. A esto hay que añadirle, además, otra serie de limitaciones adicionales que suelen estar incorporadas en función de su situación específica, como son: desconocimiento del idioma o dificultad para utilizarlo, situación laboral precaria, nivel socioeducativo medio-bajo de las familias, número de hijos e hijas, y, en general, la ausencia de una red familiar cercana de apoyo en los cuidados.

Lo anterior no es óbice para reconocer que, a pesar de las dificultades, las familias muestran interés por la participación en la educación de sus hijos e hijas. De hecho, a pesar de las dificultades se puede constatar que existen factores que fomentan la participación de las familias con el centro educativo, en mayor

medida que lo que sucede en etapas posteriores. De hecho, en esta etapa infantil se establece, entre las familias y el centro, ciertos lazos de confianza y espacios de relación que fortalecen la interacción intergrupar. Estamos hablando, por ejemplo, de la relación diaria de las familias con la persona tutora del centro escolar, del encuentro diario de las familias en un mismo espacio, así como también de otros mecanismos de participación como es el hecho de compartir costumbres y tradiciones de la población autóctona y de origen extranjero en los que las familias tienen gran protagonismo.

Los testimonios de personas expertas y educadoras nos permiten apreciar que en esta etapa la participación de las familias comienza con una buena acogida por parte del centro con el objetivo de generar confianza y de esta manera

Para muchas familias se trata de la primera vez que se acercan al sistema educativo. Por eso es fundamental que se sientan bien recibidas porque así también se sentirán mejor sus hijos e hijas.

invitar a los familiares a la participación en cuantas actividades escolares se realicen. Hay que tener en cuenta que para muchas familias se trata de la primera vez que se acercan al sistema educativo. Por eso es fundamental que se sientan bien recibidas porque así también se sentirán mejor sus hijos e hijas.

En este proceso suele ser clave la figura de la persona tutora como nexo de unión entre el o la menor, su familia y el centro educativo. En esta etapa educativa el niño o la niña ve a su familia como su mundo, la familia es lo más importante y desde las personas expertas se habla de la gran importancia que tiene el hecho de que la o el menor pueda sentir que la escuela es, por así decirlo, su segundo hogar:

«Es clave el primer acompañamiento de las familias, que se sientan parte de la comunidad, si se sienten bien, esto también les llega a los niños (...) El niño sin su familia no es nada... Tiene derecho a sentir en la escuela que su familia es lo más, que nadie se pueda meter con su familia y que se le respete a su familia. La comunidad te tiene que aceptar que es un derecho y tú como profesora de infantil lo tienes que tener clarísimo» (Berritzegune, Irun)

El contacto que se establece entre el profesorado y las familias es diario y muy estrecho y es muy importante para una buena adaptación ya que ayuda a que los niños y niñas vayan a clase más contentos y tranquilos:

«Yo, con los padres trato muchísimo. Los padres vienen con ellos hasta clase. A mí sí me gusta que dejen a los niños dentro del aula... y yo hablo con ellos todas las mañanas, les pregunto qué tal... De hecho, que vean los niños que los padres entran a clase, que no pasa nada, ellos se quedan aquí, que entre los padres y yo hay una comunicación, y eso es mucho mejor para su adaptación y para que vengan contentos, tranquilos y a mí, de hecho, me gusta hablar con los padres y madres» (modelo D, público:2)

Además de la persona tutora, personas expertas y profesorado nos hablan de la importancia del centro educativo como instrumento privilegiado para ir

generando desde el inicio un mayor grado confianza y mayor complicidad con los progenitores. El hecho de que las propias familias puedan entrar en el aula para dejar allí a sus hijos e hijas y que los niños y niñas puedan apreciar este hecho, otorga a la relación progenitores-centro un grado de simbiosis que favorece muchísimo la integración y la participación de aquellos. Todos los recursos del centro se ponen a disposición para favorecer esta relación: pasillos, aulas... La idea es muy simple: que los progenitores se sientan a gusto y que las niñas y niños puedan ver la interacción de sus padres y madres con naturalidad:

Se habla de la importancia del centro educativo como instrumento privilegiado para ir generando desde el inicio un mayor grado confianza y mayor complicidad con los progenitores.

«El espacio no solo lo tienes que pensar para los alumnos, también para las familias. También en el pasillo puedes poner un sofá para que se sienten y si tienes algo para tomar un café, mejor» (modelo D, público:2)

«Los padres entran, dejan a los hijos dentro del aula. Es un rato en el que están los padres dentro del aula. Es importante que lo vean los niños, les da tranquilidad» (modelo B, concertado)

«El perchero, si está dentro de clase las familias tienen que entrar y si lo haces todos los días al final interactúan. Si no, pones esos sitios conscientemente para que entren» (modelo D, público:2)

Otro espacio muy importante que favorece la interacción entre el profesorado, los progenitores y sus hijos e hijas, como ya hemos comentado en otros apartados, son los momentos de entrada y salida de los centros escolares. Es un momento muy apropiado para interaccionar porque su regularidad y su consecuente familiaridad le confiere una importancia especial ya que favorece el encuentro periódico de las mismas personas, generalmente las madres que son las encargadas de llevar y recoger a sus hijos e hijas. De hecho, se constata que algunas de estas madres que acuden regularmente a recoger a sus hijos e hijas terminan siendo amigas y cogen la costumbre de organizarse para desarrollar actividades:

«Yo creo que lo principal fue primero hacer amigos, el hablarnos y lo primero fue con AAA de (país África subsahariana)) [...]. Empezamos nosotras y empezó un grupito con los niños y los niños se fueron integrando, no son de las mismas edades, pero todos nos llevamos muy bien [...]. Surgió del accidente, yo me empecé a interesar, a preguntar, a saludarles por su nombre, hola... y luego llegaron las vacaciones y yo le dije '¿sabes qué yo hago paseos con mis hijas? Me gusta recorrer, me las llevo a diferentes parques, comemos un bocadillo [...] y ¿te gustaría venir?'. Pues sí, empezamos así. No tiene nada que ver (de edades). Y se quieren muchos los niños, se respetan. Yo respeto la religión de ella porque tienes que respetar. Ella es de (país África subsahariana) y lo que tenemos en común es que somos madres... y hablaba el castellano, pero le costaba un poco, pero es muy lista... y luego vino una brasileña también, tuvimos un gran cariño con ella, pero ella se fue y todo...» (padre/madre, México)

«Es de lo que te sientes, digamos, orgulloso del trabajo que realizas, porque ahí ves de verdad el fruto y dices: 'qué bien si consiguiera una sociedad en la cual en las

entradas y salidas estuvieran así todos, que intentan normalmente juntarse entre ellos y ellas, eh...» (modelo D, público:2)

Además, desde el centro escolar existen mecanismos de participación de manera más formal que van desde las reuniones de los padres y madres con el profesorado, donde normalmente las familias acuden, sobre todo las madres, para conocer la evolución de su hijo o hija, hasta la participación más institucional como puede ser la pertenencia a los órganos de representación (Consejo Escolar, AMPA) donde actualmente la participación, en general, es muy baja. No obstante, sí empiezan a darse casos de centros educativos donde las familias de origen extranjero se empiezan a organizar, forman parte del AMPA, se juntan fuera del colegio para celebrar cumpleaños, hacer excursiones, visitar museos... De alguna manera, estos grupos han surgido desde la ayuda mutua y están funcionando como un grupo de tiempo libre. Una de las características de la mayor parte de estas familias de origen extranjero es el alto nivel socioeducativo y las experiencias previas de participación que han tenido en sus países de origen. Estas madres a su vez contactan con otras madres del centro para que hagan red y así tener una mayor interrelación entre ellas:

«Una vez al mes nos vamos a tomar un café y nos desahogamos un poco o nos reunimos un sábado porque hay algunas que trabajan. Tomamos un vino y regresamos. Es un rato muy a gusto. Primero éramos tres, íbamos al Lidl comprábamos un pan y veníamos comiendo todas. De ahí les pregunté y ‘¿por qué no quedamos para tomar un café?’. Y de ahí empezamos con otra mamá, otra mamá... y de ahí ya nos juntamos, nos llamamos, nos juntamos (...), nos llamamos el Comité Internacional (del grupo de whatsapp). Hay madres de todas las culturas: Venezuela, África, Bolivia... Hay una madre china que acaba de llegar que nos vemos con cariño, pero aun como no habla bien castellano no se anima a ir, pero siempre le invitamos ya le dije y dijo que sí, que un día se va a animar» (padre/madre, México)

Otra forma de fomentar la participación se articula a partir de los diferentes planes que se desarrollan en el centro escolar: planes de acogida, de diversidad, etc. Estas actividades tienen como finalidad fomentar la interrelación entre las familias y también entre los hijos e hijas. La experiencia muestra cómo inicialmente, las familias de origen extranjero suelen mostrar ciertas reticencias a la hora de proponer cualquier actividad u ofrecerse para participar. Muchas veces, no lo hacen porque no quieren, sino por circunstancias derivadas de la situación de precariedad en la que viven: largas jornadas laborales de los progenitores, limitación en el uso del idioma, inseguridad derivada del bajo nivel socioeducativo y, también, en ocasiones, por la falta de apoyo para dejar a sus hijas e hijos al cuidado de algún familiar. No obstante, la experiencia dice que, cuando se acerca el profesorado y les piden cosas concretas y puntuales en las que participar, las familias, en la mayoría de los casos, presentan una gran disposición. Algunos testimonios de personas educadoras y expertas así lo atestiguan:

«Estamos trabajando de manera intensa a través de diferentes proyectos» (modelo B, concertado)

«En el centro las familias autóctonas son militantes... No solo del euskera, también de la diversidad» (modelo D, público:2)

«Desde luego las familias euskaldunes que están en el centro son las verdaderas militantes, pero militantes no solamente del euskera, de la interculturalidad, del feminismo. Dicen 'nosotros hemos elegido esta escuela porque es lo que nos gusta y esto es lo que queremos'. Tenemos madres feministas, que son las más partidarias de respetar como son, tenemos que estar con ellas, dicen 'nos las tenemos que traer'. Las feministas son las más integradoras, ellas han estado para la introducción de menú, la salchicha halal...» (modelo D, público:2)

«Por ejemplo los padres, con el tema para poner las mesas, el escenario, te dicen sí, sí, además les gusta, ellos no se van a ofrecer nunca, pero si tú te acercas a ellos nunca te van a decir que no» (modelo D, público:2)

«Si tú por ejemplo vas directamente a decirles, no tienen mayor inconveniente, en muchos casos. En otros, te vienen voluntarios, pero son los menos... Pero si tú vas y les dices 'oye mira que vamos a trabajar esto, que queremos hacer', 'ah, pues vale', qué te parece» (modelo D, público)

Una de las formas más usuales de participación en el centro escolar es a través de acciones puntuales en la semana de la interculturalidad o en acciones puntuales que se desarrollan a lo largo del curso con el fin de acercar y compartir las costumbres y tradiciones de las familias de origen extranjero. Estas acciones son valoradas de manera muy positiva por parte de las familias y de los y las menores:

«También solemos hacer, por ejemplo, en el centro la semana de la interculturalidad, entonces suelen venir padres a contar cuentos en su idioma, o a contar historias de sus pueblos, incluso han venido también con henna para (hacer) dibujos en las manos o han traído comidas o han hecho comidas típicas de sus pueblos. Bueno, se implican [...], ellos vienen muy a gusto, pero cualquiera, a cualquier padre que le vayas a decir el hecho de incorporarlo a una actividad de la ikastola. O sea, están encantados, lo viven muy bien, encantados» (modelo D, público)

Para fomentar la participación entre las familias de origen extranjero es importante generar confianza y poner en valor sus costumbres y tradiciones. Además, las familias de origen extranjero lo viven como algo muy positivo.

«(¿Cómo lo habéis hecho para que participen?) Pues, a ver [...], que perdiesen el miedo al colegio, les hemos invitado a que vengan y puedan contar cuentos [...]. Tenemos fechas determinadas, la semana de la interculturalidad, el día del libro [...] y algunas han venido. Luego, organizamos un taller de henna en la semana de la interculturalidad y vienen y nos pintan las manos a los niños y a nosotros de henna. Entonces es una forma de atraerles. No, no todo lo que nos gustaría, pero paso a paso...» (modelo A, público)

Para fomentar la participación entre las familias de origen extranjero es importante generar confianza y poner en valor sus costumbres y tradiciones. Además, ellas lo viven como algo muy positivo.

También desde las familias de origen extranjero surgen propuestas para mostrar sus costumbres y tradiciones con el fin de compartirlas con los demás.

«Los papás ahora les hemos preparado una sorpresa. Las mamás nos vamos a vestir de aldeanas y vamos a hacer unos bailes, las mamás. Eso va a ser sorpresa para ellos y no se ha dicho nada. Entonces también queremos como para realzar un poco el colegio y salir de [...] para salir de frente...» (padre/madre Venezuela)

Las familias también participan en las fiestas que se organizan desde el centro educativo. Este se convierte en un espacio donde se comparten fiestas y celebraciones a lo largo del año, como, por ejemplo: Santo Tomás, Olentzero, Santa Águeda, carnavales... Los niños y niñas van al centro con la ropa típica de las fiestas, llevan un palo en Santa Águeda..., de manera que las familias participan también, ya sea vistiendo a sus hijos e hijas con la ropa típica, llevando el palo o como sea. Y las familias lo viven como algo muy positivo porque ven a sus hijos e hijas felices.

«A la hora de las fiestas, (...) si haces la convocatoria al aire, igual les cuesta mucho, pero si vas directamente a las familias... '¿oye te importaría?'... encantadas de la vida.» (modelo D, público:2)

«En Santa Águeda, ellos no participan directamente, pero les pedimos que traigan un palo para sus hijos...» (modelo D, público:2)

«... A la hora de las fiestas, hay una comisión mixta, donde participan familias, o por ejemplo para navidades el traer postres del mundo. Si haces la convocatoria al aire, igual les cuesta mucho, pero si vas directamente a las familias... '¿oye te importaría?'... encantadas de la vida, y luego por ejemplo por parte de la asociación se han acercado a las familias porque se intenta atraer a esas familias, traerlas a la asociación para que participen. Entonces, este año en Santo Tomás se ha dado la posibilidad, por primera vez, de la txistorra Halal, porque había madres en la asociación. [...]. Ahí surgió una discusión entre ellos, pero al final ganó la salchicha halal y en la comida de final de curso, que también se abre a las familias, se optó por un menú vegetariano; llevamos ya dos años» (modelo D, público:2)

No cabe duda que los hijos e hijas están haciendo de alguna manera de nexo de unión entre sus padres y madres y la sociedad de acogida. Algunas familias entrevistadas hablan de cómo están incorporando las costumbres y tradiciones de la sociedad vasca y relatan cómo participan también de las fiestas y tradiciones vistiéndose con el traje de arrantzale para salir en las fiestas de la localidad o, en casa, cómo van adaptando algunas otras costumbres.

«Sí, a él (hijo) le gustan las fiestas de la escuela. Cuando tienen fiesta en la escuela mi niño está contento, me dice mamá cómprame el vestido de fiesta que hay fiesta en la escuela, cuando es fiesta de cumpleaños también, a él también le gusta» (padre/madre, Nigeria)

«Ya uno agarra muchas costumbres de aquí. En las fiestas de Bilbao de colocarme la faldita con las niñas, me siento una vasca más, mi faldita, los zapatitos, en hacer las comidas que se hacen aquí, el primer plato, el segundo plato. Es que nosotros en Latinoamérica todo lo comemos en un plato. A veces lo hago y ellas (las hijas) se dan cuenta: 'mamá hoy nos serviste a lo venezolano; mamá hoy nos serviste a lo vasco'» (padre/madre, Venezuela)

«Ellas han participado en todo, yo también ayudando en esa parte porque estamos aquí me entiendes y yo no voy a ser de las que diga tú no te vas a poner esto... Siempre me ha gustado ser seria en lo mío [...]. Entonces les compré las faldas, los zapatitos y felices cuando vinieron aquí las profesoras ¡ah! dos venezolanas vestidas

de vascas... Ellas están bien en las fiestas de Bilbao, ellas siempre llevan sus faldas porque son fiestas de Bilbao» (padre/madre, Venezuela)

Recapitulación

Los testimonios arriba expresados muestran que la participación de las familias de origen extranjero no debe darse por sentada, es algo procesual que hay que ir trabajando y creando las oportunidades para ello. Todos los centros analizados muestran el gran esfuerzo que realizan para involucrar a los progenitores en este proceso.

Por eso, aunque inicialmente haya, en general, una baja participación de las familias de origen extranjero en la vida cotidiana de los centros educativos y en las asociaciones de padres y madres, poco a poco van surgiendo experiencias de participación en los centros educativos. La clave de la participación en estos casos se encuentra en las familias con un nivel cultural medio alto, con experiencias de participación en sus países de origen y con una alta capacidad de interacción. También se están dando experiencias de participación en centros educativos mixtos (familias euskaldunes y familias de origen extranjero) donde hay un alto compromiso con el euskera, la interculturalidad, planes de diversidad, feminismo, etc.

Poco a poco van surgiendo experiencias de participación en los centros educativos.

Entre las familias de origen extranjero hay un desconocimiento (como no puede ser de otra forma dados los contextos de los que proceden) de las pautas culturales, de las dinámicas de los centros escolares, etc. Esto hace inicialmente que las familias de origen extranjero, en un primer momento, se retraigan. La confianza se va generando a través de la figura de la persona tutora, ya que en esta etapa las familias están en contacto diario con ella y, normalmente, constituye el vínculo de comunicación más usual y rápido.

Como ha quedado reflejado, se trata de una etapa educativa donde la interrelación con las familias es bastante alta, lo que favorece, en el caso de las personas de origen extranjero, las oportunidades de interacción centro-familia, sea cual sea el origen de esta. Para facilitar esta relación, en algunos centros se apuesta por la libre circulación de las familias en el centro escolar, pudiendo las madres y padres entrar con sus hijos e hijas hasta el aula; en otros, echan mano de estrategias para fomentar la interacción: poner en perchero dentro para que entren los progenitores, amueblar el pasillo con un sofá... Cualquier estrategia vale para el fin que se pretende.

Se trata de una etapa educativa donde la interrelación con las familias es bastante alta, lo que favorece, en el caso de las personas de origen extranjero, las oportunidades de interacción centro-familia, sea cual sea el origen de esta.

Las entradas y salidas en el centro escolar se convierten en espacios privilegiados también para intensificar la relación entre los familiares de los niños y niñas

que acuden al centro escolar. En estos espacios, los progenitores se saludan, conversan puntualmente con personas autóctonas y se organizan; aquí normalmente la procedencia étnica suele ser determinante como mecanismo de iniciación en la participación. Este contacto es diario y normalmente se mantiene durante los primeros años, dándose de una manera natural el contacto puntual entre los padres y madres.

Compartir las costumbres y tradiciones de la sociedad vasca y de las familias de origen extranjero resulta clave.

Compartir las costumbres y tradiciones de la sociedad vasca y de las familias de origen extranjero resulta clave. Hay que seguir favoreciendo la participación de las familias en actividades que muestren su cultura de origen en el centro escolar. Semana de la interculturalidad, fiestas del centro escolar, etc. En definitiva, seguir fomentando la participación de las familias de origen extranjero en las costumbres y tradiciones vascas.

2

Conclusiones

Los diferentes aspectos mostrados relacionados con el proceso de iniciación en el sistema educativo vasco muestran cómo la integración es un mecanismo procesual que implica, como no podía ser de otra forma, superar distintas etapas en un proceso multifactorial de integración al nuevo entorno que les toca vivir a las familias de origen extranjero. De este modo, conseguir una normalización vital en aspectos tan relevantes y distintos a la vez como: vivienda, trabajo, educación, sanidad..., no es nada fácil, y requiere un período más o menos dilatado hasta acostumbrarse a los modos y maneras de la sociedad de acogida, en este caso la vasca.

Pero, de todos los capítulos a superar, la educación tiene algo especial. Esto es debido, entre otras cosas, al hecho de que este capítulo no afecta única y exclusivamente a las personas directamente vinculadas al proceso migratorio, sino a sus descendientes, a aquellos que más quieren y que, a diferencia de ellos/as, no tienen vuelta atrás, ya que han nacido entre nosotros y nosotras, y no han conocido otras realidades anteriores.

Esta situación, tal y como hemos visto en los diferentes epígrafes, es una gran oportunidad de normalización de las relaciones entre los de 'dentro' y los de 'fuera', entre las personas 'autóctonas' y las 'foráneas', por utilizar términos que a veces, desgraciadamente, representan 'fronteras interiores' que no acabamos de superar. A diferencia de otras instituciones, el centro escolar con su creciente diversidad se convierte en un elemento clave desde el cual cimentar y desarrollar políticas de integración de esta nueva sociedad emergente que estamos viviendo y construyendo día a día.

Los datos y testimonios muestran que la desigualdad vinculada a las diferencias étnico-raciales no nacen, se hacen. Todas las personas expertas consultadas muestran cómo en las primeras etapas del aprendizaje los niños y niñas

interactúan y se relacionan con total naturalidad y normalidad, y cómo estas diferencias, cuando existen, son más producto de situaciones creadas ‘artificialmente’ que de un resultado natural: son diferencias de construcción social. Ello no es óbice para ocultar que un planteamiento desde la diversidad está lleno de barreras, estereotipos y obstáculos, derivados, en algunos casos, de un cierto choque cultural inevitable. Pero, también muestra que todo es superable cuando hay voluntad. El resultado para lograr una sociedad integrada dependerá del esfuerzo colectivo a realizar por ambas partes para vivir en una sociedad cohesionada.

La etapa infantil del desarrollo escolar de los niños y niñas de 0 a 6 años de ascendencia extranjera se revela como una fase crucial en la que poder trabajar y consolidar espacios de relación, interacción y participación de sus familiares de origen extranjero en la sociedad vasca de acogida y con los familiares de sus compañeros y compañeras de clase.

La naturalidad de los contactos de esta fase y su cristalización en verdaderas relaciones afectuosas entre personas tutoras, profesorado y padres y madres de origen extranjero y de origen vasco tiene un enorme potencial como motor de inclusión e integración social.

La naturalidad de los contactos de esta fase y su cristalización en verdaderas relaciones afectuosas entre personas tutoras, profesorado y padres y madres de origen extranjero y de origen vasco tiene un enorme potencial como motor de inclusión e integración social.

Los centros escolares, además de los espacios públicos de ocio de nuestros barrios y pueblos, adquieren un protagonismo mayúsculo por erigirse en espacios privilegiados de igualdad y no discriminación en el trato entre conciudadanos y conciudadanas. El ámbito educativo tiene la oportunidad de realizar una de sus principales funciones, como es servir de mecanismo corrector de las injustas desigualdades sociales de origen de las personas.

En nuestra opinión, los poderes públicos siendo conscientes del gran potencial del ámbito educativo, deben proporcionarle los medios y recursos materiales y humanos para que cumpla adecuadamente esa función y permita la movilidad social vertical de todos los grupos, colectivos y categorías sociales, independientemente de su nacionalidad, lugar de origen o ascendencia familiar. Este es el gran reto que debe arrostrar nuestra sociedad actual para construir una comunidad futura diversa e inclusiva basada en derechos de ciudadanía, en la igualdad de trato y la no discriminación de ninguna persona.



ANEXO

Guion entrevistas en profundidad personas expertas y profesorado

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Objetivos generales
- Fases del proyecto grandes rasgos
- Objetivos de la fase enseñanza infantil y metodología: observación.

CONTEXTUALIZACIÓN (SOLO PARA PERSONAS EXPERTAS) (ESPONTÁNEO)

- Aspectos previos claves en una investigación de estas características sobre educación infantil segundas generaciones: advertencias, perspectivas, excepciones, peculiaridades, tendencias
- Focos de interés. Qué es lo importante en una investigación de estas características y qué es complementario

SEGUNDA PARTE

ÁMBITO EDUCATIVO

1. Sistema educativo
 - diferencias niveles
 - diferencias en las acciones según tipo de red: pública, privada
 - incidencia matriculaciones fuera de plazo
 - diferencias con alumnado autóctono
 - ámbitos educativos (en sustitución de materias y programas)
 - políticas de acogida y diversidad implementadas en el ámbito educativo

2. Profesorado:

- actitud. rol y funciones que está jugando
- cómo se está trabajando con ellos/as. diferencias según nivel educativo
- la figura del tutor o tutora
- relaciones con las familias
- formación del profesorado
- estereotipos...

3. Rendimiento escolar:

- resultados, evidencias
- diferencias con alumnado autóctono
- modelos e idiomas
- fracaso/éxito escolar. indicadores, indicios en el aula.

ÁMBITO FAMILIAR

1. Expectativas de la familia
2. Influencia de la familia
3. Influencia de la religión en los procesos de inserción educativa-social
4. Influencia idioma en los procesos de inserción educativa-social
5. Influencia cultural-valores en los procesos de inserción social: roles de género
6. Interacción de la familia con el sistema educativo, con otras familias.
7. La escuela como espacio donde interactúan padres/madres con otras familias. ¿Cómo se interactúa en este espacio? ¿Hay alguna particularidad? ¿hay diferencias entre familias autóctonas y de origen extranjero?, ¿Cómo son estas relaciones?
8. Apoyo familiar desde casa al sistema educativo. Indicadores

Desde la observación:

- Formas de interactuar de los/as padres/madres en el entorno educativo
- La relación familia y profesores: Indicadores tipos de relación entre las familias y el profesorado
- La interacción con otros/as padres/madres. Indicadores tipos de relación entre los/as padres/madres autóctonas y de origen extranjero.
- Aspectos diferenciales entre familias autóctonas y de origen extranjero.

ÁMBITO COMUNITARIO

1. Comunidad: grupo de pares, entorno, sociedad

- influencia sobre los menores
- ocio y espacios de socialización
 - Deporte
 - Actividades extraescolares
 - Impacto de la religión
- estereotipos y situaciones de discriminación/integración

2. Menores

- procesos de adaptación
- dificultades: lengua, nivel educativo, diferencias culturales y religiosas, diferencias socioeconómicas
- pertenencias e identidades
- procesos de adaptación.

Desde la observación:

- indicadores en los procesos de adaptación de los menores.
- indicadores dificultades lengua, nivel educativo, diferencias culturales y religiosas, diferencias socioeconómicas.
- indicadores pertenencias/ identidades
- indicadores interacción

CONVIVENCIA Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN

1. Del alumnado: relaciones, procesos de integración e identidades

2. Valoración de la situación actual y de los años precedentes

3. Impacto de la crisis

TERCERA PARTE

PERSPECTIVAS DE FUTURO

- Aspectos clave para trabajar en el futuro

Guion entrevistas a padres/madres etapa infantil (dimensiones)

CONTEXTO

- características: nombre, edad, origen, tiempo de estancia en Euskadi
- proyecto migratorio: expectativas al inicio y valoración situación actual
- situación socioeconómica (vivienda, trabajo...) y administrativa
- situación del/a hijo/a: curso, centro escolar, grado de satisfacción, en general

DINÁMICAS FAMILIARES

- el menor y su familia: con quién vive. dinámicas entre semana, fin de semana, tiempo libre. dinámicas familiares: distribución de las tareas del hogar
- el menor y el centro escolar: quién le lleva y va a recoger; preparar las cosas (materiales, etc.) para el colegio, quién es la persona de referencia ante cualquier problema, etc.
- apoyo de los familiares/amigos/profesionales

INTEGRACIÓN Y RELACIONES SOCIALES

- amigos, conocidos: procedencias, lugares de relación y frecuencia, grado de relación
- padres/ madres del colegio de los/as hijos/as: grado de relación
- idioma de comunicación
- euskera: importancia y uso
- religión: importancia en sus vidas y en la de sus hijos/as
- celebraciones y fiestas, costumbres y tradiciones de la cultura de origen y contacto con la cultura vasca
- identidad. valoración grado de integración en la sociedad vasca. si alguien le pregunta a su hijo/a de dónde es, ¿qué contesta?

EDUCACIÓN Y ÁMBITO ESCOLAR

- centro educativo: criterio de selección, valoración; expectativas de futuro (seguir en el mismo centro o cambiar)
- relación con el /la profesor/a tutor/a grado de satisfacción, ascendencia de sus compañeros/as; conductas disruptivas
- rendimiento escolar: valoración
- aprendizaje de euskera
- participación en actividades extraescolares
- participación en la vida del colegio (organización, asociaciones, reuniones)
- relación con otros/as padres y madres

EXPECTATIVAS DE FUTURO

- expectativas de los hijos: académicas, laborales y de vida
- expectativas de los padres
- expectativas de futuro: retorno, reemigración, CAE, Estado: razones

Guion observación etapa infantil

CENTRO ESCOLAR: ENTRADA

- hora de llegada (puntualidad...)
- ¿cómo llegan? (en coche, autobús, andando...)
- ¿con quién llegan? (con sus padres y/o madres, con más niños/as...)
- ¿se observan diferencias entre procedencias? ¿cuáles?
- ¿dónde dejan los progenitores a sus hijos/as? (entrada, pasillo, aula...).
- cuando dejan a sus hijos/as ¿tienen contacto con el/la profesor/a? ¿cómo es?
- cuando dejan a sus hijos/as ¿se van solos, con otros/as padres y madres...?
- ¿se establecen relaciones entre los/as padres y madres? ¿cómo son?
- ¿se establecen relaciones entre los/as hijos/as? ¿cómo son?
- otras observaciones:

CENTRO ESCOLAR: SALIDA

- hora de salida
- padres/madres ¿con quién llegan? (solos, con otros/as padres/madres...)
- ¿entran al centro?
- padres/madres, ¿tiene contacto con el/la profesor/a?
- padres/madres con los/as niños/as después de salir de clase ¿dónde se quedan? en la salida, en el patio del centro, parque más cercano...
- ¿cómo se van? (en coche, autobús, andando...)
- ¿con quién se van? solos, con los/as niños/as, con otros padres/madres...
- qué hacen (juegos, merienda, charla...)
- padres/madres, ¿cómo se relacionan?
- los/as niños/as, ¿cómo se relacionan?
- ¿se observan diferencias entre procedencias? ¿cuáles?
- otras observaciones:

ESPACIOS DE OCIO

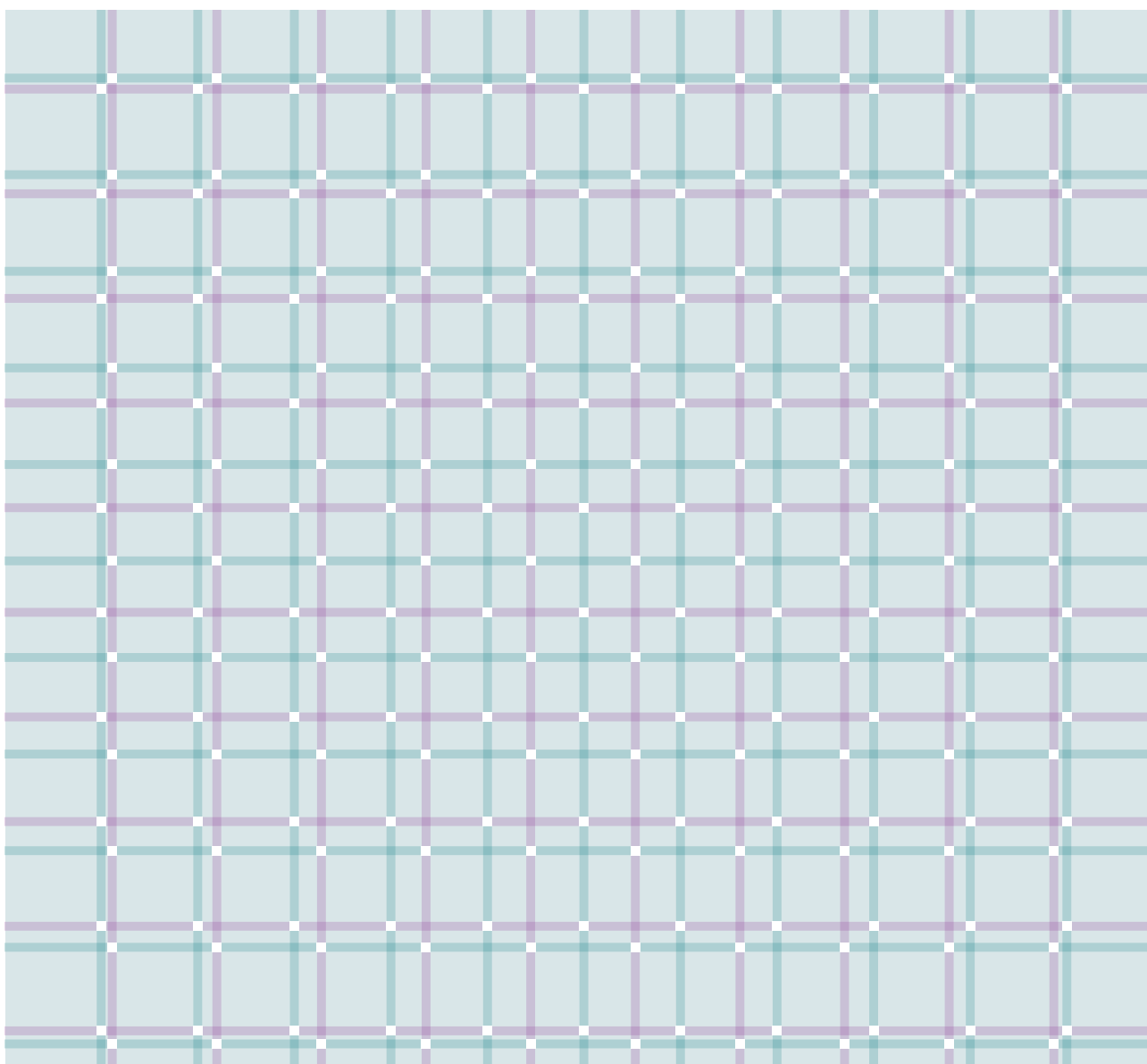
- breve descripción del espacio
- cuántos niños/as hay autóctonos/as y de origen o ascendencia extranjera aproximado (características)
- relación con el espacio: cómo se relacionan con su ambiente físico (espacio)

- relación con el espacio: cómo se relacionan con su ambiente físico (materiales)
- relación con las demás personas (padres/madres...): como se relacionan
- relación con las demás personas (niños/as): como se relacionan
- relación entre los/as padres/madres: cómo se relacionan
- qué están haciendo (actividades planificadas, libres, rutinas...)
- cómo lo hacen (actividades planificadas, libres, rutinas)
- actitudes disruptivas, ¿tienen actitudes disruptivas? ¿cómo son?
- ¿se observan diferencias entre procedencias?
- otras observaciones:

La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa

6-16 años

Iraide Fernández Aragón, Julia Shershneva y Maite Fouassier Zamalloa





ÍNDICE

Introducción.....	347
1. Aspectos generales	351
1.1 Aspectos generales educación primaria	351
1.2 Aspectos generales educación secundaria	362
2. Ámbito escolar	375
2.1 Ámbito escolar educación primaria	375
2.2 Ámbito escolar educación secundaria	385
3. Ámbito familiar.....	401
3.1 Ámbito familiar en educación primaria	401
3.2 Ámbito familiar en educación secundaria	407
4. Identidad.....	415
4.1 La identidad en educación primaria	415
4.2 La identidad en educación secundaria.....	420
5. Relaciones sociales	433
5.1 Relaciones sociales en educación primaria	433
5.2 Relaciones sociales en educación secundaria.....	439
6. Bienestar.....	445
6.1 Bienestar en educación primaria	445
6.2 Bienestar en educación secundaria	448
7. Expectativas.....	455
7.1 Expectativas en educación primaria.....	455
7.2 Expectativas en educación secundaria	460
Resumen y conclusiones.....	467
Anexos: Cuestionarios	475



ÍNDICE GRÁFICOS Y TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Categorización de jóvenes entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera	348
Tabla 2.	Distribución de la muestra ponderada	349
Tabla 3.	País de nacimiento alumnado ascendencia extranjera, %	363
Tabla 4.	Idioma de origen, %	372
Tabla 5.	Motivos de las peleas, %	376
Tabla 6.	Gusto por las materias, %	380
Tabla 7.	Motivos violencia, %	388
Tabla 8.	Número de personas en casa por ascendencia, % verticales	401
Tabla 9.	Situación económica de hogar, ascendencia extranjera, por tipo de centro, % verticales	412
Tabla 10.	Composición de grupo de amigos/as por tipo de centro, ascendencia extranjera, %	440
Tabla 11.	Qué quieren ser de mayor, %	455
Tabla 12.	Deseo y posible realidad de los progenitores de primaria sobre el futuro profesional de sus hijos e hijas, %	457
Tabla 13.	Deseo personal y posible realidad del alumnado de secundaria de ascendencia extranjera sobre su futuro laboral, %	461
Tabla 14.	Deseo y posible realidad de los progenitores de secundaria sobre el futuro profesional de sus hijos e hijas, %	463

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Distribución por TT.HH., %	351
Gráfico 2.	Tipo de centro, %	351
Gráfico 3.	Sexo de la población encuestada, %	352
Gráfico 4.	Idiomas, %	352
Gráfico 5.	Modelos lingüísticos, %	352
Gráfico 6.	Edad personas encuestadas, %	353
Gráfico 7.	Estado civil, %	353
Gráfico 8.	Nivel de estudios por origen, %	354
Gráfico 9.	Relación con la actividad de la persona encuestada por origen, %	355
Gráfico 10.	Relación con la actividad de la pareja por origen, %	355
Gráfico 11.	Principales ingresos del hogar, %	356
Gráfico 12.	Percepción subjetiva de situación económica actual del hogar, %	357
Gráfico 13.	Régimen de tenencia de vivienda, %	357
Gráfico 14.	Origen de uno de los progenitores, %	358
Gráfico 15.	Lugar de nacimiento de los niños y niñas de primaria, %	359
Gráfico 16.	Situación administrativa de los progenitores, %	359
Gráfico 17.	Tiempo de llegada a España, %	360
Gráfico 18.	Idioma de origen, %	360
Gráfico 19.	Distribución por TT.HH., %	362
Gráfico 20.	Tipo de centro, %	362
Gráfico 21.	Edad de la población encuestada, %	362
Gráfico 22.	Idiomas hablados de manera fluida, %	363
Gráfico 23.	Idiomas utilizados en el hogar, %	364
Gráfico 24.	Modelos lingüísticos, %	365
Gráfico 25.	Estado civil, %	365
Gráfico 26.	Nivel educativo de los progenitores, %	366
Gráfico 27.	Relación con la actividad de la persona encuestada por origen, %	367
Gráfico 28.	Relación con la actividad de la pareja por origen, %	367
Gráfico 29.	Principales ingresos del hogar, %	368
Gráfico 30.	Percepción subjetiva de situación económica actual del hogar, %	369
Gráfico 31.	Régimen de tenencia de vivienda, %	369
Gráfico 32.	Origen geográfico de uno de los progenitores, %	370
Gráfico 33.	Lugar de nacimiento del alumnado de secundaria, %	371
Gráfico 34.	Situación administrativa de los progenitores, %	371

Gráfico 35.	Tiempo de llegada a España, %	372
Gráfico 36.	Peleas en el aula, %	376
Gráfico 37.	Implicación personal en peleas, %	376
Gráfico 38.	Frecuencia de peleas, %	376
Gráfico 39.	Situaciones vividas por las y los niños de primaria de ascendencia extranjera, %	377
Gráfico 40.	Valoración de las relaciones entre compañeros/as de clase, %	377
Gráfico 41.	Participación en excursiones y actividades organizadas desde el centro escolar, %	378
Gráfico 42.	Actividades extraescolares, %	379
Gráfico 43.	Tipos de extraescolares, %	379
Gráfico 44.	Percepción de diversidad cultural en el aula, %	379
Gráfico 45.	Satisfacción con el aula y su alumnado, %	380
Gráfico 46.	Autopercepción de tipo de estudiante, %	381
Gráfico 47.	Elección de centro educativo. Primera y total menciones, % (Respuesta sugerida)	382
Gráfico 48.	Cambio de centro educativo, %	383
Gráfico 49.	Número de cambios de centro, %	383
Gráfico 50.	Relación centro educativo, %	383
Gráfico 51.	Motivos por falta de relación con el centro educativo, %	383
Gráfico 52.	Opinión sobre diversidad cultural, %	385
Gráfico 53.	Opinión sobre diversidad cultural en el aula, %	386
Gráfico 54.	Percepción de presencia de alumnado de origen extranjero, %	386
Gráfico 55.	Violencia en el centro escolar, %	387
Gráfico 56.	Vivencia de la violencia en primera persona, %	388
Gráfico 57.	Situaciones vividas por el alumnado de secundaria, %	389
Gráfico 58.	Alumnado conflictivo, %	390
Gráfico 59.	Frecuencia de los conflictos, %	390
Gráfico 60.	Relaciones entre compañeros/as en el aula, %	390
Gráfico 61.	Valoración de las relaciones con el profesorado, %	391
Gráfico 62.	Participación en actividades extraescolares, %	391
Gráfico 63.	Actividades extraescolares, %	392
Gráfico 64.	Tipos de actividades extraescolares, %	392
Gráfico 65.	Satisfacción con el aula, %	392
Gráfico 66.	Autopercepción de rendimiento escolar, valores medios	393
Gráfico 67.	Asignaturas peor valoradas, %	393
Gráfico 68.	Han repetido curso alguna vez, %	394

Gráfico 69.	Posibilidad de repetir curso, %	394
Gráfico 70.	Apoyo desde el centro escolar, %	395
Gráfico 71.	Apoyo desde la familia, %	395
Gráfico 72.	Frecuencia del absentismo escolar, %	395
Gráfico 73.	Elección del centro educativo. Primera y total menciones, % (Respuesta sugerida).	396
Gráfico 74.	Cambio de centro educativo, %	397
Gráfico 75.	Número de cambios de centro, %	397
Gráfico 76.	Persona de referencia en el centro educativo, %	397
Gráfico 77.	Relación centro educativo, %	398
Gráfico 78.	Motivos por falta de relación con el centro educativo, %	398
Gráfico 79.	Composición de hogar, por origen familiar %.	402
Gráfico 80.	Número de hermanos/as, por origen familiar %.	402
Gráfico 81.	Relaciones con las personas con las que viven, por ascendencia familiar, %.	403
Gráfico 82.	Situación económica del hogar, por ascendencia familiar, %.	404
Gráfico 83.	Ayuda con los deberes, ascendencia extranjera, %.	404
Gráfico 84.	Interés de las personas con las que viven por diferentes aspectos del ámbito escolar, ascendencia extranjera, %	405
Gráfico 85.	Número de personas en casa, ascendencia extranjera, %	407
Gráfico 86.	Composición de hogar, por ascendencia extranjera, %.	407
Gráfico 87.	Tenencia de hermanos y hermanas, por ascendencia, %	408
Gráfico 88.	Número de hermanos y hermanas, por ascendencia, %	408
Gráfico 89.	Relaciones intrafamiliares, ascendencia extranjera, %.	409
Gráfico 90.	Personas que ayudan con los deberes, por origen familiar, %	409
Gráfico 91.	Frecuencia de la ayuda con los deberes, por ascendencia, %	410
Gráfico 92.	Interés de las personas con las que viven por diferentes aspectos del ámbito escolar, ascendencia extranjera, %	411
Gráfico 93.	Situación económica de hogar, por ascendencia, %	411
Gráfico 94.	Identificación nacional, por ascendencia, %	416
Gráfico 95.	Diferencia percibida, ascendencia extranjera, %	416
Gráfico 96.	Grado de religiosidad de los progenitores, por origen, %	417
Gráfico 97.	Pertenencia religiosa, de los progenitores de ascendencia extranjera, %	418
Gráfico 98.	Importancia de los progenitores de ascendencia extranjera por mantener las tradiciones de origen, , %	418
Gráfico 99.	Uso habitual de idiomas en casa, ascendencia extranjera, %	420
Gráfico 100.	Identificación nacional, ascendencia extranjera, %	421
Gráfico 101.	Identificación nacional, por ascendencia, %	421

Gráfico 102.	Identificación nacional, por ascendencia, %	422
Gráfico 103.	Grado de religiosidad, por ascendencia, %	423
Gráfico 104.	Pertenencia religiosa, ascendencia extranjera, %	423
Gráfico 105.	Grado de importancia de mantener las tradiciones de origen familiar, por ascendencia, %	424
Gráfico 106.	Idioma en el que educarían a su hijo o hija, por ascendencia, %	425
Gráfico 107.	Educación religiosa de los hijos e hijas, por ascendencia, %	425
Gráfico 108.	Religión en la que educarían a su hijo e hija, ascendencia extranjera, %	426
Gráfico 109.	Grado de integración en la sociedad vasca, por ascendencia, valores medios	427
Gráfico 110.	Grado de religiosidad de los progenitores por origen, ascendencia extranjera, %	428
Gráfico 111.	Pertenencia religiosa, ascendencia extranjera, %	428
Gráfico 112.	Importancia de los progenitores de mantener las tradiciones de origen, por origen, %	429
Gráfico 113.	Número de amigos/as por ascendencia, valores medios	433
Gráfico 114.	Procedencia familiar de las amistades, primera, segunda y tercera mención por origen, %	434
Gráfico 115.	Procedencia del grupo de amigos/as, por ascendencia, %	435
Gráfico 116.	Composición de grupo con el que preferirían jugar, por ascendencia, %	436
Gráfico 117.	Procedencia de los y las amigos/os de los progenitores, por origen, %	437
Gráfico 118.	Origen de los/as tres mejores amigos/as, por ascendencia, %	439
Gráfico 119.	Composición de grupo de amigos/as, por ascendencia, %	440
Gráfico 120.	Gustos, creencias, hábitos y problemas compartidos con los y las niñas de la misma edad por ascendencia, %	441
Gráfico 121.	Procedencia de las amistades de los progenitores, origen extranjero, %	442
Gráfico 122.	Estado de ánimo habitual, ascendencia extranjera, %	445
Gráfico 123.	Personas a las que acuden cuando tienen un problema, por ascendencia, %	446
Gráfico 124.	Confianza interpersonal, por origen, valores medios	448
Gráfico 125.	Felicidad, por ascendencia, valores medios	449
Gráfico 126.	Felicidad, por modelo lingüístico, valores medios	449
Gráfico 127.	Satisfacción con la vida, por ascendencia, valores medios	450
Gráfico 128.	Satisfacción con la vida, ascendencia extranjera, por modelo lingüístico, valores medios	450
Gráfico 129.	Personas a las que acuden cuando tienen un problema, ascendencia extranjera, %	451
Gráfico 130.	Personas a las que acuden cuando tienen un problema, ascendencia extranjera, por nivel de estudios de los progenitores, %	451

Gráfico 131. Salud autoevaluada, por ascendencia, %	452
Gráfico 132. Salud autoevaluada por tipo de centro, ascendencia extranjera %	452
Gráfico 133. Deseo de futuro de los progenitores de primaria después del instituto, % . . .	456
Gráfico 134. Expectativas de aquí a cinco años, %	458
Gráfico 135. Deseo del alumnado de secundaria una vez finalizado el instituto, %	460
Gráfico 136. Percepción del alumnado de secundaria sobre los deseos de progenitores y profesorado, %	461
Gráfico 137. Deseo de futuro de los progenitores de secundaria después del instituto, % .	463
Gráfico 138. Expectativas de aquí a cinco años, %	464



INTRODUCCIÓN

Las migraciones internacionales suponen uno de los mayores cambios demográficos y sociales de finales del pasado siglo y principios de este. La llegada de personas de diferentes entornos y culturas a nuestra sociedad aporta una diversidad cultural desconocida hasta fecha, pero además, aumenta las desigualdades sociales ya existentes. Hasta el periodo previo a la crisis económica, la presencia de población extranjera crecía rápidamente en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), aunque este aumento se detiene durante dicho periodo y se estabiliza posteriormente.

Si en su inicio los esfuerzos institucionales y académicos se centraron en el diagnóstico y acogida de una nueva población heterogénea, en la actualidad la gestión y comprensión de la diversidad ya asentada adquiere igual relevancia. Cuestiones como las relacionadas con la convivencia, la integración o la identidad se convierten en prioritarias en un territorio como es el vasco, donde de nuevo vuelve a crecer la tasa migratoria que supone el 9,4% en 2018. En este sentido, 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.

En consecuencia, en este trabajo nos detendremos en la forma en que se está produciendo la integración de las persona inmigrantes y, particularmente, las llamadas “segundas generaciones”. Esta expresión, si bien define de manera intuitiva al colectivo al que nos referimos, está sujeta a debate por su potencial capacidad estigmatizadora y por indicar que la condición migratoria se “hereda”. De hecho, conviene especificar a qué hacemos referencia exactamente en este trabajo. Este concepto trata de responder a una cuestión demográfica —los hijos/as de persona extranjera— y sociológica —las características sociodemográficas que comparten con sus progenitores y les diferencian del resto de la sociedad—. En concreto, en esta investigación se emplea este término para re-

ferirnos a las personas con progenitores (ambos o uno) de origen extranjero que han nacido en el Estado o han sido reagrupadas a una corta edad. A lo largo de una serie de publicaciones sobre el tema, hemos considerado la siguiente categorización.

Tabla 1. Categorización de jóvenes entre 0 y 24 años de ascendencia extranjera

TIPOLOGÍA IKUSPEGI	COLECTIVO
Segunda generación: 2.0G	Personas nacidas en la CAE y reagrupadas con 4 años o menos
Generación mixta: 1.5G	Personas reagrupadas entre 5-11 años
Migración en primera persona: 1.25G	Personas reagrupadas entre 12-15 años
Migración en primera persona: 1.0G	Personas reagrupadas entre 16-24 años

Fuente: Elaboración propia

Estamos, por lo tanto, ante un tema de gran importancia, y sobre todo, de futuro. La experiencia internacional nos enseña cómo los modelos de convivencia y diversidad toman especial relevancia en la incorporación y movilidad social de las segundas generaciones. El estudio de las segundas generaciones comienza en EEUU en los años 90 con el desarrollo de conceptos de teorías como Second-generation decline (declive de la segundas generaciones), que cuestiona la creencia del éxito automático de la segunda generación de la inmigración en la sociedad estadounidense (Gans, 1992)¹. En Europa la aparición de este tipo de estudios es más tardía. No se da hasta finales de los 90 con el proyecto EFFNATIS “Effectiveness of National Integration Strategies towards Second” que analiza la relación entre las políticas de integración y las segundas generaciones en ocho países europeos (Aparicio, 2007)².

Así, este capítulo tiene como objetivo analizar la población escolarizada entre 6 y 16 años de origen y/o ascendencia extranjera: 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 cuantitativa, de manera que los datos obtenidos sean extrapolables estadísticamente al universo del conjunto de estos niños y niñas, chicos y chicas, y jóvenes residentes en la CAE. Los cuestionarios para educación primaria (ilustrado) y educación secundaria se adjuntan al final del documento (Anexo).

¹ Gans, H. (1992). Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American. *Ethnic and Racial Studies*, 12(2), 173-192.

² Aparicio R. (2007). La integración de las “segundas generaciones” en Europa: El estudio EFFNATIS (eficacia de las políticas de integración de los hijos de inmigrantes). En A. López y L. Cachón, *Juventud e Inmigración. Desafíos para la participación y la integración*, (pp. 119-138). Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

Para ello se ha realizado un sondeo probabilístico a una muestra representativa de nuestro público objetivo: 323 encuestas, de las cuales 100 (el 30%) se han realizado a personas autóctonas (sin ascendencia extranjera) y 223 (el 70%) a hijos/as de personas de origen extranjero, con afijación proporcional considerando el origen de los progenitores y el curso (primaria/secundaria³). Tras aplicar una ponderación con el origen como base, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

Tabla 2. Distribución de la muestra ponderada

	PRIMARIA	SECUNDARIA
España	30,4	31,6
América Latina	31,4	31,6
Magreb	12,1	14,5
África Subsahariana	8,7	6,8
Europa Oriental	1,9	5,1
China	10,7	1,3
Resto de Asia	0,8	3,8
Otros	4,0	5,1
Total (%)	100	100
Total (n)	206	117

Fuente: Elaboración propia

Con este tamaño muestral, nos garantizamos trabajar con un error muestral máximo del +/- 5,44% y con un nivel de confianza estadístico del 95% (para el supuesto más desfavorable, donde $p=q=0,5$).

Este estudio está planteado como una primera aproximación a un fenómeno social muy complejo y con una fuerte carga de emotividad como es la realidad social de las vascas y vascos de origen familiar extranjero. Se trata por tanto un estudio exploratorio y es nuestra intención es replicar más adelante este estudio, corrigiendo problemas y errores detectados en este estudio, con una muestra mayor que nos permita tener una fotografía más afinada del fenómeno en cuestión.

³ La educación primaria o básica se dirige a alumnado entre 6 y 11 años (salvo excepciones) y se compone de 4 cursos. La secundaria se dirige al alumnado entre 11 y 16 y se compone de otros 4 cursos. Ambas son obligatorias y gratuitas, aunque existen opciones privadas y concertadas. Para acceder a la universidad, además de la educación primaria y secundaria, deben superarse el bachiller (2 cursos) y el examen de selectividad.

Esta serie de aproximaciones a la población con ascendencia extranjera se realiza desde tres ámbitos principales: el ámbito educativo, el familiar y el comunitario.

Esquema 1. Dimensiones de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Además de los tres ámbitos básicos, el cuestionario incorpora algunas dimensiones de carácter transversal fundamentales para comprender los procesos de integración y el bienestar de las personas de ascendencia extranjera: la identidad, el bienestar subjetivo y las expectativas futuras de progenitores e hijos/as. Se trata de completar la fotografía del centro escolar, la familia y las relaciones sociales con aspectos subjetivos y característicos de las segundas generaciones.

Una última precisión sobre los distintos colectivos a los que nos referimos a lo largo de este informe, dado que todo (o casi todo) el alumnado que hemos encuestado es “vasco” (nacido en Euskadi o en el Estado español), independientemente del origen de sus padres y madres. Hemos distinguido, por un lado, al alumnado (vasco) de ascendencia extranjera para referirnos a los hijos e hijas de personas inmigrantes extrajeras nacidos en Euskadi o que han llegado en temprana edad (las personas que hemos denominado anteriormente 2.0G); por otro lado, distinguimos al alumnado (vasco) de ascendencia autóctona (o vasca) y con él nos referimos a las personas nacidas aquí pero con padre y madre autóctonos. Al hablar de los progenitores hacemos también otra distinción: en primer lugar tenemos a los que hemos denominado progenitores de origen extranjero para referirnos a aquellos nacidos en el extranjero y que lo son del alumnado (vasco) de ascendencia extranjera aunque uno de ellos pueda ser autóctono (también utilizamos la expresión de familia de origen extranjero); y en segundo lugar, hablamos de los progenitores autóctonos (o de origen autóctono) para referirnos a los que lo son del alumnado (vasco) de ascendencia autóctona (también utilizamos la expresión de familia autóctona o familia vasca).

1

Aspectos generales

Aspectos generales educación primaria

Para poder conocer el perfil del alumnado de ascendencia extranjera y sus familias, nos parece relevante comenzar describiendo algunos datos generales tales como la edad y el sexo de las niñas y niños encuestados, la titularidad del centro, Territorio Histórico donde residen e idiomas que hablan, entre otros. En relación al lugar de residencia, un 69% vive en Bizkaia, un 13,5% en Gipuzkoa y un 17,5% en Álava. En cuanto a la titularidad del centro, una gran proporción pertenece a centros públicos (72,8%) frente al 27,2% de los concertados.

Gráfico 1. Distribución por TT.HH., %

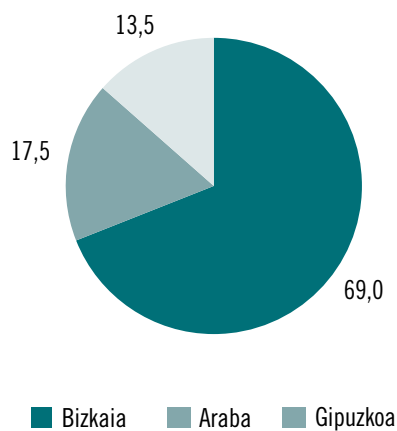
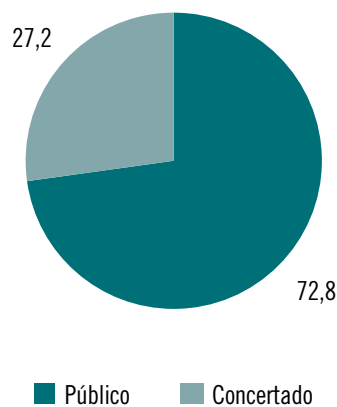


Gráfico 2. Tipo de centro, %

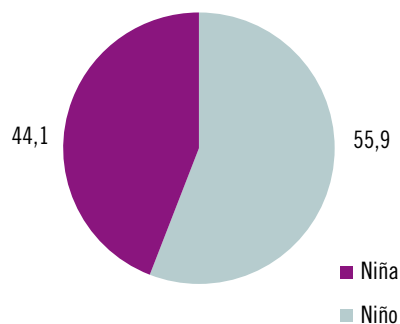


Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la división por sexo, un 44,1% son niñas frente al 55,9% que son niños. Por edades, encontramos personas que cursan primaria desde los cinco a los once años, siendo la edad media total de los niños y niñas encuestadas de 7,5 años.

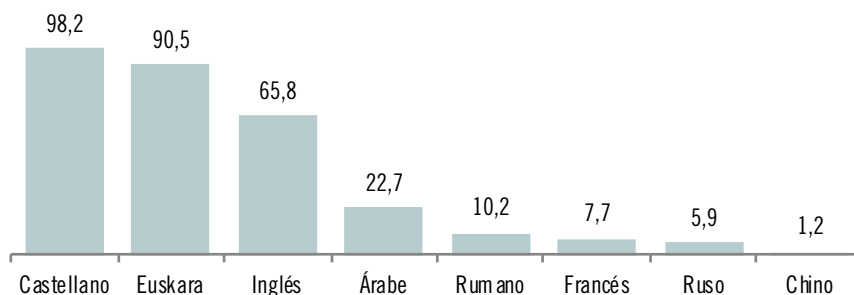
Por último, y por acabar de hacernos una fotografía general de quienes son nuestro grupo objeto de estudio, vemos en el siguiente gráfico 4 los idiomas que hablan los niños y niñas de ascendencia extranjera, que como podemos observar, son varios, donde la gran mayoría afirma que utiliza el castellano (98,2%) y el euskera (90,5%) para comunicarse.

Gráfico 3. Sexo de la población encuestada, %



Fuente: Elaboración propia

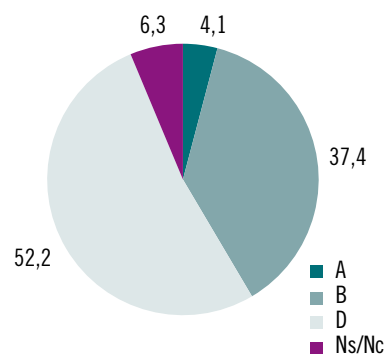
Gráfico 4. Idiomas, %



P31. ¿Qué idiomas hablas?
Fuente: Elaboración propia

En relación al modelo educativo en el que está matriculado el alumnado de ascendencia extranjera de primaria, se puede observar en el gráfico 5 que el 52,2% estudia en modelo D, un 37,4% en modelo B y tan solo un 4,1% en modelo A. Incluimos en este caso un Ns/Nc de 6,3% ya que existía el desconocimiento por parte de los progenitores de si sus hijos o hijas estudiaban en el modelo B o D, y quienes no sabían en qué modelo estaban matriculados.

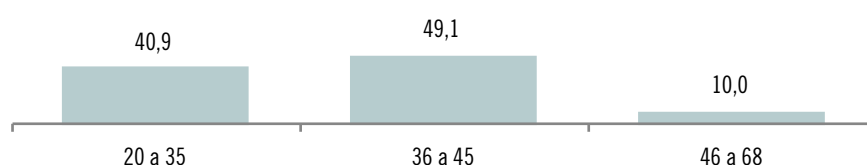
Gráfico 5. Modelos lingüísticos, %



Fuente: Elaboración propia

Ya entrando a analizar a las personas adultas de origen extranjero que han participado en esta encuesta, ha sido prácticamente en su totalidad el padre o la madre del niño o niña, concretamente el 98,6%. El resto se divide en los abuelos (0,9%) y en tíos o tías (0,5%). Por otra parte, mayoritariamente son mujeres las que han respondido a este cuestionario (80,6%). Por grupos de edad, vemos en el gráfico 6 que el intervalo entre 36 a 45 años es el más numeroso, con un 49,1% de personas en esta franja de edad. La segunda más numerosa la encontramos entre los 20 y los 35 años, con un 40,9%.

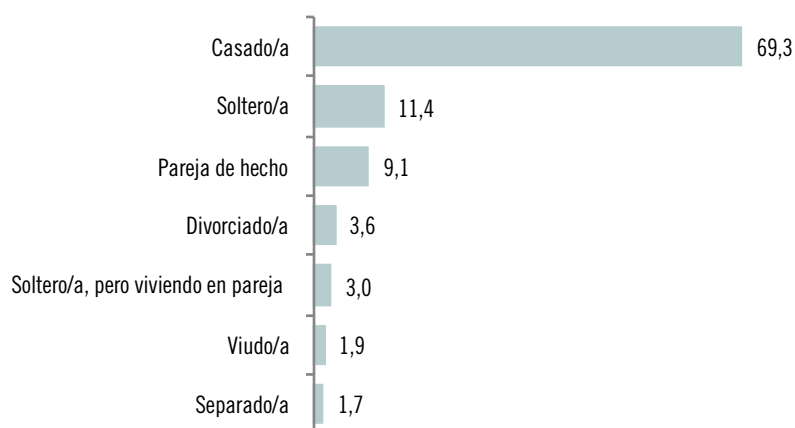
Gráfico 6. Edad personas encuestadas, %



Fuente: Elaboración propia

Vemos en el gráfico 7 que ocho de cada diez personas están casadas, viviendo en pareja o reconocidas como pareja de hecho. Quienes afirman estar solteras son un 14,5%, y un 5% están separadas o divorciadas.

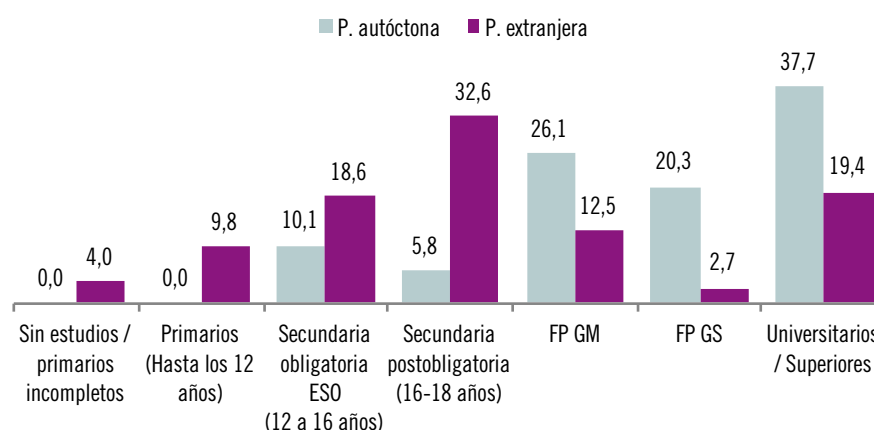
Gráfico 7. Estado civil, %



P81. ¿Cuál es su estado civil?
Fuente: Elaboración propia

En referencia a los estudios de sus progenitores, en el siguiente gráfico 8 se recoge quién tiene los estudios terminados de mayor nivel, en el caso de que sean una pareja. Como podemos observar, incluimos en este caso a los progenitores del alumnado autóctono de primaria que nos indica que, en general, tiene estudios de formación profesional (de grado medio el 26,1% y superior el 20,3%) y universitarios (37,7%), en comparación con la población de origen extranjero en la que predomina el nivel de secundaria obligatoria (18,6%) y postobligatoria (32,6%). Por otra parte, entre la población de origen extranjero encontramos que hay quienes no tienen estudios (4%) y primarios (9,8%), hecho que no encontramos entre los progenitores autóctonos.

Gráfico 8. Nivel de estudios por origen, %

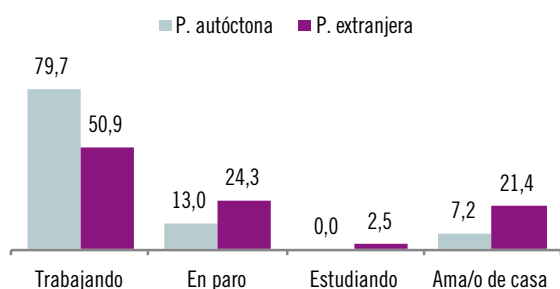
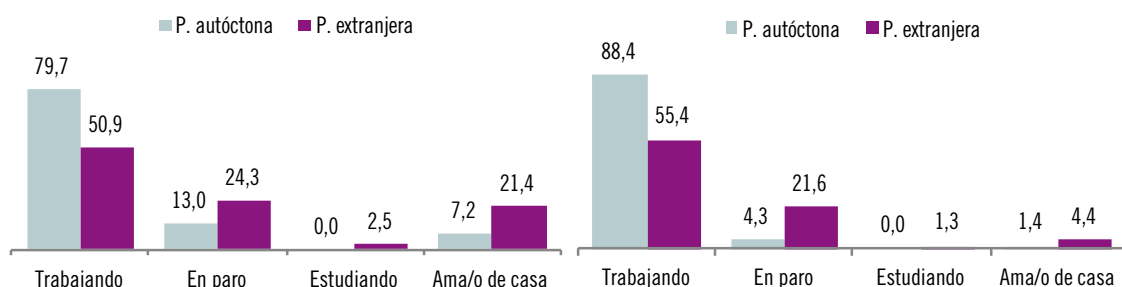


P82. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que ha alcanzado?

Fuente: Elaboración propia

Observando las variables de cruce, un 21,8% de los progenitores que no tienen estudios o primarios incompletos tienen matriculados a sus hijos e hijas en modelo A, diferenciándose significativamente de aquellos que están matriculados en los modelos B (4,2%) y D (2,6%).

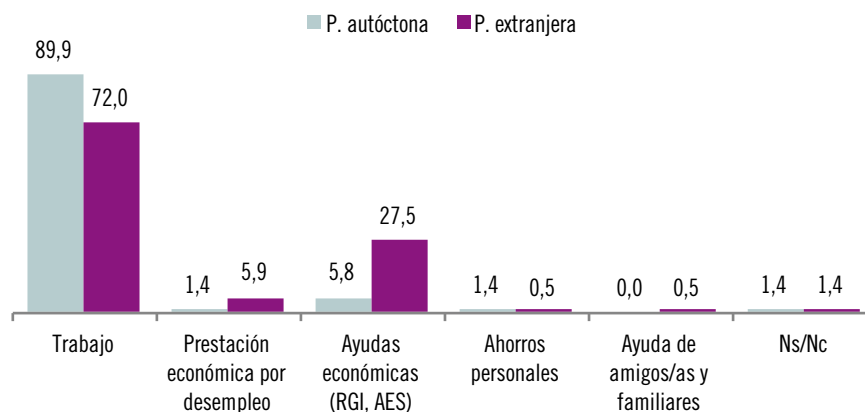
En relación a su actividad, en el caso de las personas autóctonas encuestadas, casi ocho de cada diez personas están trabajando, a diferencia de las personas de origen extranjero que son la mitad. Por el contrario, el paro de este colectivo es de un 24,3%, dato similar a quienes son amas/os de casa (21,4%), quizás sobrerrepresentado entre las personas encuestadas ya que han sido preguntadas cerca de los centros escolares cuando han ido a recoger a los niños y niñas a la salida de la escuela, hecho que ocurre a unas horas donde no siempre pueden acercarse quienes están trabajando. Si observamos a las parejas, presenta una tendencia similar, quizás con la diferencia en la categoría “ama de casa”, por lo comentado anteriormente.

Gráfico 9. Relación con la actividad de la persona encuestada por origen, %**Gráfico 10.** Relación con la actividad de la pareja por origen, %

P83. ¿Me puede decir si está Ud.? ¿Y su pareja?
Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las diferencias significativas resultantes del cruce de variables, un 37% de las amas de casa que han participado de esta encuesta son africanas, diferenciándose del resto de orígenes, al igual que hay mayor proporción de personas estudiantes de origen asiático (16,7%) que del resto de orígenes. Por otra parte, un 12,7% de quienes estudian no tienen estudios o tan solo los primarios, diferenciándose de quienes tienen estudios secundarios o de formación profesional (0,7%) y estudios superiores (4,3%). En el caso de las parejas, solo un 6% de las que trabajan no tienen estudios o primarios, frente al 54,7% que tiene secundarios o de formación profesional y del 70,4% que tiene estudios superiores.

Como vemos en el siguiente gráfico 11, la principal fuente de ingresos de las familias de origen extranjero proviene del empleo remunerado (72%) y un 27,5% procede de ayudas económicas, tales como la Renta de Garantía de Ingresos (RGI) y las Ayudas de Emergencia Social (AES). De ahí que se diferencie de las familias autóctonas, entre las que tan solo un 5,8% percibe tales ayudas. La prestación por desempleo supone un 5,9% de las rentas. Observamos diferencias significativas cuando cruzamos esta variable con el nivel de estudios de los progenitores de origen extranjero, de tal forma que las personas sin estudios o con estudios primarios tienen como su principal fuente de ingresos las ayudas económicas (62,2%), frente a quienes tienen estudios secundarios o de formación profesional (30,5%) y estudios superiores, donde tan sólo un 11,3% vive gracias a ellas.

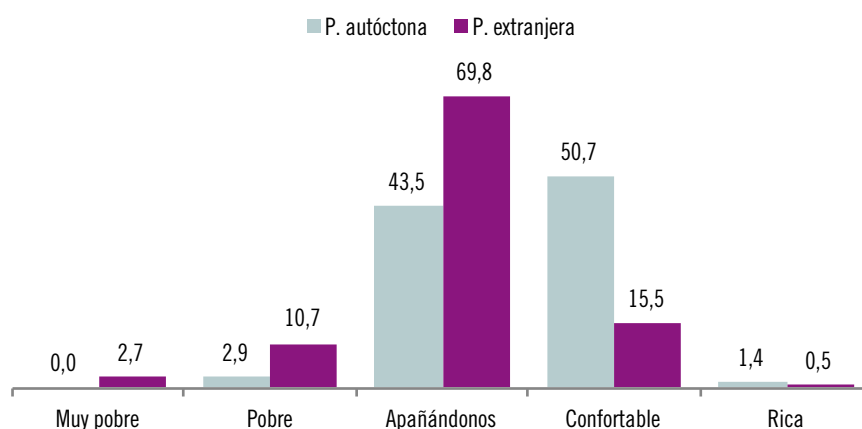
Gráfico 11. Principales ingresos del hogar, %

P85. ¿Cuál es la principal fuente de ingresos de su hogar?

Fuente: Elaboración propia

Los ingresos medios mensuales en el hogar de las familias de origen extranjero con hijos e hijas que están cursando primaria son de 1.629,49€.

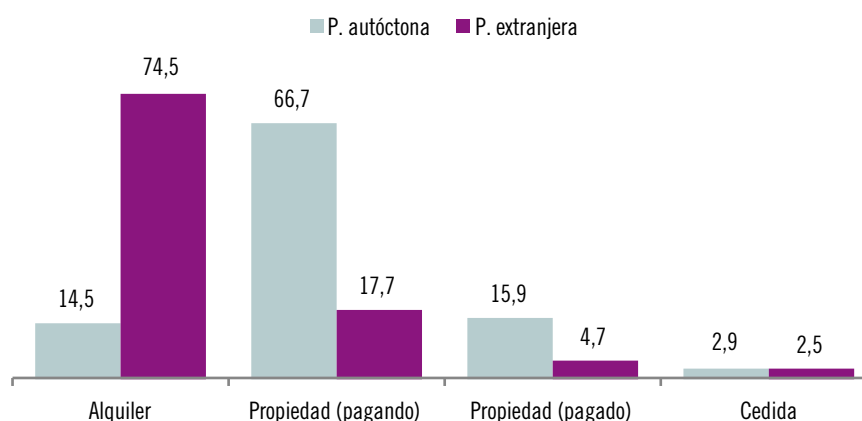
En general las familias de origen extranjero se las arreglan económicamente en el hogar, y así lo afirman al ser preguntadas por tal consideración. Concretamente, y como podemos observar en el gráfico 12, un 69,8% se apaña con los ingresos familiares. Un 15,5% ve que viven una situación económica confortable, diferenciándose significativamente de la población autóctona que en su caso es la mitad del colectivo quien se define de tal manera. Por otra parte, las familias de origen extranjero definen en un 13,4% su situación económica como pobre o muy pobre, y se perciben como ricos tan solo un 0,5%. En relación a las variables de cruce con diferencias significativas, quienes tienen a sus hijos e hijas estudiando en un centro concertado (30,3%) definen su economía como confortable en mayor medida que quienes estudian en centros públicos (11,1%). Por otra parte, el 27,9% de los progenitores con estudios superiores también definen como confortable su situación económica, diferenciándose de quienes tienen estudios secundarios y formación profesional (10,7%) y de quienes no tiene estudios o primarios (12,7%).

Gráfico 12. Percepción subjetiva de situación económica actual del hogar, %

P87. ¿Cómo definiría la situación económica actual de su hogar?

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico 13, tres cuartas partes de la población de origen extranjero reside en una vivienda de alquiler (74,5%) diferenciándose de las familias autóctonas que viven en este régimen de tenencia (14,5%). El caso contrario lo vemos en la tenencia de una vivienda en propiedad hipotecada, ya que hay más familias autóctonas en esta situación (66,7%) que de origen extranjero (17,7%). Del mismo modo, un 4,7% de las familias de origen extranjero son propietarias de una vivienda ya pagada frente al 15,9% de las autóctonas, y tan sólo un 2,5% habita en un domicilio cedido. Atendiendo a las variables de cruce con diferencias significativas, hay más progenitores con estudios superiores que tienen la vivienda pagada (14,4%) que quienes tienen estudios secundarios (1,3%).

Gráfico 13. Régimen de tenencia de vivienda, %

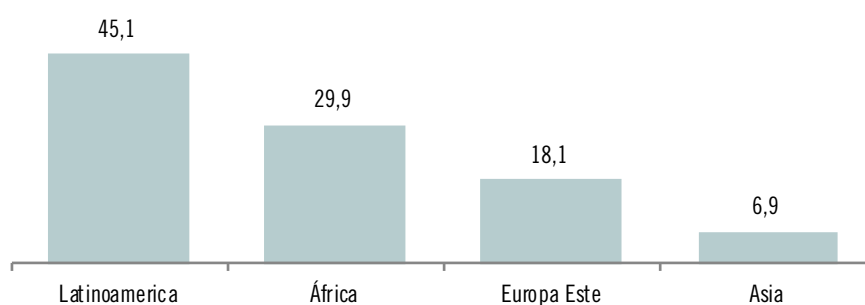
P89. ¿Vive en un piso de alquiler o en propiedad?

Fuente: Elaboración propia

Ante la pregunta de si las familias de origen extranjero han cambiado de vivienda en el último año, un 85% no lo ha hecho, y el 15% restante se ha cambiado de domicilio 1,48 veces de media. Por lo tanto, no se percibe movilidad de residencia generalizada y la tendencia es mantenerse en el domicilio un tiempo superior a un año.

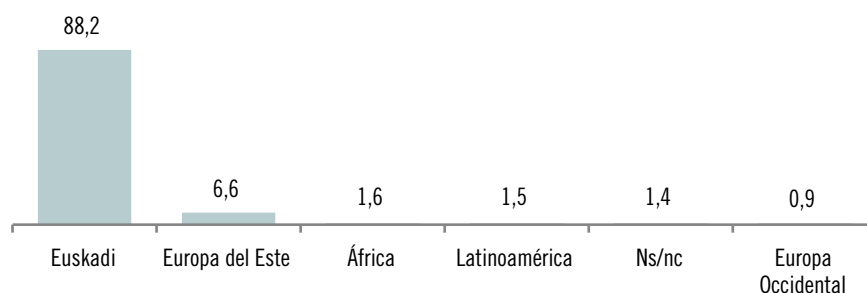
El origen geográfico de uno de los progenitores de origen extranjero de los niños y niñas de primaria aparece recogido en el siguiente gráfico 14, de manera que en aquellas parejas que tengan orígenes diferentes se ha tomado como referencia a quién esté respondiendo al cuestionario. En el caso de las parejas mixtas, recogemos el origen extranjero. Latinoamérica aparece como el origen mayoritario, concretamente un 45,1%. Con una diferencia de algo más de 15 puntos encontramos a África (29,9%). La presencia de progenitores de Europa del Este es de un 18,1%. Y, por último, la población asiática supone un 6,9%.

Gráfico 14. Origen de uno de los progenitores, %



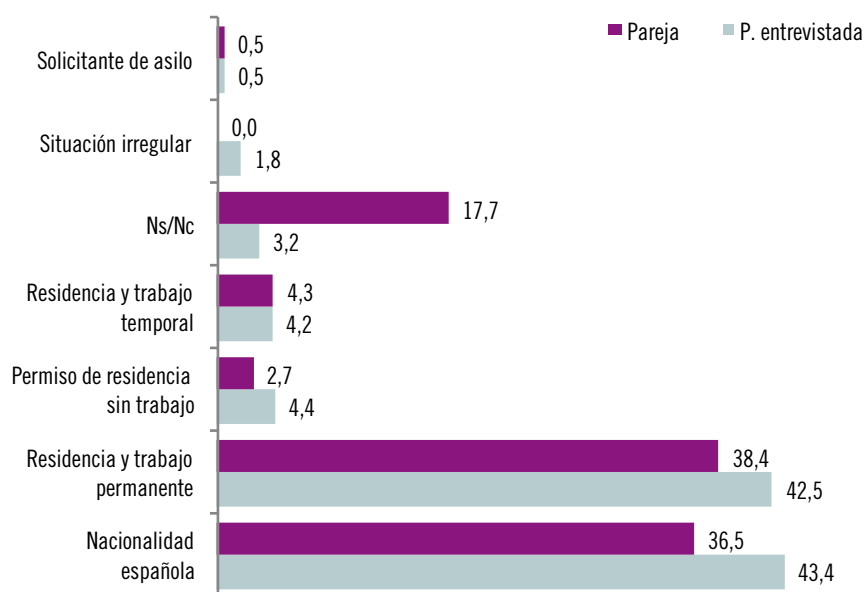
P90. ¿En qué país nacieron el padre y la madre biológicos del niño/a?
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, al preguntar por el lugar de nacimiento de los niños y niñas de ascendencia extranjera de primaria, vemos una diferencia sustancial con respecto a sus progenitores. Como podemos observar en el gráfico 15, casi nueve de cada diez han nacido en España. Tan sólo un 7,5% ha nacido en algún país europeo, un 1,6% en África y un 1,5% en Latinoamérica. Por lo tanto, estamos ante una generación de niños y niñas creciendo y desarrollándose en un lugar diferente al de sus progenitores.

Gráfico 15. Lugar de nacimiento de los niños y niñas de primaria, %

P92. ¿En qué país nació el niño/a?
Fuente: Elaboración propia

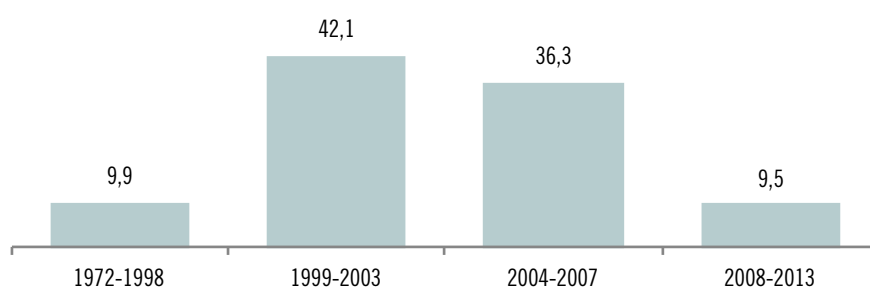
Por otra parte, su situación administrativa indica que los progenitores de origen extranjero de los niños y niñas de primaria encuestados están en una situación documental estable, ya que como podemos comprobar en el gráfico 16, la gran mayoría bien tiene la nacionalidad española bien tiene permiso de residencia y trabajo permanente. La realidad evidencia la escasa irregularidad presente. Atendiendo a las variables con diferencias significativas, observamos que entre quienes tienen permiso de residencia sin trabajo hay mayor proporción de personas sin estudios o tan solo primarios (17,9%) que aquellas con mayor nivel de estudios.

Gráfico 16. Situación administrativa de los progenitores, %

P93. ¿Cuál es su situación administrativa? ¿Y la de su pareja?
Fuente: Elaboración propia

En relación al tiempo de llegada, vemos en el siguiente gráfico 17 cómo el grueso de la migración a España fue en el periodo comprendido entre 1999 y 2007, con algo más de peso entre 1999 y 2003. A partir de 2008, coincidiendo con la crisis económica, cae drásticamente el flujo migratorio, con un 9,5% de personas que llegaron hasta 2013. Como sabemos, el momento en que las migraciones internacionales comienzan a crecer exponencialmente hasta el momento de crisis coincide con los datos referidos en este gráfico.

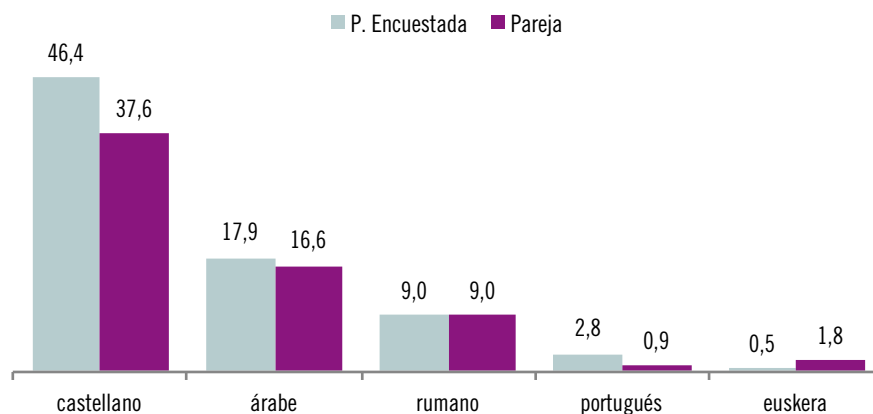
Gráfico 17. Tiempo de llegada a España, %



P94. ¿En qué año llegó a España? ¿Y a Euskadi?
Fuente: Elaboración propia

El idioma de origen mayoritario entre la población de origen extranjero encuestada es el castellano, así lo afirma un 46,4%, al igual que el de sus parejas (37,6%). El segundo idioma es el árabe, utilizado por el 17,9% de las personas encuestadas. En tercer lugar encontramos el rumano (9%) y luego el portugués (2,8%). El euskera queda relegado al último lugar, con un 0,5% de personas encuestadas que dicen tenerlo como idioma de origen.

Gráfico 18. Idioma de origen, %



P95. ¿Cuál es su idioma de origen? ¿Y el de su pareja?
Fuente: Elaboración propia

En resumen

1. El alumnado de primaria está matriculado en modelos lingüísticos en los que predomina el euskera, sea total o parcialmente. Del mismo modo el euskera, junto con el castellano, son las dos lenguas que utilizan en su día a día. En el caso de sus progenitores, el idioma de origen de ambos es el castellano en mayor medida que cualquier otro.
 2. El estado civil de sus progenitores es, en su mayoría, casado o pareja de hecho. El nivel de estudios de mayor rango en el hogar está repartido entre quienes tienen la secundaria finalizada y la postobligatoria, diferenciándose de las familias autóctonas que presentan un nivel de estudios superior.
 3. En relación a la actividad, la mitad está trabajando, aunque la presencia del paro incide en sus perfiles laborales, en mayor medida que entre las familias autóctonas. Del mismo modo, los ingresos del hogar provienen principalmente del trabajo, y las ayudas sociales son el sustento para casi tres de cada diez familias de origen extranjero encuestadas. Estas consideran que se apañan económicamente con los ingresos que entran en el hogar familiar —si bien las familias autóctonas perciben que viven confortablemente con los ingresos que perciben— y algo más de la mitad vive de alquiler.
 4. Los orígenes geográficos predominantes de los progenitores son latinoamericanos casi en la mitad de los casos, seguidos de los africanos. Sin embargo, al preguntar por sus hijos e hijas, casi nueve de cada diez han nacido en algún lugar del territorio español.
-

Aspectos generales educación secundaria

Con el objetivo de conocer cómo se compone el perfil de la juventud de origen extranjero que estudia en secundaria, presentamos a continuación algunos datos generales. Como podemos observar en el gráfico 19, aparece la distribución de las personas encuestadas por territorios históricos. Estamos ante un reparto bastante equitativo, con algo más de presencia en Gipuzkoa (36,7%) que en Bizkaia (31,6%) y Álava (31,7%). Estudian en centros concertados un 47,1% y un 52,9% en públicos.

Gráfico 19. Distribución por TT.HH., %

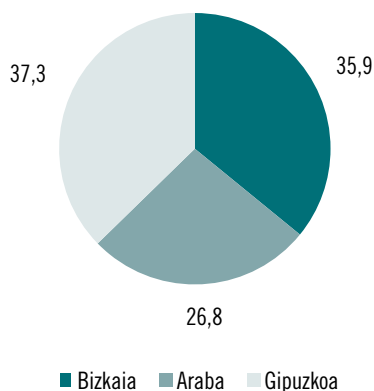
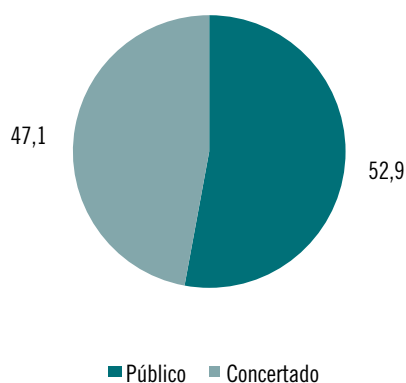


Gráfico 20. Tipo de centro, %

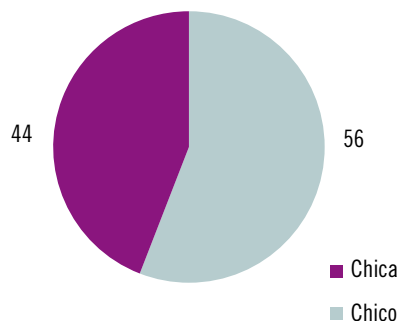


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la división por sexo, la proporción de chicos es algo mayor (56%) que el de chicas (44%), y la edad media de los chicos y chicas encuestadas, en un intervalo desde los 12 a los 17 años, es de 14 años.

En cuanto al país de nacimiento de estos chicos y chicas vemos en la tabla 3 diferencias con quienes estudian en primaria, ya que entre las personas que estudian secundaria un 43,3% ha nacido en el Estado español, frente al 88,2% de primaria. Otros lugares de nacimiento son Magreb (9,1%), EE.UU. (7,5%), Argentina (6,6%), Colombia (6,6%) y Bolivia

Gráfico 21. Edad de la población encuestada, %



P.60. Sexo
Fuente: Elaboración propia

(3,3%). También aparecen representados otros países del África Subsahariana y otros asiáticos.

Tabla 3. País de nacimiento alumnado ascendencia extranjera, %

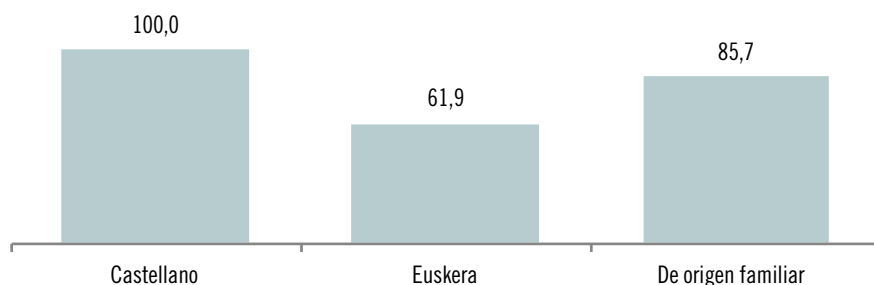
Estado español	43,3
Marruecos	9,1
EE.UU.	7,5
Argentina	6,6
Colombia	6,6
Bolivia	3,3
Ecuador	3,3
Honduras	3,3
República Dominicana	3,3
Argelia	3,0
Costa de Marfil	2,5
Senegal	2,5
China	1,9
Nepal	1,9
Pakistán	1,9

P62. ¿En qué país naciste?

Fuente: Elaboración propia

En referencia a los idiomas en los que se comunican estos chicos y chicas, abordamos en primer lugar los idiomas que hablan fluidamente, hecho que queda representado en el siguiente gráfico 22. Como podemos observar, el conocimiento tanto del castellano como del euskera se entremezcla con aquel o aquellos que sean de origen familiar. Si bien el castellano lo domina la totalidad de la juventud de origen extranjero, un 61,9% afirma lo mismo con el euskera y un 85,7% con el o los idiomas de origen familiar.

Gráfico 22. Idiomas hablados de manera fluida, %

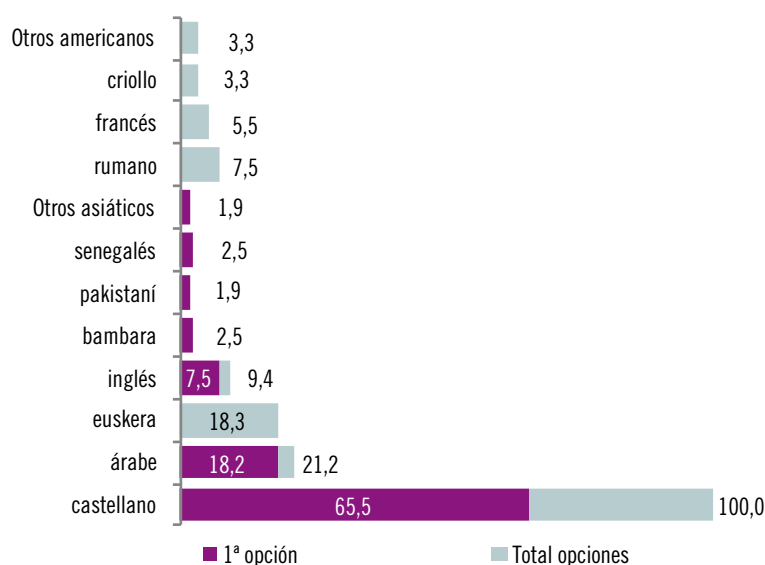


P63. ¿Qué idiomas hablas fluidamente?

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se les pregunta por los idiomas que hablan en su entorno más privado, con la familia. En este caso se les ofrece que seleccionen hasta tres idiomas diferentes. En el siguiente gráfico 23 recogemos la información referida a la primera opción elegida y al total de respuestas. Como podemos observar, el castellano es el idioma más utilizado en el hogar, con un 65,5% que así lo afirma como primera opción. En el caso del cómputo total, todas las personas encuestadas lo utilizan en algún momento. El euskera, por su parte, presenta un 18,3% en el total de respuestas, pero no aparece en ninguno de los casos como primera opción. Sin embargo, con el árabe apenas hay diferencias, lo que nos indica que quien lo conoce lo utiliza habitualmente en su entorno más privado, al igual que el inglés. Los idiomas pakistaní, senegalés y bambara son la primera y única opción para quienes se comunican por medio de estas lenguas.

Gráfico 23. Idiomas utilizados en el hogar, %



P64. ¿Qué idioma se habla más en tu casa?
Fuente: Elaboración propia

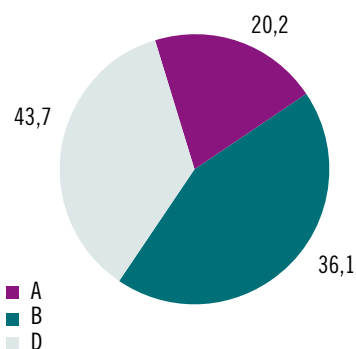
En este caso, al analizar las variables de cruce encontramos diferencias significativas entre los progenitores que no tienen estudios o solo primarios al ser los únicos que hablan pakistaní, senegalés y bambara.

Ahora bien, si observamos los modelos educativos en los que está matriculado el alumnado de secundaria (gráfico 24), el 43,7% lo está en modelo D y un 36,1% en modelo B. Un 20,2% está matriculado en modelo A. Por lo tanto, el euskera está presente en ocho de cada diez alumnos/as de secundaria.

Como ocurría en el análisis de primaria, pasamos a conocer algunos datos generales de los progenitores que han contestado a esta encuesta y que nos permite conocer con mayor profundidad algunas variables sociodemográficas y administrativas, situación económica del hogar, lugares de origen, e idiomas, entre otras cuestiones.

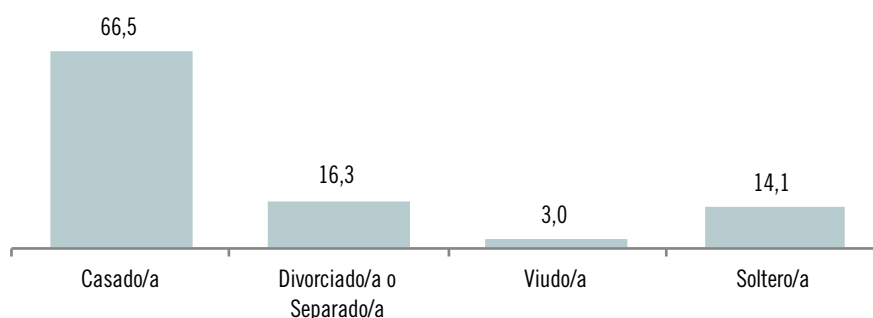
Como podemos observar en el gráfico 25, tres cuartas partes de los progenitores están casados. Quienes están separados o divorciados son un 16,3%, y la soltería llega al 14,1%. Por último, un 3% está viudo o viuda.

Gráfico 24. Modelos lingüísticos, %



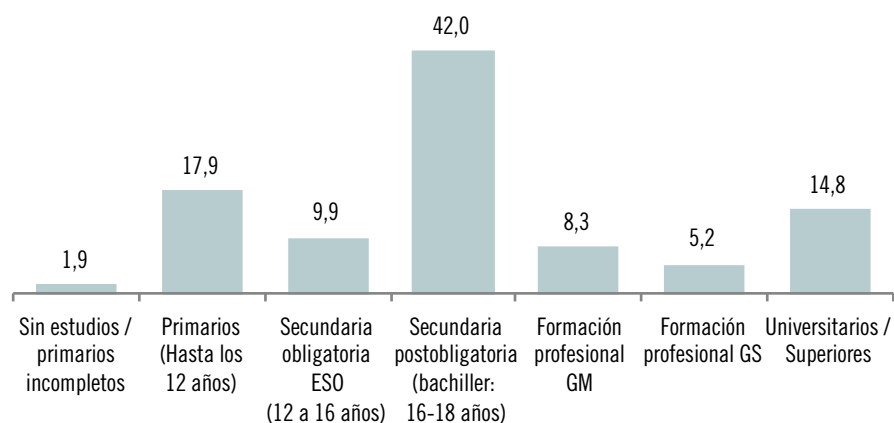
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 25. Estado civil, %



P81. ¿Cuál es su estado civil?
Fuente: Elaboración propia

En relación a su nivel educativo, y al igual que en el análisis de primaria, vemos en el gráfico 26 la distribución de la población de origen extranjero según los estudios terminados de mayor nivel. Destaca sobre el resto de niveles educativos quienes han terminado bachiller, concretamente un 42% de este colectivo. La diferencia con aquellas personas que tienen estudios universitarios es de 27,2 puntos, que comparándolo con los progenitores de primaria, aquellos presentaban una mayor proporción de población con estudios superiores. Por otra parte, un 17,9% dice tener los estudios primarios finalizados.

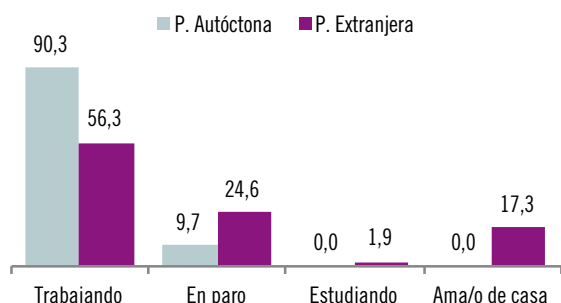
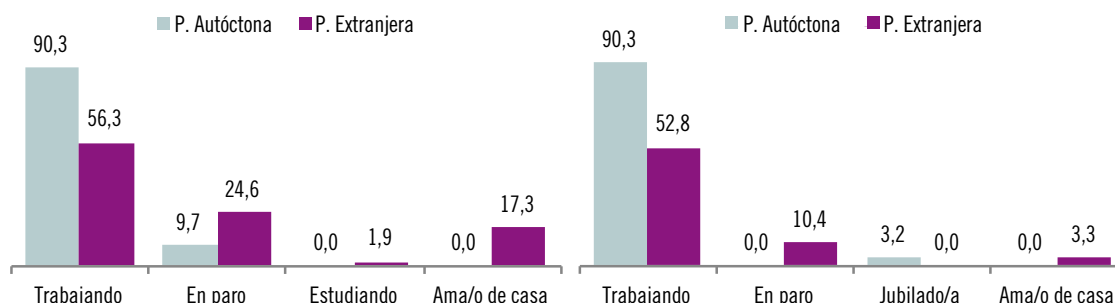
Gráfico 26. Nivel educativo de los progenitores, %

P82. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que ha alcanzado?

Fuente: Elaboración propia

En relación a las variables de cruce, y al igual que ocurría en primaria, los progenitores sin estudios o primarios incompletos matriculan a sus hijos e hijas en modelo A (50%).

Una gran proporción de los progenitores autóctonos encuestados están trabajando, concretamente un 90,3%, al igual que sus parejas (90,3%), mientras que en el caso de las personas encuestadas de origen extranjero trabajan un 56,3% y un 52,8% en el caso de sus parejas. El paro afecta en mayor medida a las personas de origen extranjero, ya que un 24,6% se encuentra en esta situación, diferenciándose significativamente de la población de origen autóctono (9,7%). La figura de ama/o de casa está representada por el 17,3% de las personas encuestadas de origen extranjero, sin presencia de tal figura en el caso de las autóctonas.

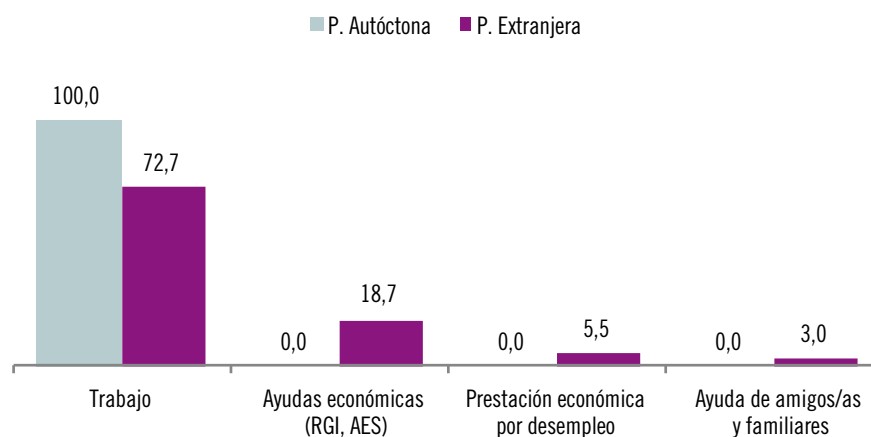
Gráfico 27. Relación con la actividad de la persona encuestada por origen, %**Gráfico 28.** Relación con la actividad de la pareja por origen, %

P83. ¿Me puede decir si está Ud.? ¿Y su pareja?
Fuente: Elaboración propia

Prestando atención a las personas encuestadas de origen extranjero, hay mayor población africana como ama/o de casa (38,9%) diferenciándose significativamente del resto de áreas geográficas. Por otro lado un 54,1% de los que está en paro no tiene estudios o los primarios finalizados, diferenciándose de quien tiene la secundaria (23%). Por último, quienes se dedican a labores de hogar tienen estudios superiores en un 41,1% diferenciándose de quienes tienen la secundaria (15,1%).

En el caso de la pareja, es la población africana quien tiene a más población desempleada (27,4%), diferenciándose significativamente del resto de áreas geográficas. En relación al nivel de estudios, quien no los tiene o tan solo primarios finalizados presenta una actividad laboral menor (16,7%) que quienes tienen un nivel de estudios mayor. Del mismo modo, y también refiriéndonos a la pareja, aquellas personas que afirman ser amas/os de casa no tienen estudios o primarios (16,7%), diferenciándose significativamente del resto de niveles educativos que no tienen presencia de esta categoría.

Como podemos observar en el gráfico 29, la fuente principal de ingresos en el hogar proviene del empleo de al menos uno de los progenitores, ya que así lo afirma el 100% de las familias autóctonas y el 72,7% de las extranjeras. Quienes cobran alguna prestación económica como la Renta de Garantía de Ingresos (RGI) o Ayudas de Emergencia Social (AES), suponen el 18,7% de las personas de origen extranjero, que se diferencian de las autóctonas ya que estas no son beneficiarias de estas ayudas. La prestación económica por desempleo es el sustento principal del hogar para un 5,5% de las familias de origen extranjero. Por último, la ayuda de amistades y familiares es primordial en el 3% de las personas encuestadas de origen extranjero.

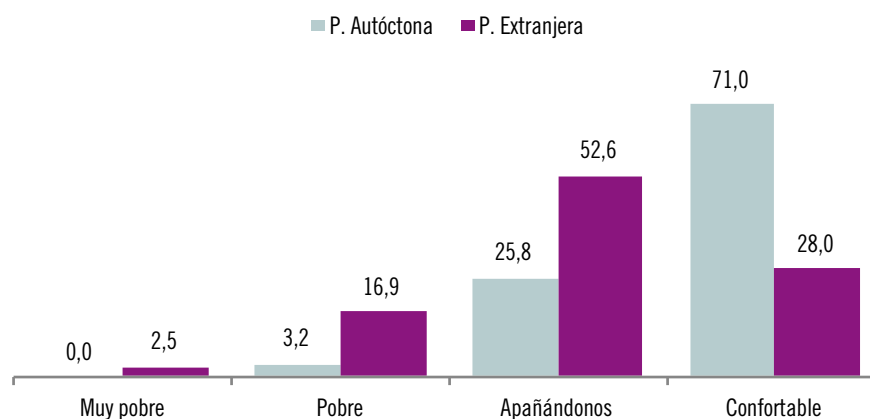
Gráfico 29. Principales ingresos del hogar, %

P85. ¿Cuál es la principal fuente de ingresos de su hogar?

Fuente: Elaboración propia

Observando las variables de cruce, la población de Europa del Este es el colectivo que recibe en mayor medida ayudas económicas (50%) frente al resto de áreas geográficas. Por otra parte, entre las personas sin estudios o primarios el 41,4% percibe dichas ayudas, diferenciándose significativamente de aquellas que tienen estudios de secundaria o formación profesional, entre las que solo el 17,5% las recibe.

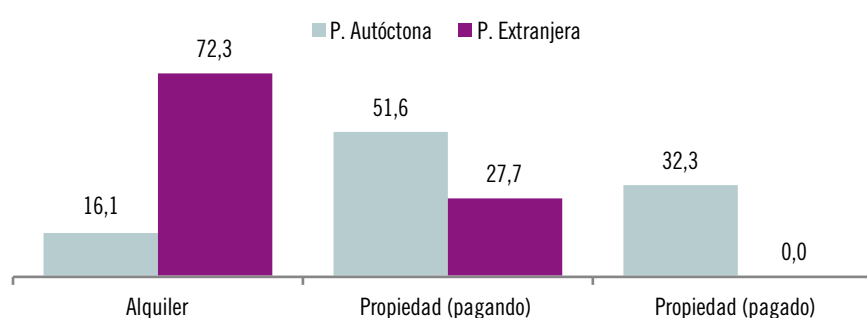
Los ingresos medios por hogar ascienden a 1.137,39€. En cuanto a la percepción subjetiva de la situación económica que se vive en su hogar, podemos observar en el gráfico 30 que un 28% de las familias de origen extranjero la califica como confortable, diferenciándose significativamente de las familias autóctonas, entre las que el 71,0% así lo consideran. Entre las familias de origen extranjero, la situación económica más habitual es “apañándose”: más de la mitad así los expresa (52,6%), situación menos común entre las familias autóctonas donde solo el 25,8% lo indica. En definitiva, la pobreza es vivida en mayor medida por las familias de origen extranjero: el 16,9% se considera pobre y un 2,5% muy pobre. Por variables de cruce. Por otra parte, aquellos que han llegado en el último periodo valoran en mayor medida que viven en la pobreza (69,4%) que quienes llegaron en un momento justo anterior al estallido de la crisis. Por último, las familias que se autoperciben como pobres matriculan a sus hijos e hijas en modelo B en un 37,6%, diferenciándose significativamente de quienes estudian en modelo D (7,6%), sin embargo hay un 79,1% matriculado en este modelo donde sus progenitores consideran que se apañan económicamente.

Gráfico 30. Percepción subjetiva de situación económica actual del hogar, %

P87. ¿Cómo definiría la situación económica actual de su hogar?

Fuente: Elaboración propia

En referencia al régimen de tenencia de la vivienda, se observa en el gráfico 31 que en el caso de las familias de origen extranjero hay un mayor número de personas habitando viviendas alquiladas (72,3%) que en propiedad (27,7%), aunque en todo caso son viviendas con hipoteca. La práctica es contraria en el caso de las familias autóctonas, con un 16,1% que vive en alquiler y que se diferencia significativamente de las familias de origen extranjero en el mismo régimen de tenencia. Por otra parte, hay un 32,3% que tiene la vivienda ya pagada, hecho que como hemos visto, no ocurre en ningún caso entre las personas de origen extranjero.

Gráfico 31. Régimen de tenencia de vivienda, %

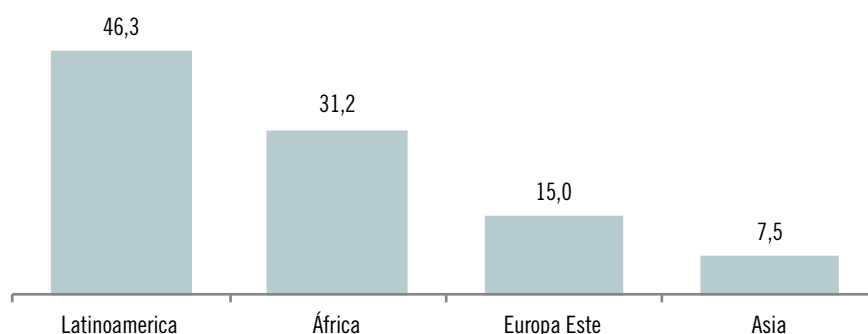
P89. ¿Vive en un piso en alquiler o en propiedad?

Fuente: Elaboración propia

Un 91,5% de las personas encuestadas no han cambiado de vivienda en el último año, y entre quienes sí lo han hecho (8,5%), la media es de 2,49 veces. Estamos ante familias que no se cambian de residencia de manera habitual, o al menos están un mínimo de un año en la misma vivienda.

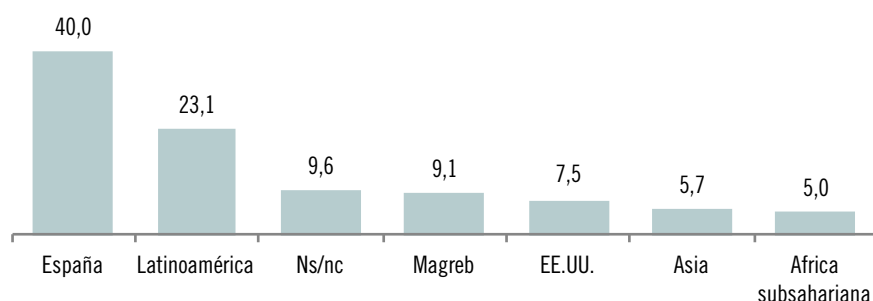
Al igual que analizábamos con el alumnado de primaria, conocemos a continuación el origen de uno de los progenitores del alumnado de secundaria encuestados, y en el caso de parejas mixtas, tomamos como referencia a la persona de origen extranjero. De tal forma que, como vemos en el gráfico 32, la población de origen latinoamericano es la mayoritaria, concretamente un 46,3%. En segundo lugar, y con una diferencia de 15,1 puntos aparece la población de origen africano (31,2%) seguido de Europa del Este (15%) y Asia (7,5%). En cuanto al tiempo de llegada a España, la población de Europa del Este llegó en mayor proporción al territorio en el último periodo comprendido entre 2008 y 2013 (69,4%), diferenciándose significativamente del periodo anterior entre 2004 y 2007 (19%).

Gráfico 32. Origen geográfico de uno de los progenitores, %



P92. ¿En qué país nacieron el padre y la madre biológicos del niño/a?
Fuente: Elaboración propia

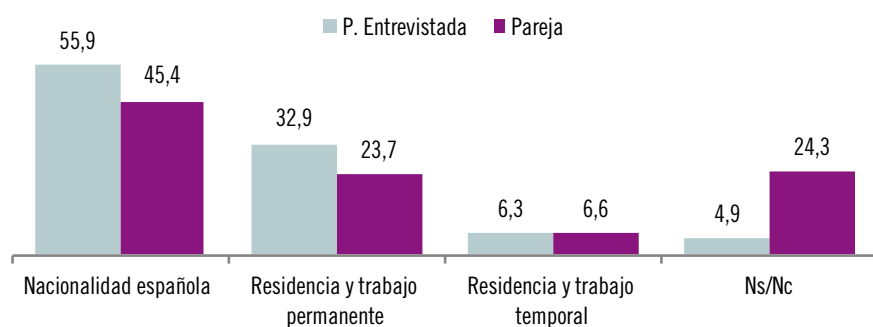
Cuando analizamos el origen geográfico del alumnado de secundaria encuestado, encontramos que un 40,0% ha nacido en el Estado español, dato que dista de la proporción que hemos comentado en el caso del alumnado de primaria, donde era de nueve de cada diez niños y niñas. Seguidamente, vemos que el alumnado de origen latinoamericano supone el 23,1%, el africano un 14,1% y el asiático un 5,7%. Como es de esperar, entre el alumnado de secundaria con alguno de sus progenitores de origen extranjero, encontramos más orígenes extranjeros que entre el alumnado de primaria, siendo el origen latinoamericano el más numeroso de los extranjeros.

Gráfico 33. Lugar de nacimiento del alumnado de secundaria, %

P92. ¿En qué país nació el niño/a?

Fuente: Elaboración propia

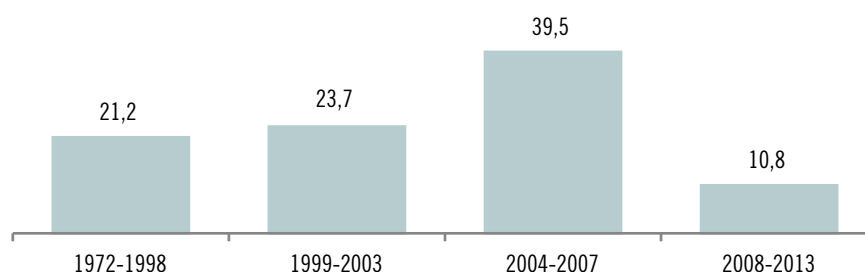
En el caso de la situación administrativa de los progenitores de origen extranjero del alumnado de secundaria, vemos en el gráfico 34 que presentan una situación documental estable, en torno a un 56% de los progenitores encuestados con la nacionalidad española y sobre un 33% con residencia y permiso de trabajo permanente. En el caso de las parejas, casi un cuarto de los entrevistados no sabe en qué condiciones se encuentran.

Gráfico 34. Situación administrativa de los progenitores, %

P93. ¿Cuál es su situación administrativa? ¿Y la de su pareja?

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 35 podemos ver cómo el 50,3% llegó a España a partir del año 2004, si bien el grueso está entre el 2004 y 2007 (39,5%). En periodos previos, los datos son similares, con un 21,2% que llegó antes de 1998, y un 23,7% que se afincó en algún lugar de la geografía española entre 1999 y 2003. En comparación con los progenitores del alumnado de primaria, en aquel caso percibimos que su llegada fue sensiblemente anterior a la que presentan los de secundaria. De todos modos se ve en ambos grupos el destacado descenso en las llegadas desde que comenzó la crisis en 2008.

Gráfico 35. Tiempo de llegada a España, %

P94. ¿En qué año llegó a España?
Fuente: Elaboración propia

El idioma de origen mayoritario es el castellano, como podemos observar en la siguiente tabla 4. Concretamente, un 45,9% de las personas adultas de origen extranjero encuestadas y un 43,4% de sus parejas utilizan este idioma en su día a día. El árabe es el segundo idioma más utilizado, aunque la cifra dista de la primera en 24,7 puntos si tomamos como referencia a las personas encuestadas. También aparece el rumano entre los cinco primeros idiomas utilizados por las personas encuestadas y sus parejas, al igual que ocurría entre los progenitores del alumnado de primaria.

Tabla 4. Idioma de origen, %

	P. Encuestada	Pareja
castellano	45,9	43,4
árabe	21,2	15,2
inglés	7,5	0,0
rumano	7,5	7,5
criollo	6,6	3,3
bambara	2,5	0,0
francés	2,5	2,5
senegalés	2,5	2,5
Otros asiáticos	1,9	1,9
ns/nc	1,9	0,0
euskera	0,0	0,0
Wolof	0,0	2,5

P95. ¿Cuál es su idioma de origen? ¿Y el de su pareja?
Fuente: Elaboración propia

En resumen

1. El alumnado de origen extranjero de secundaria está matriculado mayoritariamente en modelos lingüísticos donde predomina el euskera, esto es, en los modelos D y B. Hay similar proporción de matriculaciones en modelo B que en el alumnado de primaria. Por otra parte muestran fluidez en varios idiomas incluida la lengua de origen familiar. Con todo ello, prácticamente la totalidad afirma poder expresarse sin problemas en castellano.
 2. La lengua más utilizada en el hogar es, según el alumnado de origen extranjero de secundaria, el castellano. El árabe y el euskera, con menor presencia en los hogares, se convierten en la segunda y tercera opción respectivamente como medio de comunicación y expresión en su entorno familiar. Concretamente, el análisis de los datos nos indica una mayor tendencia a utilizar el euskera entre las familias autóctonas que entre las de origen extranjero.
 3. Predominan las familias con progenitores casados, y el nivel de estudios predominante es la educación secundaria postobligatoria, al igual que ocurre con el alumnado de origen extranjero de primaria. Por otra parte, los estudios de formación profesional y universitarios están menos presentes entre los progenitores de origen extranjero del alumnado de secundaria.
 4. En general los progenitores están trabajando, aunque el paro está más presente en una de las dos personas que conforman la pareja. Del mismo modo, los ingresos del hogar llegan, en su mayoría, del trabajo y las ayudas sociales suponen un aporte esencial en casi dos de cada diez de las familias. Perciben que viven apañándose en el hogar desde el punto de vista económico, idea contraria a la que tienen las familias autóctonas, que al igual que con el análisis del alumnado de primaria, describen su situación económica como confortable. Por otra parte, gran parte de las familias de origen extranjero tienen su vivienda en régimen de alquiler, al contrario que las autóctonas, que la tienen en propiedad.
 5. Como ocurría con los progenitores de origen extranjero del alumnado de primaria, los orígenes predominantes son latinoamericanos. A la hora de conocer el origen de sus hijos e hijas, algo menos de la mitad ha nacido en algún territorio del Estado español, siendo Latinoamérica la segunda área de origen para un 23% de este alumnado de secundaria y el Magreb la tercera, para un 9,0%.
-

2

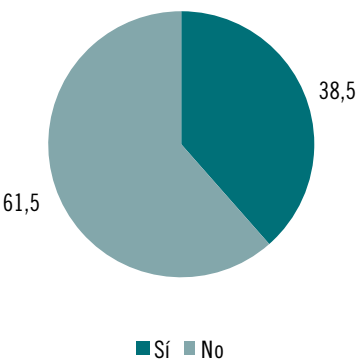
Ámbito escolar

Ámbito escolar educación primaria

En este apartado analizaremos algunos aspectos vinculados con las relaciones que el alumnado de educación primaria tiene entre pares y con el profesorado dentro del centro escolar, sus gustos y preferencias por algunas materias trabajadas en el aula, el interés de sus progenitores a la hora de elegir el centro escolar y las relaciones que se generan entre estos y el centro. En este caso, al ser encuestados niños y niñas con edades comprendidas entre los cinco y los doce años, las preguntas han sido planteadas de manera clara y sencilla para facilitar su comprensión.

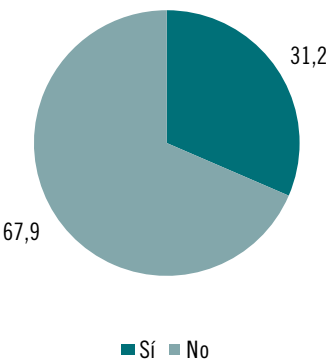
Por ello, y tras unas preguntas previas sobre sus amistades y que se analizarán en el apartado de relaciones sociales, queremos conocer si existen conflictos en el aula entre sus compañeros y compañeras, y si se han visto alguna vez involucrados directamente en alguna pelea. Como podemos observar en los siguientes dos gráficos 36 y 37, el 38,5% del alumnado de ascendencia extranjera relata conflictos en el aula y un 31,2% dice haberse visto implicado personalmente en alguna confrontación.

Gráfico 36. Peleas en el aula, %



P13. ¿Se suelen pelear los niños y niñas de tu clase?

Gráfico 37. Implicación personal en peleas, %

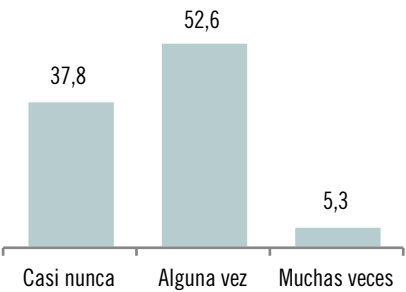


P14. ¿A ti te ha pasado? ¿Te has peleado alguna vez?

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, entre quienes afirman haberse peleado alguna vez (31,2%), la frecuencia de estos conflictos en el aula ha sido casi inexistente para el 37,8%, y un 52,6% opina que ha ocurrido alguna vez. Las peleas habituales son vistas como tales solo por el 5,3% de las personas que se han visto implicadas (gráfico 38). En cuanto a los motivos, se les pide que consideren si se han peleado o no por una serie de razones que aparecen recogidas en un listado (tabla 5) y que especifiquen las que sean necesarias en caso de no aparecer en el mismo. El motivo más señalado por las y los niños encuestados es por jugar (21,7%), si bien un 12,5% señala que se han visto implicados en peleas por su forma de hablar.

Gráfico 38. Frecuencia de peleas, %



P15. ¿Pasa muchas o pocas veces? ¿Con qué frecuencia?

Tabla 5. Motivos de las peleas, %

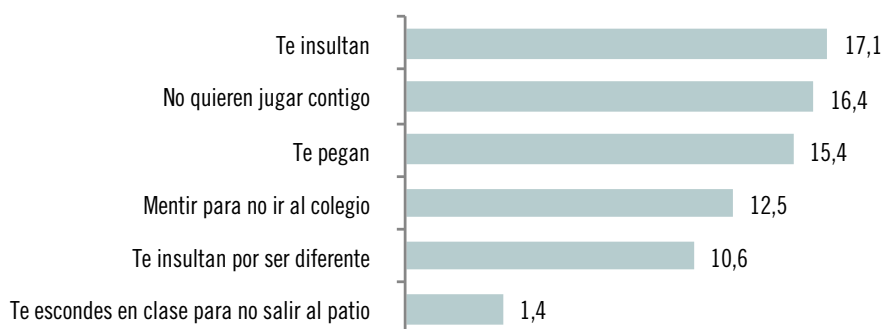
Por jugar	21,7
Por tu forma de hablar	12,5
Por tu físico	5,7
Por tus gustos	2,9
Por ser diferente	2,8
Por ser chica	1,3
Por tu dinero	0,0
Por tu religión	0,0
Otros	43,5

P16. ¿Ha sido por alguno de estos motivos?

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente nos interesamos por una serie de situaciones conflictivas y su relación con el día a día de las y los niños de ascendencia extranjera encuestados. Les preguntamos si habían vivido alguna de ellas en primera persona, produciéndose en pocas ocasiones, como podemos ver en el gráfico 39. Así, a un 17,1% le han insultado en el colegio y al 10,6% en concreto por ser diferente, por lo tanto un 27,7% de las y los niños se han visto insultados en el colegio. Un 15,4% afirma que le han pegado y el 16,4% de las y los niños sienten que no quieren jugar con ellos. Un 12,5% miente para no tener que ir al colegio y tan solo un 1,4% se esconde en el aula para no tener que salir al patio en el tiempo de recreo.

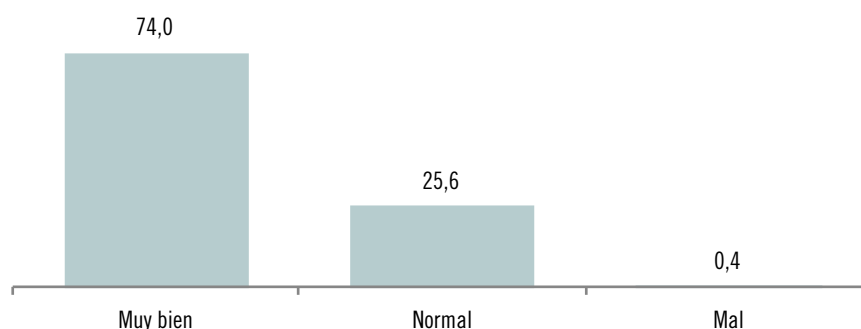
Gráfico 39. Situaciones vividas por las y los niños de primaria de ascendencia extranjera, %



P17. ¿Te ha pasado esto alguna vez?
Fuente: Elaboración propia

La valoración que realizan sobre las relaciones entre sus compañeros y compañeras de clase son positivas (gráfico 40). Tres cuartas partes de las y los niños encuestados estiman como muy buenas las relaciones, un 25,6% ve que son normales, y tan solo un 0,4% las valora negativamente.

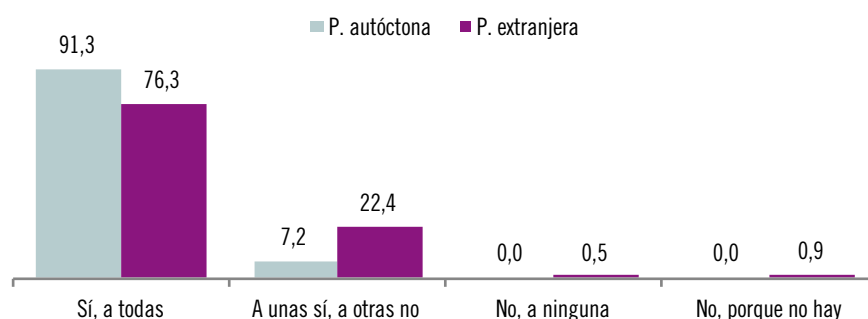
Gráfico 40. Valoración de las relaciones entre compañeros/as de clase, %



P18. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
Fuente: Elaboración propia

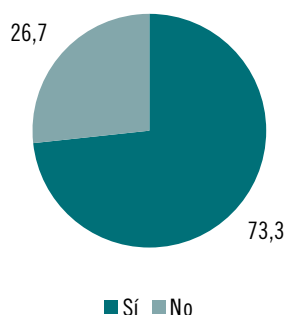
Ante la pregunta de si participan en excursiones y actividades que se organizan en su centro escolar, gran parte del alumnado de ascendencia extranjera de primaria afirma participar en todas, concretamente un 76,3% va a todas las actividades organizadas. Un 22,4% afirma que participa en algunas actividades y en otras no, diferenciándose del alumnado de primaria de ascendencia autóctona donde solo un 7,2% así lo indica, y es casi inapreciable el número de personas que no va a ninguna actividad en ambos colectivos.

Gráfico 41. Participación en excursiones y actividades organizadas desde el centro escolar, %

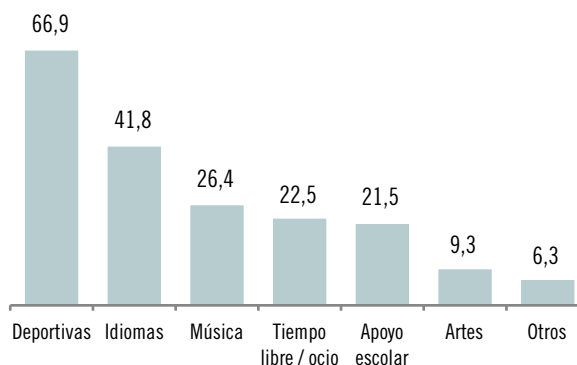


P19. ¿Vas a excursiones y actividades que se organizan en el colegio?
Fuente: Elaboración propia

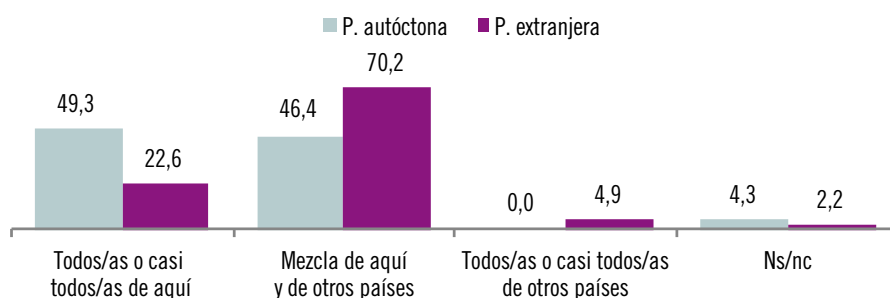
Un 73,3% de las y los niños de ascendencia extranjera encuestados participa en alguna actividad extraescolar, y de estos las actividades deportivas son las mayoritarias, concretamente un 66,9%. El 41,8% afirma dedicarse a los idiomas como actividad extraescolar. La música aparece en tercer lugar (26,4%) muy seguido por quienes participan en actividades de ocio y tiempo libre (22,5%). El apoyo escolar aparece como una actividad extraescolar para el 21,5%. Atendiendo a las variables de cruce, observamos que el 79,7% de las y los niños de ascendencia extranjera matriculados en modelo A van a clases extraescolares de apoyo escolar, frente al 21,4% del modelo B y el 15,7% del modelo D.

Gráfico 42. Actividades extraescolares, %

P20. ¿Haces alguna actividad extraescolar?

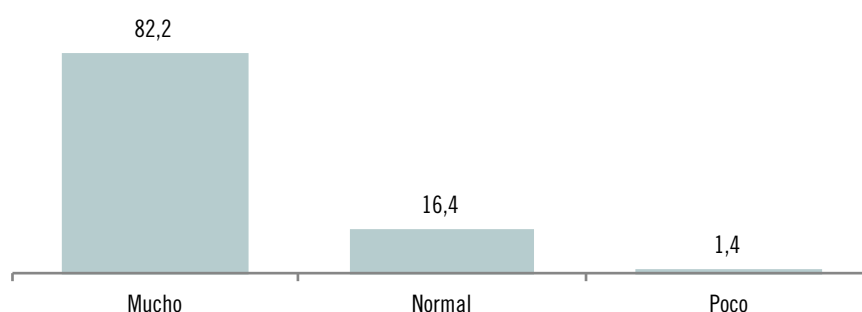
Gráfico 43. Tipos de extraescolares, %P21. ¿Cuáles?
Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de conocer cómo perciben la diversidad cultural dentro del aula, se les pregunta a las y los niños entrevistados por qué la describan, entre tres opciones que le presentamos: 1) Todos/as o casi todos/as se aquí; 2) Mezcla de aquí y de otros sitios; 3) Todos/s o casi todos/as de otros países. Vemos que el 70,2% del alumnado de ascendencia extranjera percibe que en su clase hay diversidad de orígenes culturales, frente al 46,4% del alumnado de ascendencia autóctona que así lo afirma. Sin embargo casi la mitad del alumnado de ascendencia autóctona dice están en clase mayoritariamente con gente de aquí, diferenciándose del 22,6% del alumnado extranjero que vive poca diversidad cultural en su aula. Un 4,9% del alumnado de ascendencia extranjera dice que la gran mayoría de sus compañeros y compañeras son de orígenes culturales diversos, afirmación que no encontramos en ningún caso entre el alumnado de ascendencia autóctona. Si nos detenemos a analizar las variables de cruce podemos observar cómo el alumnado de ascendencia extranjera que estudia en centros concertados (40,8%) dicen compartir aula con una mayoría de alumnado de ascendencia autóctona en mayor medida que quienes estudian en centros públicos (17,3%).

Gráfico 44. Percepción de diversidad cultural en el aula, %P22. ¿Cómo es tu clase o grupo?
Fuente: Elaboración propia

A tenor de los datos que aparecen representados en el gráfico 45, podemos afirmar que el alumnado de ascendencia extranjera de primaria se siente a gusto con su clase y sus compañeros y compañeras. Ocho de cada diez personas encuestadas dice gustarle mucho su clase y quienes participan en ella, si bien un 16,4% lo valora como normal. Encontramos diferencias significativas en la variable de cruce de modelo educativo en el que están matriculados, de tal forma que quienes estudian en modelo A valoran en mayor medida como normal la satisfacción con su clase (54,7%) diferenciándose de aquellos que estudian en el modelo B (21,5%) y D (12,2%).

Gráfico 45. Satisfacción con el aula y su alumnado, %



P23. ¿Te gusta tu clase o grupo?
Fuente: Elaboración propia

En general, no hay ninguna materia que sea de especial desagrado para el alumnado de primaria. En la tabla 6 aparecen representadas algunas asignaturas, donde las y los niños encuestados han opinado sobre si cada una de ellas les gusta o no. Como suele ocurrir, sí que existen algunas asignaturas con mayor apoyo entre las y los niños, como son Plástica y Educación física. La asignatura que menos agrada es aquella relacionada con el conocimiento del medio, si bien al 74,9% sí que le gusta tal asignatura.

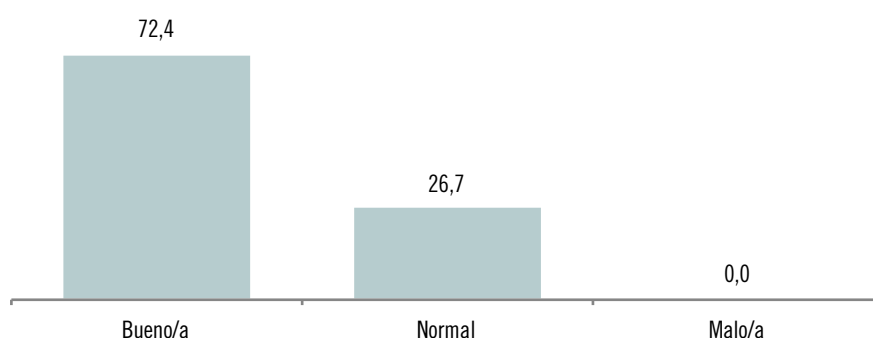
Tabla 6. Gusto por las materias, %

	Sí	No
Plástica	92,7	6,0
Educación física	92,7	5,4
Lengua castellana	84,6	11,6
Lengua extranjera	81,8	15,5
Matemáticas	81,5	15,3
Euskera	80,1	15,8
Inguru	74,9	18,9

P25. ¿Qué materias te gustan y cuáles no?
Fuente: Elaboración propia

Por último, les pedimos que valorasen qué tipo de estudiantes son, es decir, si creen que son buenos, normales o malos estudiantes. En el gráfico 46 vemos que un 72,4% se percibe como buen estudiante, y un 26,7% como normal. Por otra parte, casi la totalidad del alumnado de primaria dice hacer los deberes de manera habitual (97,8%).

Gráfico 46. Autopercepción de tipo de estudiante, %

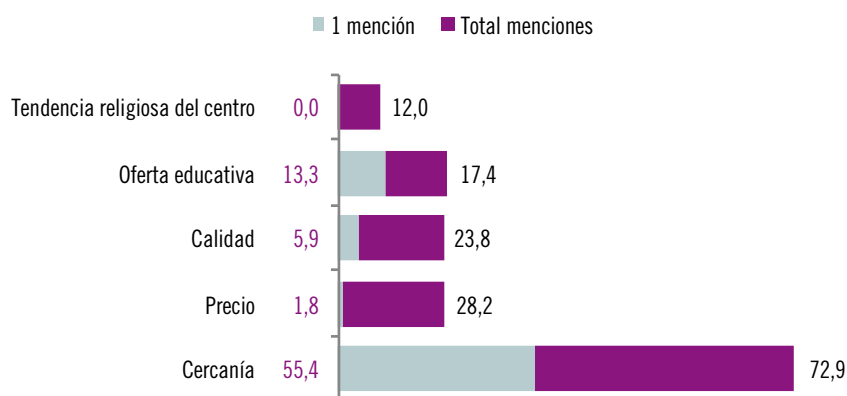


P26. ¿Eres buen/a o mal estudiante?

Fuente: Elaboración propia

A continuación analizamos la opinión de los progenitores del alumnado de primaria de ascendencia extranjera sobre asuntos relacionados con el centro educativo de sus hijos e hijas, tales como la elección del centro, tiempo que llevan matriculados en el mismo, y las relaciones que establecen las familias con el centro educativo. Se solicita a los progenitores que elijan los tres motivos, por orden de importancia, por los que han elegido el centro educativo donde estudian sus hijos e hijas. Recogemos en el siguiente gráfico 47 la primera mención y el total de menciones ante una batería de razones. La cercanía del centro escolar al domicilio familiar es la primera razón apoyada por las personas encuestadas, tanto como primera mención (55,4%) como en el total de las mismas (72,9%). Lejos de este porcentaje vemos que aparece en segundo lugar en el total de menciones el precio (28,2%), seguido en tercer lugar por la calidad (23,8%). La oferta educativa fue motivo de elección para el 17,4% de las familias de origen extranjero, y por último un 12% consideró la tenencia religiosa del centro como una de las opciones para elegir el centro escolar de sus hijos e hijas.

Gráfico 47. Elección de centro educativo. Primera y total menciones, % (Respuesta sugerida)

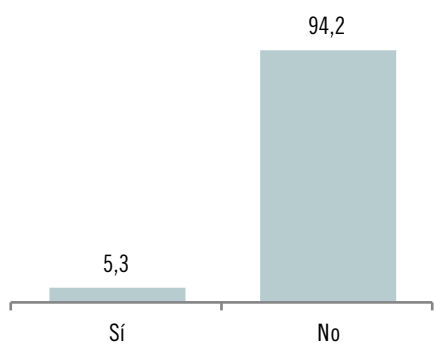


P65. ¿Por qué escogió este centro para matricular a sus hijo/a?
Fuente: Elaboración propia

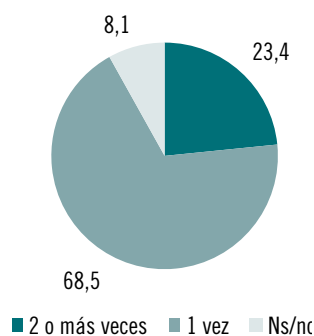
Atendiendo a las variables de cruce, observamos varias diferencias significativas, tales como que el 46,7% de quienes estudian en centros concertados consideran importante la oferta educativa frente al 17,0% de los matriculados en centros públicos. En el caso de elegir el centro por su calidad, donde aquellos progenitores que solo uno de ellos es de origen extranjero lo hacen en un 49,7%, frente al 19,7% de los progenitores, ambos de origen extranjero.

En relación con el modelo lingüístico, aquellos que estudian en modelo A afirman en un 33,1% que no fue su decisión matricular a sus hijos e hijas en el centro en el que están actualmente cursando sus estudios, frente al 1,3% que cursan en modelo B y el 1,7% del modelo D. La falta de decisión en la elección del centro es mayor entre aquellos progenitores sin estudios o tan solo con los primarios finalizados (24,5%), diferenciándose significativamente de aquellos que tienen estudios secundarios y de formación profesional (2%).

Como podemos observar en el siguiente gráfico 48, prácticamente no se perciben cambios de centro educativo en el último año, con tan solo un 5,3% que afirma haberse trasladado a otro centro. De quienes se han cambiado de centro, un 68,5% lo ha hecho una sola vez, y un 23,4% dos o más veces (gráfico 49).

Gráfico 48. Cambio de centro educativo, %

P67. ¿Ha cambiado a su hijo/a de centro en el último año?

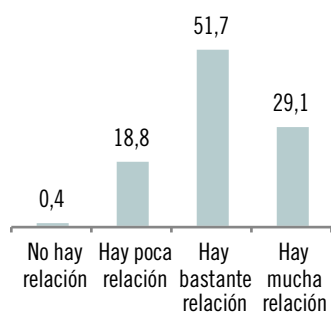
Gráfico 49. Número de cambios de centro, %

P68. ¿Cuántas veces ha cambiado su hijo/a de centro?

Fuente: Elaboración propia

La persona de referencia para el centro escolar es generalmente la madre, concretamente un 80% así lo afirma. El padre lo es en menor medida, ya que un 27,2% así lo manifiesta.

Por último, las relaciones de las familias con el centro escolar son percibidas por estas como abundantes, ya que como podemos observar en el gráfico 50 un 80,8% así lo afirma, tomando como referencia quienes consideran que tienen bastante y mucha relación. Por el contrario, un 18,8% valora que tienen poca relación con el centro escolar y un 0,4% ninguna. Ante tal escenario, se les pregunta por el porqué de la poca o inexistente relación, de forma que en un 67,4% dice ser porque no lo ven necesario y un 11,3% por problemas con el idioma de comunicación.

Gráfico 50. Relación centro educativo, %

P70. ¿Cómo describiría la relación con el centro educativo?

Gráfico 51. Motivos por falta de relación con el centro educativo, %

P71. ¿Y cuál cree que es el motivo principal por el que existe poca o ninguna relación?

Fuente: Elaboración propia

En resumen

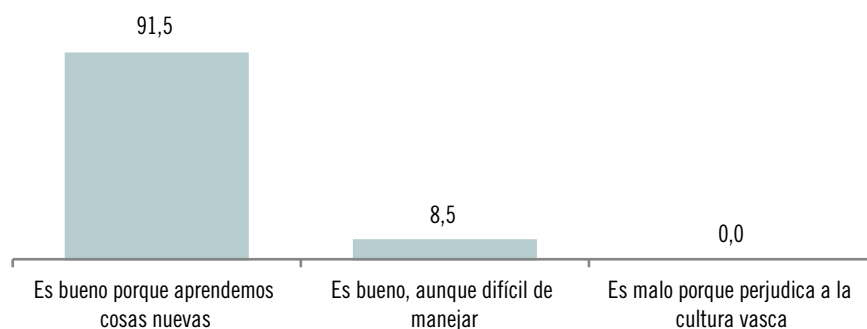
1. Las relaciones en el aula de primaria, así como la satisfacción con las y los compañeros, es vista por el propio alumnado de ascendencia extranjera como positivas, aunque no estén exentas de confrontaciones, si bien estas no son frecuentes. Quienes sí la han vivido señalan como motivos aquellos relacionados con el juego y, en menor medida, por su forma de hablar. De entre una serie de situaciones desagradables que ha vivido el alumnado de primaria, el insulto es la situación más habitual, seguido de la violencia física y el rechazo a compartir el tiempo de ocio dentro del horario escolar.
 2. Se percibe una alta participación del alumnado de ascendencia extranjera en todas las actividades organizadas desde el centro escolar, así como de actividades extraescolares, que están relacionadas en su mayoría con el deporte, si bien aparecen otras como los idiomas, el ocio y el tiempo libre, la música o las clases de apoyo escolar. Concretamente esta última actividad extraescolar es la elegida en mayor medida por el alumnado que cursa sus estudios en modelo A.
 3. El alumnado de ascendencia extranjera de primaria percibe la diversidad cultural en su aula, aunque tal apreciación se hace menos patente entre quienes estudian en centros educativos de la red concertada.
 4. Se consideran buenos estudiantes y responsables con las tareas que les encomienda el profesorado. No tienen un especial rechazo por ninguna materia concreta, aunque el euskera, las matemáticas y el conocimiento del medio aparecen con menor apoyo por parte del alumnado.
 5. Los progenitores de origen extranjero eligen el centro escolar generalmente por la cercanía con la vivienda familiar, aunque el precio, la calidad y la oferta educativa también son otros factores que influyen en la preferencia por uno u otro centro.
 6. En general, no se cambia de centro educativo al alumnado de primaria, y si así ocurre lo hace una sola vez en un año.
 7. Las personas de referencia para el centro escolar son habitualmente las madres, y las familias perciben que mantienen relaciones frecuentes con el centro educativo.
-

Ámbito escolar educación secundaria

Pasamos ahora a analizar con mayor profundidad aquellas cuestiones relacionadas con la educación del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria. En este caso, el cuestionario ofrece una información más completa que la que hemos podido encontrar en el alumnado de primaria, donde abordamos temas como el clima escolar y aspectos relacionados con su nivel académico.

Como podemos observar en el siguiente gráfico 52, un 91,5% del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria opina que la existencia de personas de diferentes lugares, religiones y/o culturas es buena porque aprenden cosas nuevas. Lejos queda el 8,5% que considera que es bueno, pero perciben alguna dificultad añadida a tal hecho. Por último, nadie lo ve perjudicial para la cultura vasca.

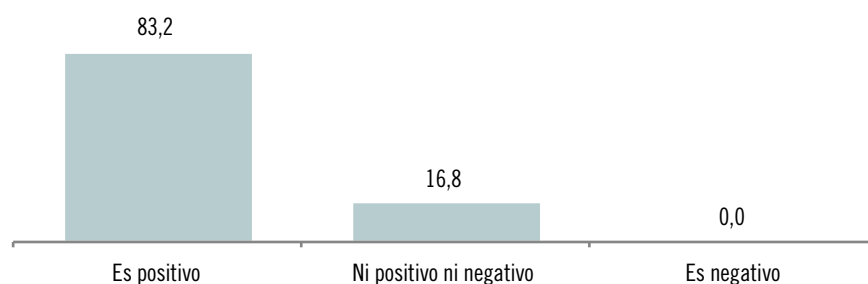
Gráfico 52. Opinión sobre diversidad cultural, %



P24. ¿Crees que el hecho de que haya personas de diferentes lugares, religiones, y/o culturas en la sociedad vasca es...?

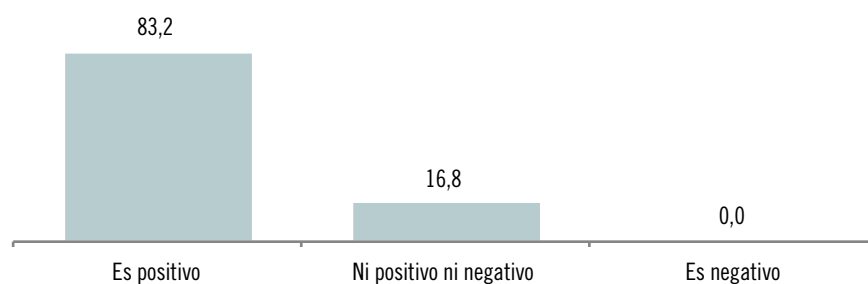
Fuente: Elaboración propia

Acercando la realidad de la diversidad cultural a las aulas del alumnado de secundaria, un 83,2% mantiene la idea de que es positivo, un 16,8% se sitúa en un punto intermedio en donde no lo considera ni positivo ni negativo y, por último, nadie lo considera negativo. Si lo comparamos con la pregunta anterior podemos observar que, si bien en ambas se posicionan positivamente ante la diversidad cultural, la idea de compartir espacios de relación y aprendizaje es menos apoyada que la afirmación más amplia sobre las bondades de la diversidad cultural porque se aprenden cosas nuevas. Del mismo modo, el posicionamiento ambivalente es más amplio cuando les afecta directamente.

Gráfico 53. Opinión sobre diversidad cultural en el aula, %

P25. Y si hablamos de tu clase, ¿crees que el que haya personas de diferentes lugares, religiones y/o culturas es...?
 Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la percepción del alumnado de secundaria, en el caso de ser preguntados por su opinión sobre cómo perciben su centro escolar, a un 69,4% no le llama la atención el volumen de alumnado de origen extranjero, le parece normal, y un 25,4% considera que hay más bien pocas personas de origen extranjero. Por el contrario, la percepción de excesiva presencia de alumnado de origen extranjero en el centro escolar es vista por un 5,2% de las personas encuestadas.

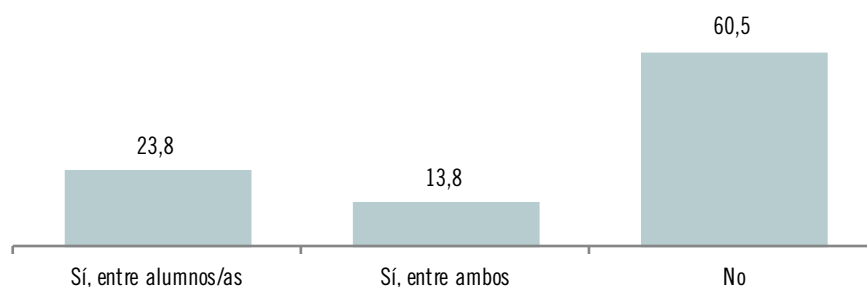
Gráfico 54. Percepción de presencia de alumnado de origen extranjero, %

P26. Si piensas en tu colegio o instituto, ¿dirías que...?
 Fuente: Elaboración propia

Observando las variables de cruce que muestran diferencias significativas, observamos que entre el alumnado del modelo A hay más personas que consideran que hay demasiadas personas de fuera: el 50,0% así lo indica. Por otra parte, entre el alumnado de procedencia asiática, un 25% tiene esa misma impresión, diferenciándose de las personas de ascendencia latinoamericana, entre las que solo un 7,1% percibe que hay demasiadas personas de fuera. Por nivel de estudios, entre el alumnado con progenitores con estudios superiores es más frecuente percibir que hay demasiadas personas de fuera (16,5%) que entre el alumnado cuyos padres no tienen estudios o tan solo los primarios (9,5%).

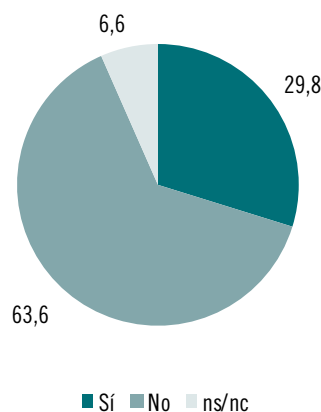
Cuando pasamos a hablar de posibles episodios de violencia en el centro escolar, como podemos ver en el gráfico 55, un 60,5% no ve que existan agresiones, y en el caso de que así lo consideren, un 23,8% cree que es entre el alumnado y un 13,8% entre el alumnado y el profesorado. Se observan diferencias significativas según el tipo de centro, el modelo lingüístico, país de nacimiento de los progenitores, nivel de estudios de los progenitores, tipo de familia y el tiempo de llegada. Por lo tanto, perciben la violencia entre el alumnado en mayor grado cuando están matriculados en centros públicos (44,9%) que en centros concertados o privados. Por otra parte, tal violencia entre compañeros se percibe en mayor medida entre quienes están matriculados en modelo B (48,3%) que entre el alumnado del modelo D (14,5%). El alumnado de ascendencia de Europa del Este perciben en mayor medida situaciones violentas entre el propio alumnado y entre este y el profesorado (el 50,0% así se expresa) que el alumnado de otros orígenes familiares. También entre el alumnado con progenitores que no tienen estudios o tan solo primarios se observa mayores niveles de violencia (50,0%) que entre el alumnado con progenitores con otros niveles educativos. Entre el alumnado de familias mixtas se observa violencia entre el alumnado en mayor medida (79,9%) que entre quienes son de origen familiar extranjero (16,4%). Por último, señalar que se percibe más violencia entre el alumnado (69,4%) entre aquellos que llegaron a partir de 2008, diferenciándose significativamente de quienes llegaron antes de esta fecha.

Gráfico 55. Violencia en el centro escolar, %



P27. ¿Has observado algún tipo de violencia en tu colegio, ya sea entre alumnos/as o entre alumnos/as y profesores/as?
Fuente: Elaboración propia

Algo más de un cuarto del alumnado de secundaria ha vivido en primera persona la violencia en su centro educativo (29,8%). Como vemos en la tabla 56, no hay una única causa de violencia vivida por el alumnado y son varias las cuestiones por las que se ven envueltos en agresiones (tabla 7). El motivo “por ser diferente” tiene un 45,8% sobre el total de menciones, las características físicas un 25% y sus gustos un 37,5%. También encontramos alusiones sobre alguno de los motivos expuestos como que han sido agredidos por su forma de hablar (20,8%), por sacar mejores notas (8,3%) y por su carácter (8,3%).

Gráfico 56. Vivencia de la violencia en primera persona, %

P28. ¿Has vivido algún tipo de violencia, insultos o peleas en el colegio?

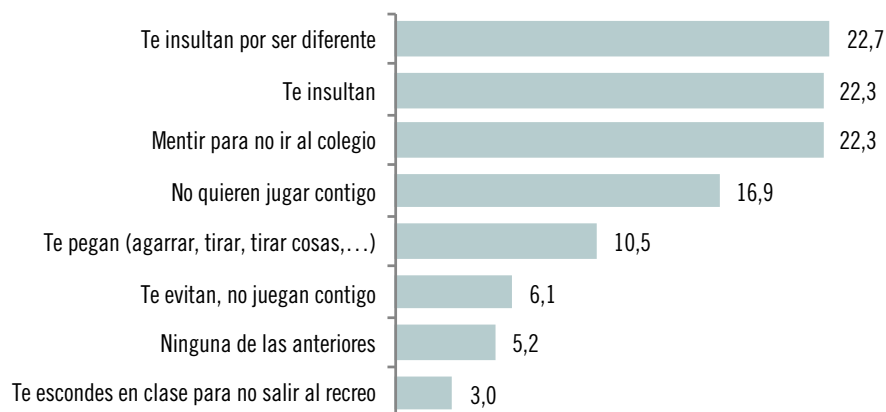
Tabla 7. Motivos violencia, %

Por ser diferente	45,8
Por mis gustos	37,5
Por mis características físicas	25,0
Por mi forma de hablar	20,8
Peleas típicas entre chicos de mi edad	12,5
Saca mejores notas y está atento en clase	8,3
Carácter	8,3
Por ser chica	0,0

P29. ¿Ha sido por alguno de estos motivos?
Fuente: Elaboración propia

En relación a las variables de cruce que muestran diferencias significativas, los chicos han sufrido más violencia (47,4%) que las chicas (7,5%). Por otra parte, aquellos que tienen progenitores sin estudios o tan solo los primarios han vivido en primera persona más violencia (65,3%) que quienes tienen mayor nivel de estudios. En cuanto a los motivos, tan solo las características físicas del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria con progenitores que tienen estudios de secundaria o de formación profesional (71,2%) presentan diferencias significativas respecto al resto de niveles educativos.

Al igual que al alumnado de ascendencia extranjera de primaria, preguntamos si en el último año han vivido alguna de las situaciones que exponemos en el siguiente gráfico 57. Las afirmaciones en este caso presentan unos porcentajes superiores a los que hemos podido encontrar en primaria. Concretamente un 22,3% afirma haber sido insultado, que sumado a un 22,7% que lo es por ser diferente, aparece como la principal razón sufrida en el centro escolar. La mentira para no ir al colegio supone el 22,3% y no querer jugar con ellos es el 16,9%. La violencia física es un 10,5%, en este caso porcentaje menor al que presentaba el alumnado de primaria.

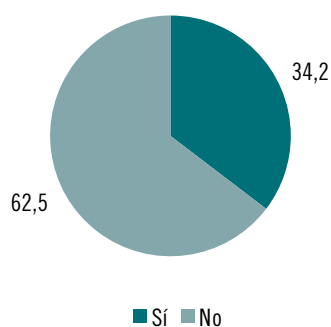
Gráfico 57. Situaciones vividas por el alumnado de secundaria, %

P30. En el último año, ¿te ha pasado alguna de las siguientes cosas?

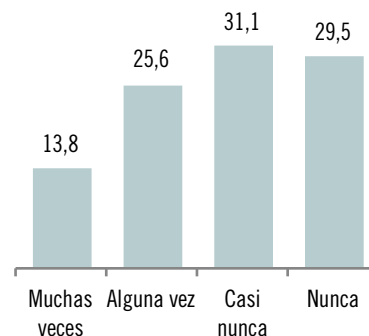
Fuente: Elaboración propia

Observamos diferencias significativas en alguno de los motivos, concretamente en los relacionados con los insultos, compartir tiempo de juegos y las mentiras. Los chicos dicen sentirse más insultados (36,5%) que las chicas (4,3%), y quienes provienen de Europa del Este mienten para no ir al colegio (50%) en mayor medida que el resto de orígenes. El alumnado de ascendencia extranjera de secundaria es insultado por ser diferente en mayor medida cuando están matriculados en modelo D (44,4%) que en modelo B (9,2%).

Un 34,2% del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria afirma tener personas en su aula que se dedican a insultar, pegar y abusar de otros compañeros y compañeras. Por otra parte, la frecuencia de los conflictos que puedan darse en este espacio es minoritaria, ya que un 29,5% dicen no haber tenido ningún conflicto en el aula y un 31,1% casi nunca. Un 13,8% considera que la frecuencia de conflictos es alta. Los estudiantes en modelo B consideran que hay conflictos algunas veces (62,6%) en mayor medida que en el modelo D (7%).

Gráfico 58. Alumnado conflictivo, %

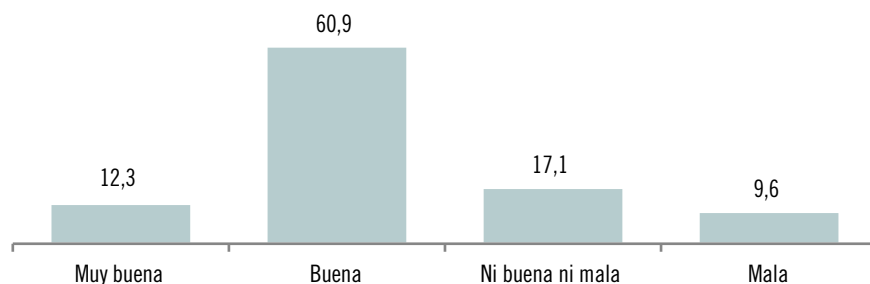
P31. ¿En tu clase hay niños/as a los/as que insultan, pegan, empujan, cogen sus cosas sin permiso o evitan?

Gráfico 59. Frecuencia de los conflictos, %

P32. ¿Son habituales los conflictos en tu clase?

Fuente: Elaboración propia

Un 60,9% del alumnado de secundaria considera que las relaciones con sus compañeros y compañeras son buenas, y un 12,3% muy buenas. Las malas relaciones son percibidas por un 9,6%, y un 17,1% no cree que sean ni buenas ni malas. Si atendemos a las variables de cruce encontramos diferencias significativas según el curso y modelo lingüístico. El alumnado de ascendencia extranjera de cuarto de secundaria percibe mejores relaciones en el aula (94,8%), en comparación con los de primero de secundaria (41,6%). Esta misma percepción la comparten en mayor medida el alumnado de los modelos B (86,4%) y modelo A (50%), en comparación con el del modelo D (33,5%).

Gráfico 60. Relaciones entre compañeros/as en el aula, %

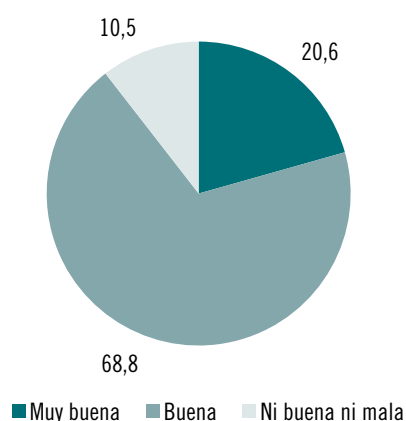
P33. ¿Cómo describirías la relación entre tus compañeros/as de clase?

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, al preguntar por la relación que entablan con el profesorado, vemos en el gráfico 61 que no se valora en ningún caso como negativa, siendo la opción más neutral la que supone un 10,5%. La mayoría la ve como buena, el 68,8%, o muy buena, un 20,6%. De otro lado, un 43,3% del alumnado de ascen-

dencia africana la valora como muy buena, diferenciándose significativamente de los orígenes familiares asiático (50%) y latinoamericano (7,1%).

Gráfico 61. Valoración de las relaciones con el profesorado, %

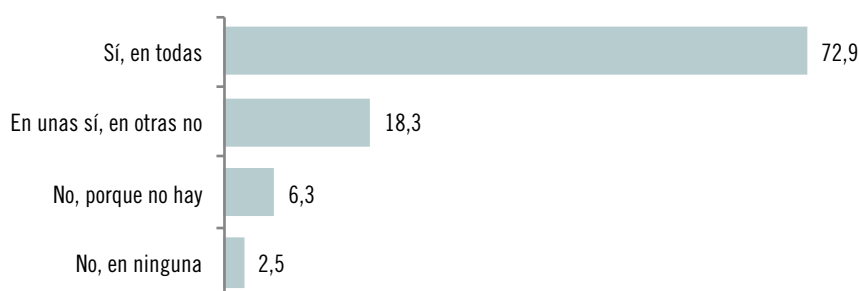


P34. ¿Cómo describirías la relación con tus profesores/as?

Fuente: Elaboración propia

Casi tres cuartas partes del alumnado de secundaria participan en todas las actividades propuestas desde los centros educativos, y un 18,3% en algunas. La ausencia de participación es muy reducida (2,5%) y un 6,3% del alumnado dice no participar por la falta de oferta de extraescolares (gráfico 62).

Gráfico 62. Participación en actividades extraescolares, %



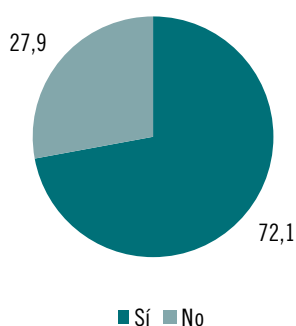
P36. ¿Sueles participar en las actividades extraescolares (excursiones, viajes, visitas, fiestas,...)?

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la elección, o por lo menos tener la posibilidad de acceder a actividades extraescolares, un 72,1% afirma participar en ellas, frente al 27,9% que no. Las actividades deportivas son las más habituales (73,6%), seguidas a gran distancia por aquellas destinadas al apoyo escolar (30,2%) y por los idiomas (28%). Por debajo del 4% aparecen las musicales (3,5%) y no hay alumnado de ascendencia extranjera que participe en actividades de ocio y tiempo libre.

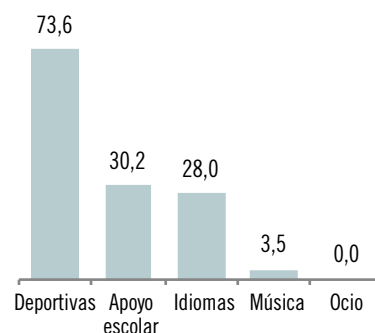
Por variables de cruce, observamos que el alumnado de modelo A no participa en actividades extraescolares, diferenciándose significativamente de quienes estudian en modelo B (48,8%), que lo hacen en mayor medida. Por otra parte, entre quienes llegaron en el último periodo, comprendido entre 2008 y 2013, un 69,4% no realiza actividades extraescolares, cifra superior que la del resto de periodos anteriores al año 2008. En relación a las actividades musicales, participan más en ellas quienes tienen unos progenitores sin estudios o con estudios primarios (17,1%).

Gráfico 63. Actividades extraescolares, %



P37. ¿Realizas alguna actividad extraescolar?

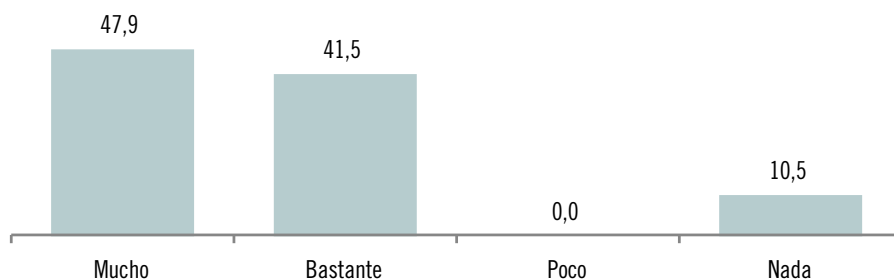
Gráfico 64. Tipos de actividades extraescolares, %



P38. ¿Cuál?
Fuente: Elaboración propia

A continuación contamos con una batería de preguntas en relación al nivel académico del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria. La primera cuestión que abordamos es el grado de satisfacción de este alumnado en el aula. Como podemos observar en el gráfico 65, nueve de cada diez afirma estar bastante o muy a gusto en clase. Nadie dice sentirse poco cómodo en el aula y por último un 10,2% dice no encontrarse nada a gusto. En el caso de este último grupo, nos interesaba conocer los motivos de su insatisfacción en el aula. No es solo una cuestión la que les genera malestar, sino que son varias, entre las que se señalan las materias impartidas en clase, por las y los compañeros, y porque están con personas maleducadas.

Gráfico 65. Satisfacción con el aula, %

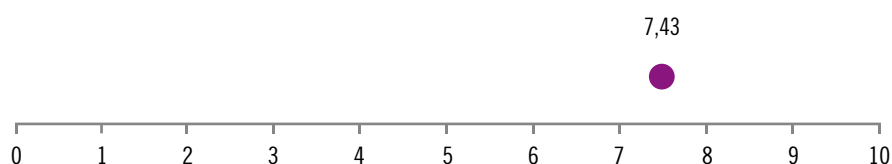


P39. ¿Estás a gusto en clase?
Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, un 74,8% del alumnado con progenitores sin estudios o primarios están bastante a gusto en el aula, diferenciándose significativamente del resto de niveles superiores de estudios.

Académicamente hablando, les pedimos que valorasen en una escala de cero a diez, donde cero es “fatal” y diez es “perfectamente”, su percepción sobre su propio rendimiento escolar. Como aparece representado en el gráfico 66, la puntuación media se sitúa en 7,43 puntos sobre diez. Por lo tanto, se valoran positivamente en relación a su rendimiento en el centro escolar.

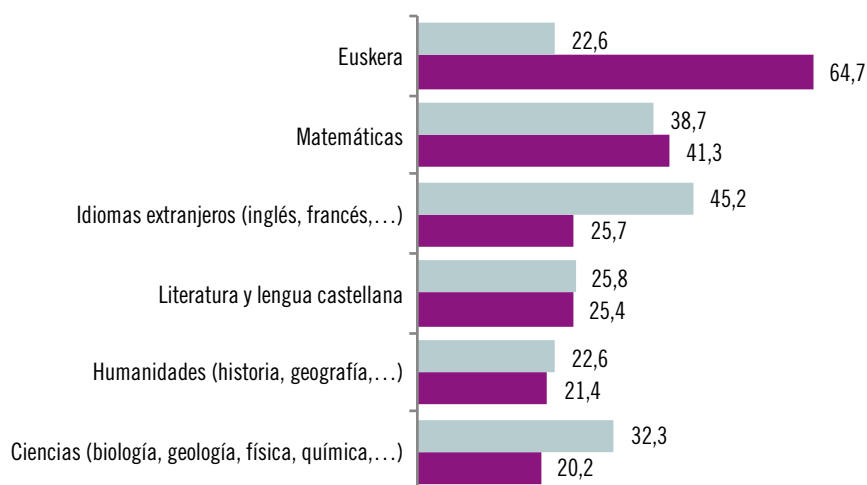
Gráfico 66. Autopercepción de rendimiento escolar, valores medios



P41. En una escala de 0 a 10, donde 0 es “fatal” y 10 “perfectamente”, ¿cómo dirías que vas en clase?
Fuente: Elaboración propia

La asignatura que peor lleva el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria es el euskera: lo es para el 64,7%, cifra significativamente mayor que si hablamos del alumnado de ascendencia autóctona (22,6%). En segundo lugar, un 41,3% del alumnado de ascendencia extranjera dice llevar mal las matemáticas, cifra similar a la del alumnado de ascendencia autóctona (38,7%). Por otra parte, los idiomas extranjeros tienen peor acogida entre el alumnado de ascendencia autóctona (45,2%) que entre el de ascendencia extranjera (25,7%).

Gráfico 67. Asignaturas peor valoradas, %

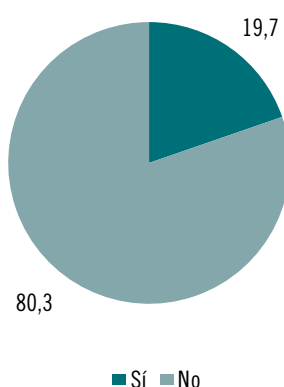


P42. ¿Qué asignatura llevas peor y cuál mejor?
Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las variables con diferencias significativas, vemos que en el caso de la asignatura de matemáticas, dicen que se les da mejor a los estudiantes del modelo B (94,8%) que al resto de modelos. Por otra parte, tan solo un 7% de quien tiene unos progenitores sin estudios o primarios, indica que lleva peor esta asignatura, diferenciándose de quienes tienen estudios secundarios y de formación profesional (45,4%) y superiores (57,6%).

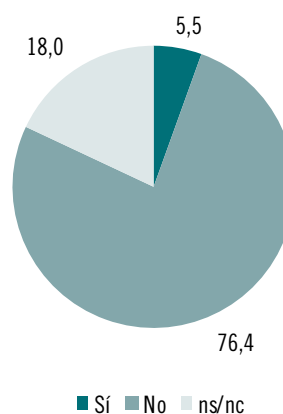
Entre el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria encuestado, un 19,7% afirma haber repetido curso al menos una vez. Y, ante la posibilidad de repetir curso (gráfico 69), un 5,5% cree que así será, frente a quienes no niegan que pueda ocurrir (76,4%). Además, un 18% no tiene clara la respuesta. Por sexo observamos diferencias significativas entre el alumnado masculino que no sabe si va a repetir o no el año siguiente (32,2%) en comparación con las chicas, que ninguna lo duda.

Gráfico 68. Han repetido curso alguna vez, %



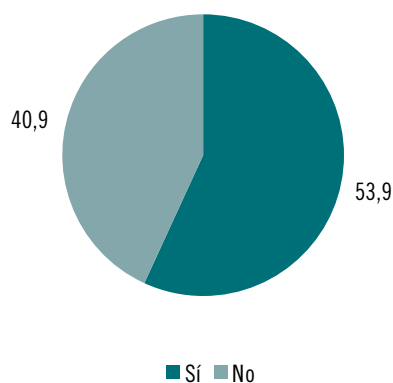
P43. ¿Has repetido curso alguna vez?

Gráfico 69. Posibilidad de repetir curso, %

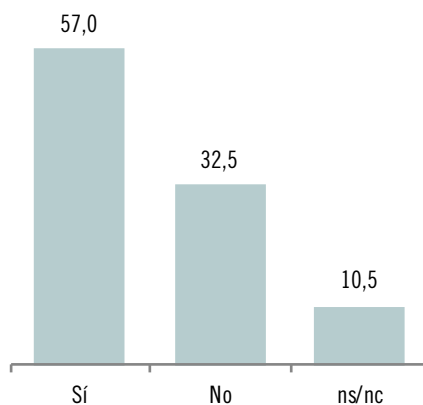


P44. ¿Crees que podrías repetir?
Fuente: Elaboración propia

El 63,5% del alumnado de secundaria de ascendencia extranjera cree que necesita refuerzo escolar en alguna asignatura. De estos, casi la mitad afirma que le han ofrecido apoyo desde su colegio o instituto (gráfico 70), frente a un 46,8% que dice que no ha recibido tal ofrecimiento. El apoyo desde la familia es algo mayor (gráfico 71), ya que un 57% de los que afirman necesitar refuerzo escolar afirma que sus progenitores se lo ofrecen. El ofrecimiento de ayuda desde la familia se traduce en algunos casos en la posibilidad de acceder a clases particulares. Entre quienes afirman necesitar ayuda y apoyo escolar, sus progenitores les han facilitado la posibilidad de tener refuerzo a la mayor parte (51,4%).

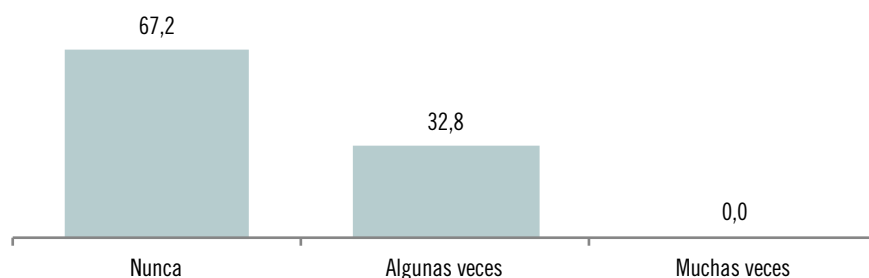
Gráfico 70. Apoyo desde el centro escolar, %

P46. ¿Te han ofrecido en tu colegio/instituto apoyo?

Gráfico 71. Apoyo desde la familia, %

P47. ¿Te han ofrecido tus padres/tutores apoyo?
Fuente: Elaboración propia

Por último, y como observamos en el gráfico 72, no se declara absentismo escolar entre el alumnado de secundaria de ascendencia extranjera, ya que un 67,2% dice no faltar nunca a clase y un 32,8% afirma hacerlo solo de vez en cuando.

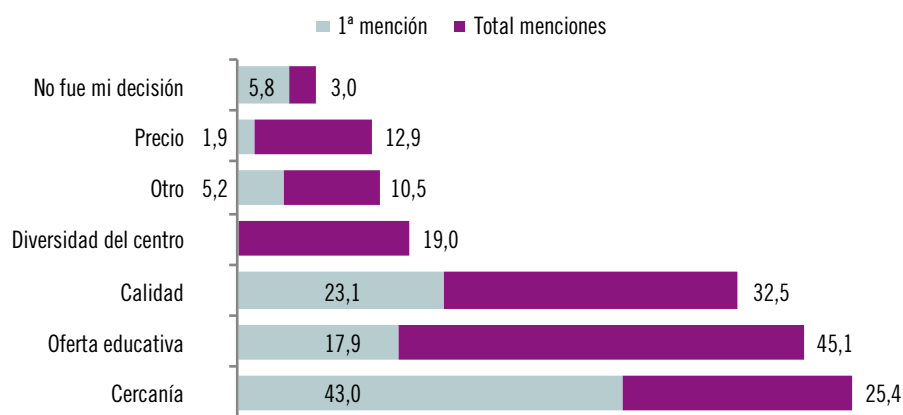
Gráfico 72. Frecuencia del absentismo escolar, %

P49. ¿Con qué frecuencia faltas a clase?
Fuente: Elaboración propia

Al igual que con el alumnado de ascendencia extranjera de primaria, pasamos a continuación a analizar la opinión de sus progenitores sobre asuntos relacionados con el centro educativo de sus hijos e hijas, tales como la elección del centro, tiempo que llevan matriculados en el mismo, y las relaciones que establecen las familias con el centro educativo. Ante el primero de los casos a analizar, se requiere a los progenitores que están contestando a nuestras preguntas que indiquen los tres motivos, por orden de importancia, para elegir el centro

educativo donde cursan los estudios sus hijos e hijas. Como podemos observar en el gráfico 73, aparecen representadas la primera mención y el total de menciones de una batería de cuestiones ya cerrada. La cercanía es la cuestión por la que más se decantan las familias de origen extranjero a la hora de elegir centro educativo, ya que aparece como primera mención (43%) así como en el total de menciones (68,4%). La oferta educativa y la calidad aparecen en segundo (63%) y tercer lugar (55,6%) en el total de menciones, el tripe y el doble de las cifras que hemos visto en el caso del alumnado de ascendencia extranjera de primaria, respectivamente. Por lo tanto, si bien la cercanía sigue siendo importante para las familias, en el caso del alumnado de secundaria es levemente inferior al alumnado de primaria, ganando en contrapartida importancia la calidad que tienen los centros educativos y su oferta formativa. El precio, que en el caso del alumnado de primaria era la segunda opción en importancia, en este caso solo es citado por el 14,8%, cifra casi similar a la opción de diversidad en el centro (19%). Finalmente, la cifra de quienes no participan en la decisión de elección de centro es mayor entre las familias de secundaria (8,8%) que entre las de primaria (3,1%).

Gráfico 73. Elección del centro educativo. Primera y total menciones, % (Respuesta sugerida)



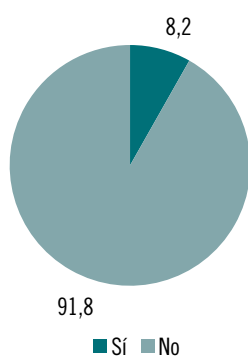
P65. ¿Por qué escogió este centro para matricular a sus hijos/as?
Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las variables de cruce que muestran diferencias significativas, entre las familias con estudiantes de modelo D hay más personas que no participaron en la decisión de elección de centro educativo (20,2%) que entre las familias con hijos e hijas en otros modelos, del mismo modo que entre los progenitores sin estudios o primarios (29,3%), que participaron menos que los de otros niveles formativos. Por otra parte, las familias de origen africano no tienen tan presente la calidad como elemento para la elección del centro educativo (25,7%) diferenciándose del resto de orígenes extranjeros. También la calidad es la razón menos apoyada por los progenitores que no tienen estudios o los

primarios (16,7%) diferenciándose de quienes tienen estudios secundarios y de formación profesional (64,2%) y superiores (68,3%).

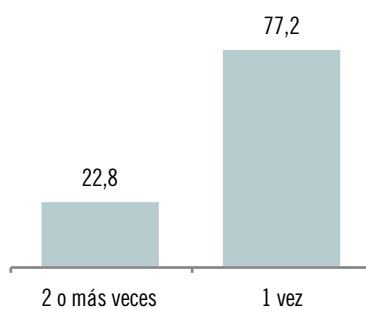
El cambio de centro educativo en el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria es, en general, escaso como podemos observar en el gráfico 74. Un 91,8% no ha movido a sus hijos y/o hijas de centro en el último año, porcentaje prácticamente igual que entre el alumnado de primaria. Aquellos que cambian de centro, lo han hecho generalmente una vez (77,2%) aunque un 22,8% ha tenido más de un cambio, cifra mayor que entre el alumnado de primaria.

Gráfico 74. Cambio de centro educativo, %



P67. ¿Ha cambiado a su hijo/a de centro en el último año?

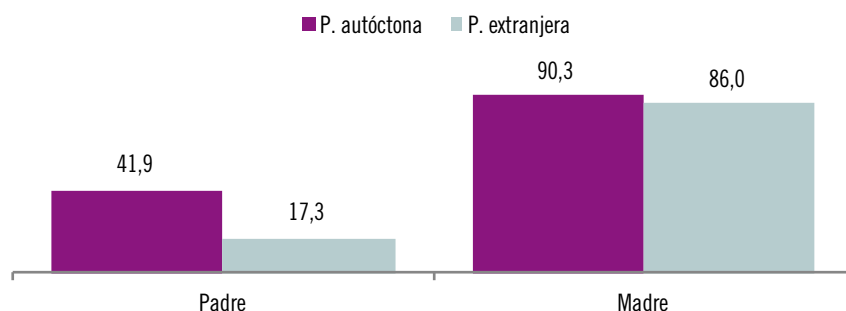
Gráfico 75. Número de cambios de centro, %



P68. ¿Cuántas veces ha cambiado su hijo/a de centro?
Fuente: Elaboración propia

En relación a la persona de referencia con el centro educativo, es en la mayoría de los casos la madre frente al padre. Sin embargo, encontramos diferencias entre las familias autóctonas y las de origen extranjero, ya que entre estas últimas el padre está menos presente. En el caso de las autóctonas, si bien la madre es en un 90,3% la persona de referencia, en un 41,9% también lo es el padre.

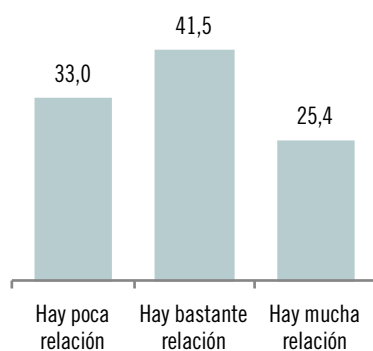
Gráfico 76. Persona de referencia en el centro educativo, %



P69. ¿Quién es la persona de referencia en el centro educativo?
Fuente: Elaboración propia

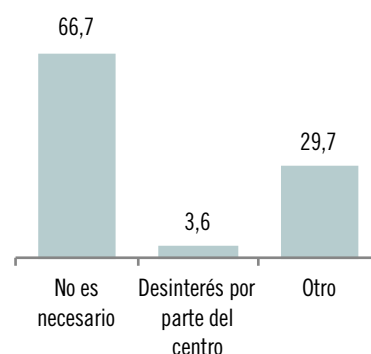
Al hablar de las relaciones que se establecen con el centro escolar, la intensidad de estas es descrita por los progenitores de origen extranjero como alta, ya que como podemos observar en el gráfico 77 un 41,5% cree que hay bastante relación y un 25,4% mucha relación. En el polo opuesto, un 25,4% afirma tener poca relación. En comparación con las familias del alumnado de primaria, parece que existe una menor relación con el centro escolar. El motivo principal es porque no lo consideran necesario, en proporciones similares a lo que argumentaban las familias de origen extranjero de primaria (gráfico 78).

Gráfico 77. Relación centro educativo, %



P70. ¿Cómo describiría la relación con el centro educativo?

Gráfico 78. Motivos por falta de relación con el centro educativo, %



P71. ¿Y cuál cree que es el motivo principal por el que existe poca o ninguna relación?
Fuente: Elaboración propia

Observamos diferencias significativas en el modelo lingüístico, el nivel de estudios de los progenitores y el tipo de familia. Entre el alumnado que estudia en el modelo B, solo el 6,9% de las familias dice tener mucha relación con el centro, cifra significativamente inferior a la que muestran las familias con hijos e hijas estudiando en el modelo D (37,4%). Por el contrario, la poca relación con el centro es más habitual entre los progenitores que no tienen estudios o primarios (62,6%) diferenciándose de quienes tienen estudios superiores (42,4%) y secundarios y de formación profesional (20,2%). Por último ocho de cada diez familias mixtas afirman tener poca relación con el centro escolar (79,9%), diferenciándose de las familias de origen extranjero de ambos progenitores (27,4%).

En resumen

1. El alumnado de ascendencia extranjera de secundaria adquiere una postura tolerante ante la diversidad cultural, aunque se vuelve más ambivalente cuando puede llegar a afectarles directamente. No perciben que exista una excesiva presencia de inmigración en su centro escolar, aunque es más probable que esto ocurra entre quienes estudian en modelo A y entre familias con progenitores que tengan estudios superiores.
2. En general, no advierten episodios de violencia en el centro escolar, y si esto sucede, son dos de cada diez quienes dicen haberlo visto entre el alumnado. Algo más de un cuarto del alumnado de secundaria afirma haber vivido algún tipo de violencia y los motivos más comunes son por ser diferente, por sus características físicas y por sus gustos. La violencia se da en mayor medida entre el sexo masculino y entre quienes tienen unos progenitores sin estudios o solo los primarios.
3. Ante una serie de situaciones conflictivas o negativas que potencialmente pueden producirse en los centros educativos, el insulto es el más habitual seguido de las mentiras para no ir al colegio y no querer jugar con ellos. Los chicos sienten sentirse más insultados que las chicas.
4. No son habituales los conflictos en el aula, y es más el alumnado de ascendencia extranjera que no considera que existan personas conflictivas en su aula que aquellos que así lo estiman. Las relaciones con sus compañeros y compañeras son buenas, y aun más con el profesorado.
5. Tres cuartas partes del alumnado de secundaria participa de las actividades propuestas desde el centro escolar, y similar proporción es la que también realiza alguna fuera del centro y por su cuenta. Los estudiantes de modelo A participan menos que el resto del alumnado matriculado en otros modelos lingüísticos. Entre las más comunes aparecen las deportivas, seguida de apoyo escolar e idiomas.
6. Nueve de cada diez estudiantes de secundaria de ascendencia extranjera se sienten muy a gusto en clase. Aquellos que no lo están afirman sentirse a disgusto por varias razones, entre las que se encuentran los compañeros de clase, porque pueden llegar a ser maleducados y las materias a estudiar.
7. Valoran con un notable su rendimiento escolar. Entre las asignaturas que consideran que llevan peor están el euskera y las matemáticas. En el caso del alumnado de ascendencia vasca, considera que lleva peor los idiomas extranjeros que el alumnado de ascendencia extranjera.

8. En general, el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria no ha repetido curso, aunque la duda sobre si esto puede ocurrir en un futuro aumenta levemente. Algo más de la mitad del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria cree que necesitaría refuerzo escolar en alguna asignatura, y percibe más apoyo desde la familia que desde el centro escolar. Por último, el absentismo escolar no es ni mucho menos generalizado.
 9. La elección del centro escolar por parte de las familias de origen extranjero viene por la cercanía, así como por la calidad del centro y la oferta educativa. Estas dos últimas opciones son mucho más importantes para los progenitores de secundaria que para los de primaria. La falta de decisión sobre el centro se da más entre quienes tienen unos progenitores sin estudios o tan solo los primarios.
 10. Al igual que con el alumnado de primaria, no es habitual cambiar de centro a sus hijos e hijas, y quien lo hace es generalmente una sola vez.
 11. Es la figura materna la persona de referencia familiar con el centro educativo, aunque en el caso de las familias autóctonas la presencia del padre es más significativa que entre las de origen extranjero. Por otra parte, estas últimas dicen tener bastante relación con el centro educativo, frecuencia algo menor que cuando hablábamos de las familias del alumnado de primaria. Aquellos que no mantienen relación con el centro escolar lo hacen porque no lo ven necesario, comportamiento que se da en mayor medida entre los progenitores que no tienen estudios o primarios finalizados.
-

3

Ámbito familiar

Ámbito familiar educación primaria

En este apartado se analizan los datos relativos a la situación y el clima en la familia, así como el apoyo escolar que reciben las y los niños de primaria y secundaria por parte de sus familiares. En primer lugar, con el objetivo de conocer las condiciones familiares en las que vive el alumnado, les preguntamos por el número de personas que viven en su casa. Como se aprecia en la tabla 8, en el caso del alumnado de ascendencia autóctona el porcentaje de hogares compuestos por cuatro personas es casi dos veces mayor que entre el de ascendencia extranjera (71,0%, frente al 38,5%). En cuanto a hogares de cinco personas, la situación se invierte, siendo su proporción mayor entre las personas de ascendencia extranjera (26,4%), que entre las de ascendencia vasca (5,8%). Finalmente, en hogares formados por más de cinco personas el 4,3% de las familias de ascendencia autóctona el 11,5% de las de ascendencia extranjera. Así, el alumnado de ascendencia extranjera vive en hogares con mayor número de personas que el de ascendencia autóctona.

Tabla 8. Número de personas en casa por ascendencia, % verticales

	AUTÓCTONO	EXTRANJERO
2	0	4,6
3	18,8	18,1
4	71	38,5
5	5,8	26,4
Más de 5	4,3	11,5

P1. Normalmente, ¿cuántas personas viven en tu casa?

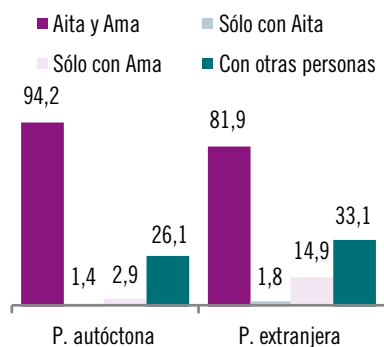
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen, entre las familias de ascendencia africana hay menos hogares compuestos por cuatro personas (27,1%) y más hogares en los que viven cinco personas (45,7%).

En lo referente a la composición de las personas que viven en el hogar, la mayoría del alumnado de primaria tanto de ascendencia extranjera como autóctona vive con ambos progenitores, siendo este porcentaje más elevado en el caso de las familias de origen autóctono (94,2%, frente al 81,9% entre las familias de origen extranjero). Por otro lado, las familias monomarentales son más habituales entre las personas de ascendencia extranjera (14,9%) que entre las de ascendencia autóctona (2,9%). Por último, en torno a un tercio de las personas de ascendencia extranjera afirman vivir también con otras personas que no son su padre o madre (33,1%).

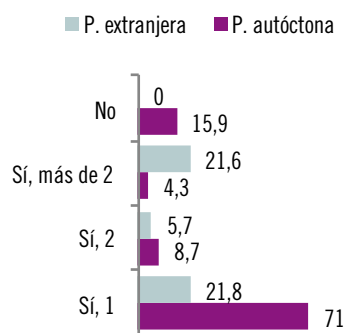
En cuanto al número de hermanos y hermanas, vemos que en las familias de origen extranjero hay mayor número de hijos/as, siendo la tasa de aquellos que respondieron que tienen más de dos hermanos/as superior al de las familias autóctonas (21,6%, frente al 4,3%). Al mismo tiempo, entre las familias de origen autóctono es más habitual tener un hijo o hija (71%) que entre las de origen extranjero (51%).

Gráfico 79. Composición de hogar, por origen familiar %



P2. ¿Con quién vives de tu familia?
(con quién vive normalmente)

Gráfico 80. Número de hermanos/as, por origen familiar %



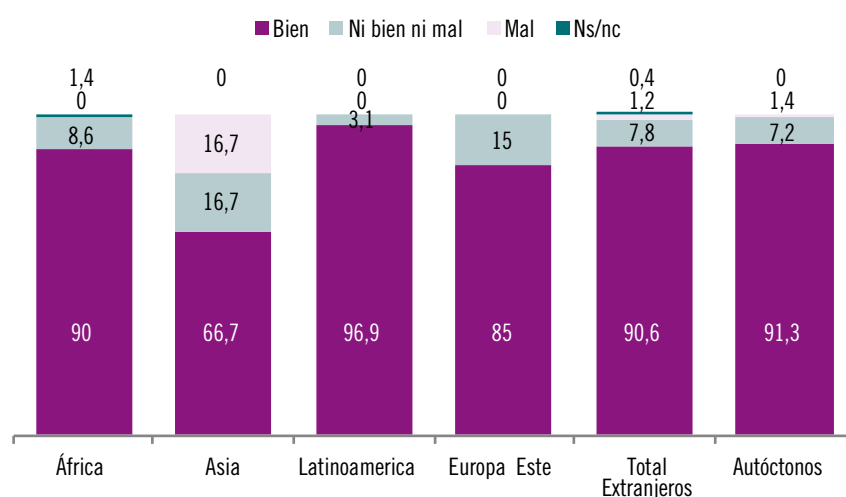
P3. ¿Tienes hermanos/as que vivan contigo?
Fuente: Elaboración propia

Si nos paramos a analizar la composición por área de origen de estas familias, vemos que la incidencia de familias monomarentales es significativamente inferior entre las procedentes de África (8,6%) y la más alta en el caso de las familias de origen latinoamericano (18,7%).

Además, el número de hijos e hijas entre las familias de origen africano es superior al de otras procedencias, al tener el 51,4% de las familias tres hijos/as o más.

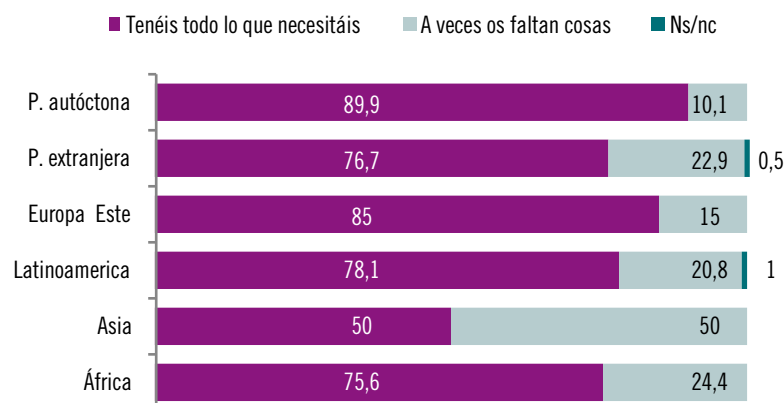
Con el objetivo de valorar el clima familiar del alumnado de primaria de ascendencia extranjera, se les pregunta cómo se llevan con las personas con las que viven. En el gráfico 81 se puede observar que la mayoría absoluta de los y las alumnas de ascendencia extranjera afirma tener buenas relaciones con sus familiares, nueve de cada diez, aunque el 7,8% describe la situación como ni buena ni mala. Por origen familiar, aunque no haya grandes diferencias entre las personas encuestadas de ascendencia autóctona y extranjera, se han detectado diferencias entre este último colectivo por área de origen familiar. Así, el alumnado de ascendencia latinoamericana y africana son los que mayor grado de satisfacción con las relaciones intrafamiliares muestran, mientras que en el caso de las personas de ascendencia asiática se registra la tasa más baja de aquellas personas que afirman que se llevan bien con las personas con las que viven (66,7%) y el porcentaje más alto de aquellas que caracterizan estas relaciones como malas (16,7%).

Gráfico 81. Relaciones con las personas con las que viven, por ascendencia familiar, %



P4. ¿Cómo te llevas con las personas con las que vives?
Fuente: Elaboración propia

A continuación, les pedimos que valorasen la situación económica del hogar preguntando si tienen en casa todo lo que necesitan. Tal y como se muestra en el gráfico 82, en general el alumnado de ascendencia extranjera de primaria considera que en casa tiene todo lo que necesita (76,7%). Por origen familiar, se observa que este porcentaje es algo superior en el caso de las familias autóctonas (89,9%), mientras que entre las personas de ascendencia asiática la tasa de quienes afirman tener problemas económicos es la más alta (50%), seguida por las personas de ascendencia africana (24,4%).

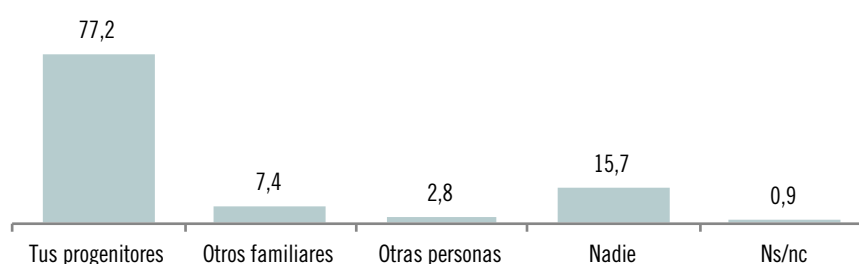
Gráfico 82. Situación económica del hogar, por ascendencia familiar, %

P5. ¿En casa tenéis todo lo que necesitáis?

Fuente: Elaboración propia

Por último, nos centramos en los datos referentes a la ayuda con los deberes en casa, así como del interés que muestran los progenitores en cuanto al seguimiento de la actividad escolar.

Como se aprecia en el gráfico 83, en la mayor parte de los casos son los progenitores los que ayudan con los deberes (77,2% en total), siendo este porcentaje algo superior entre las familias autóctonas (85,5%).

Gráfico 83. Ayuda con los deberes, ascendencia extranjera, %

P6. ¿Quién te ayuda con los deberes normalmente?

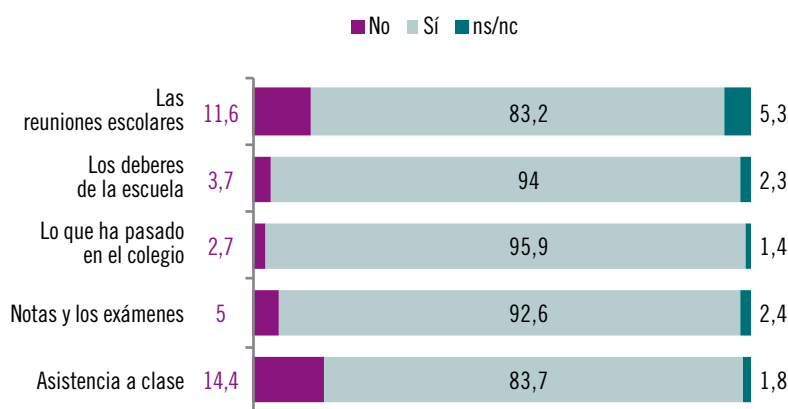
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen familiar del alumnado, entre las familias procedentes de Asia o África es más común la ayuda por parte de otros familiares (16,7% y 11,4%, respectivamente), mientras que las tasas de aquellos que afirman que no les ayuda nadie asciende al 33,3% y 21,5%, respectivamente. Por modelo lingüístico, en el modelo A es más frecuente que a los y las alumnas de ascendencia

extranjera les ayuden otros familiares (34%) que en el modelo B (2,7%) y D (7,4%).

En el siguiente gráfico se presentan datos relativos al interés de las personas con las que vive el alumnado de ascendencia extranjera por diferentes aspectos del ámbito escolar. En este sentido, en la mayor parte de los casos el alumnado afirma que las personas con las que viven se interesan tanto por reuniones escolares y los deberes de la escuela como por lo que ha pasado en el colegio, las notas y exámenes y asistencia a clase.

Gráfico 84. Interés de las personas con las que viven por diferentes aspectos del ámbito escolar, ascendencia extranjera, %



P7. ¿Te preguntan las personas con las que vives por...?

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, por variables sociodemográficas, no se han detectado diferencias significativas, salvo en el caso de la asistencia a clase por modelo lingüístico y las reuniones escolares por tipo de centro. Así, el alumnado del modelo A muestran mayores tasas de quienes han contestado que las personas con las que viven no les preguntan por su la asistencia a clase (33,1%). En los centros privado, a su vez, el porcentaje del alumnado de ascendencia extranjera cuyos progenitores no les preguntan por las reuniones escolares es superior en el caso de aquellos matriculados en centros privados (23,4%), frente al 8,1% en los centros públicos.

En resumen

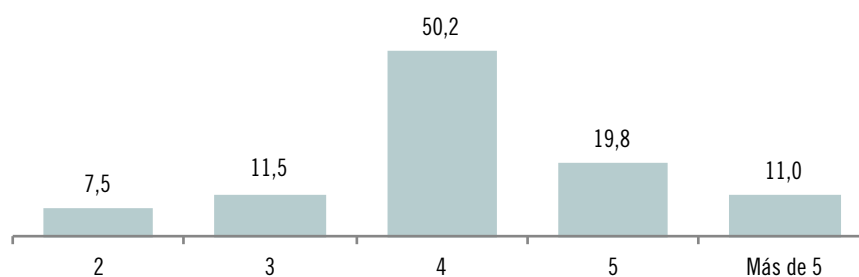
1. En los hogares de personas de ascendencia extranjera conviven de media más personas que en los hogares formados por personas de ascendencia autóctona. Así mismo, las familias de origen extranjero se caracterizan por tener una mayor incidencia de hogares monomarentales, así como un mayor número de hijos e hijas. Por otra parte, el alumnado de ascendencia extranjera de primaria afirma tener un buen clima en casa, sin haber diferencias significativas por origen u otras variables sociodemográficas. La situación económica del hogar percibida es mejor en el caso del alumnado de ascendencia autóctona que entre el de ascendencia extranjera.
 2. En cuanto a las personas que suelen ayudar con los deberes en casa, son los progenitores la opción más mencionada. Por origen familiar, el alumnado de ascendencia africana y asiática se caracterizan por tener mayor tasa de personas a las que no les ayuda nadie. En general, los y las alumnas de primaria de ascendencia extranjera afirman que las personas con las que viven muestran alto interés por su actividad escolar.
-

Ámbito familiar educación secundaria

Al alumnado de ascendencia extranjera que estudia secundaria también le preguntamos por las mismas cuestiones que al de educación primaria. En primer lugar, se presentan los datos generales del número de personas que viven en casa, el número de hermanos y hermanas, así como la composición del hogar.

Como muestra el gráfico 85, la mitad de los casos son hogares compuestos por cuatro personas y casi un 20% de los hogares está compuesto por cinco personas, sin haber diferencias significativas por origen.

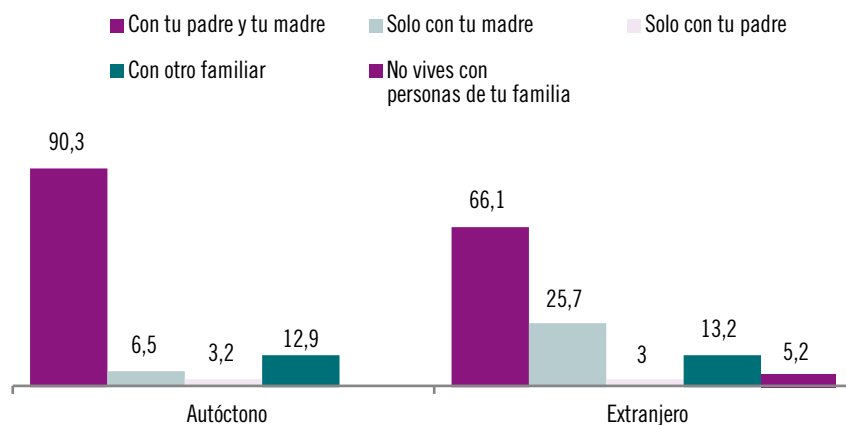
Gráfico 85. Número de personas en casa, ascendencia extranjera, %



P1. ¿Cuántas personas viven en tu casa?
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la composición de hogar, en el gráfico 86 se observa que, si bien la mayoría del alumnado vive con ambos progenitores, esta situación es más frecuente entre las familias autóctonas (90,3%) que entre las de origen extranjero (66,1%), en cuyo caso el porcentaje de familias monomarentales es mayor (25,7%, frente al 6,5% entre las familias autóctonas).

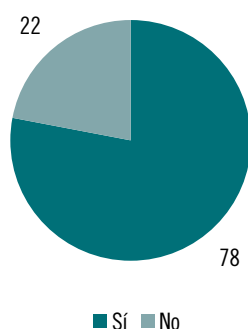
Gráfico 86. Composición de hogar, por ascendencia extranjera, %



P2. ¿Con quién vives de tu familia? (con quién vive normalmente)
Fuente: Elaboración propia

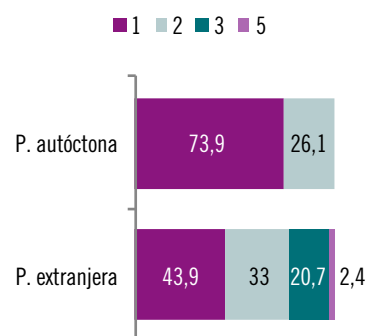
Cuando les preguntamos si tienen hermanos o hermanas y, de ser así, cuántos son, la mayor parte afirma que sí (77,7%), sin haber grandes diferencias por origen. En cuanto al número de hermanos o hermanas, algo menos de la mitad del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria tiene un hermano o hermana (43,9%), un tercio tiene dos, el 20,7% tres y otro 2,4% cinco.

Gráfico 87. Tenencia de hermanos y hermanas, por ascendencia, %



P3. ¿Tienes hermanos/as que vivan contigo?

Gráfico 88. Número de hermanos y hermanas, por ascendencia, %

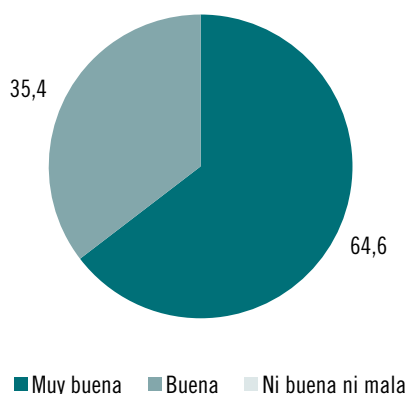


P4. ¿Cuántos/as hermanos/as? Fuente: Elaboración propia

Por origen familiar, vemos que entre el alumnado de ascendencia extranjera es menos habitual tener dos hijos/as (43,9%) que en el caso del de ascendencia autóctona (73,9%), mientras que el porcentaje de quienes tienen tres hermanos o hermanas o más es significativamente mayor entre las familias de origen extranjero (23,1%).

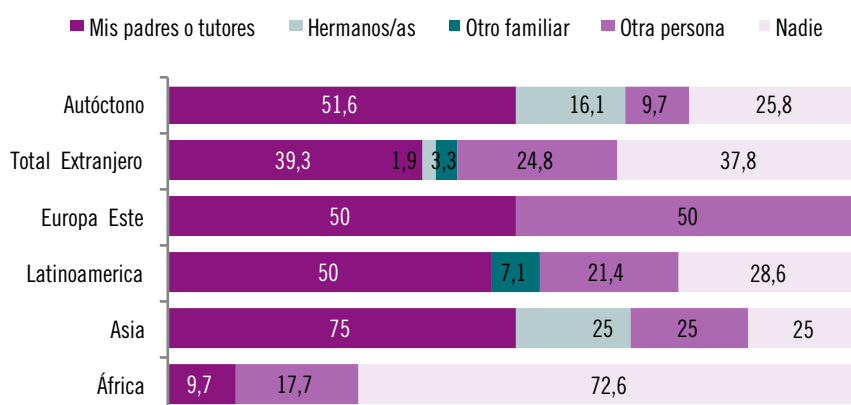
Por tipo de centro, el alumnado de ascendencia extranjera matriculado en centros públicos tiene más hermanos y hermanas (41,4%) que el de los centros privados (0%).

Al igual que en el caso del alumnado de primaria, nos interesamos por el clima familiar del alumnado de secundaria. Como se puede observar en el siguiente gráfico 89, seis de cada diez alumnos/as de ascendencia extranjera afirman tener muy buena relación con las personas con las que viven (64,6%) y otro 35,4% valora la relación intrafamiliar como buena. Es destacable también que en ninguno de los casos se ha caracterizado la relación como mala o muy mala.

Gráfico 89. Relaciones intrafamiliares, ascendencia extranjera, %

P5. ¿Cómo es tu relación con las personas con las que vives?
Fuente: Elaboración propia

En lo relativo al apoyo con los deberes escolares, al 39,3% del alumnado de ascendencia extranjera les ayudan sus padres o tutores/as, en el 37,8% de los casos no reciben ningún tipo de ayuda y a otro 24% les suelen ayudar otras personas. Por origen, se observa que la ayuda por parte de los progenitores y hermanos o hermanas es más frecuente en el caso del alumnado de ascendencia autóctona (51,6%, frente al 39,3%, y 16,1%, frente al 1,9%). En cambio, hay más alumnos y alumnas de ascendencia extranjera que no reciben ningún tipo de ayuda con sus deberes escolares (37,8%).

Gráfico 90. Personas que ayudan con los deberes, por origen familiar, %

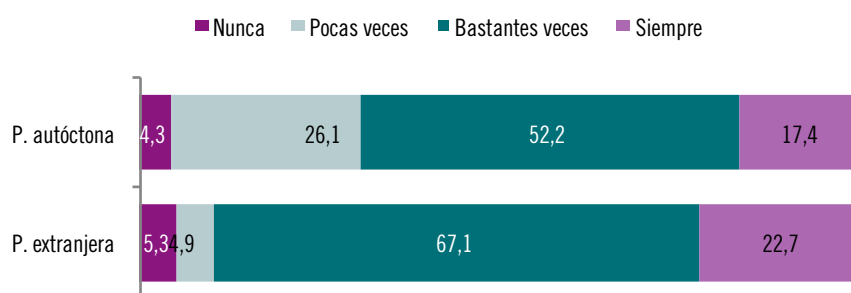
P6. ¿Quién te ayuda con los deberes?
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen, los progenitores o tutores/as ayudan menos al alumnado de ascendencia africana (9,7%), siendo, además, su tasa de quienes no reciben ningún tipo de ayuda en casa la más alta (72,6%).

Por último, por nivel de estudios, en el caso del alumnado cuyos padres o madres tienen estudios superiores, el porcentaje de personas a quienes les ayudan con los deberes sus progenitores es más alto que entre aquellos cuyos padres y madres tiene estudios medios o no tienen estudios.

En el siguiente gráfico 91 se presentan los datos relativos a la frecuencia de la ayuda con los deberes. A la mayoría del alumnado de ascendencia extranjera se les ayuda bastantes veces (67,1%) o siempre (22,7%), mientras que el 4,9% recibe la ayuda pocas veces. Por origen familiar, el alumnado de ascendencia autóctona recibe menos ayuda con los deberes que el de ascendencia extranjera (al 26,1% se le ayuda pocas veces).

Gráfico 91. Frecuencia de la ayuda con los deberes, por ascendencia, %

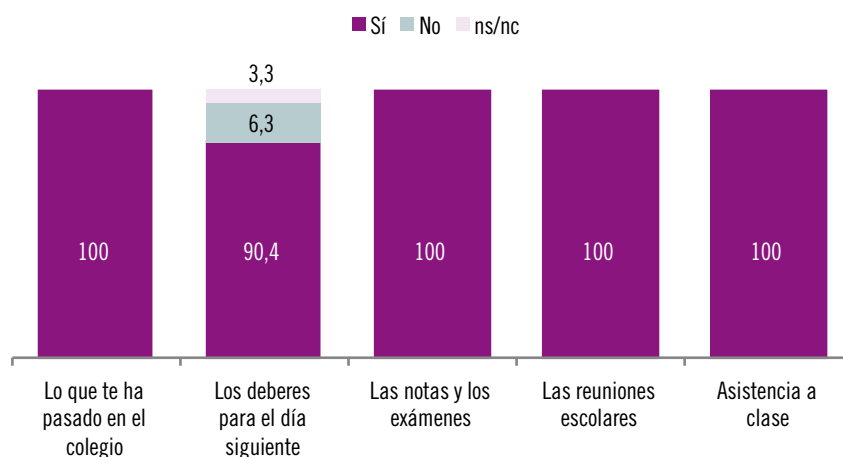


P7. ¿Cuánto te ayudan con los deberes?
Fuente: Elaboración propia

Por nivel de estudios, entre el alumnado cuyos padres o madres tienen estudios primarios o no tienen estudios la tasa de personas a las que sus progenitores nunca les ayudan con los deberes es más alta (26,6%).

En lo referente al interés que muestran los progenitores o tutores/as por diferentes aspectos de la vida escolar de los y las niñas, prácticamente todas las personas de ascendencia extranjera afirman que se les pregunta tanto por lo que ha pasado en el colegio y los deberes para el día siguiente como por las notas y exámenes, reuniones escolares y la asistencia en clase, sin presentar diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas.

Gráfico 92. Interés de las personas con las que viven por diferentes aspectos del ámbito escolar, ascendencia extranjera, %

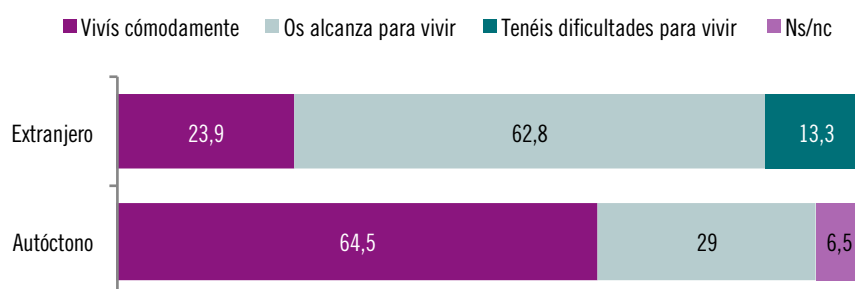


P8. a,b,c,d,e. ¿Se interesan tus padres o tutores por...?

Fuente: Elaboración propia

Por último, pedimos al alumnado de secundaria valorar la situación económica de su hogar. El gráfico 93 muestra que seis de cada diez alumnos/as de ascendencia extranjera afirman que su situación les alcanza para vivir (62,8%), otro 23,9% dice que viven cómodamente y el 13,3% opina que tienen dificultades para vivir.

Gráfico 93. Situación económica de hogar, por ascendencia, %



P9. ¿Cómo dirías que es la situación económica en tu casa?

Fuente: Elaboración propia

Por origen, también hay diferencias reseñables, donde el alumnado procedente de familias de origen extranjero tiene más dificultades para vivir (13,3%) que el de familias de origen autóctono (0%). Al mismo tiempo, la tasa de quienes afirman vivir cómodamente es más alta entre el alumnado de ascendencia autóctona (64,5%) que entre el de ascendencia extranjera (23,9%).

En la siguiente tabla se resume la distribución de las respuestas en función del tipo de centro. Así, entre el alumnado de ascendencia extranjera la tasa de personas que vive cómodamente es más elevada en centros concertados y privados que en centros públicos (36,8%, frente al 12,5%). Al mismo tiempo, hay más dificultades para vivir entre las familias cuyo hijo o hija está en un centro público (25,1%) que en centros concertados y privados, donde no hay ninguna persona que afirme tener dificultades para vivir.

Por nivel de estudios, los y las niñas cuyos progenitores tienen estudios superiores tienen menos dificultades económicas que en el caso del alumnado con padres y madres con estudios primarios, secundarios o son estudios.

Tabla 9. Situación económica de hogar, ascendencia extranjera, por tipo de centro, % verticales

	PÚBLICO	CONCERTADO PRIVADO
Vivís cómodamente	12,5	36,8
Os alcanza para vivir	62,4	63,2
Tenéis dificultades para vivir	25,1	0

P9. ¿Cómo dirías que es la situación económica en tu casa?
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, por área de origen familiar, la proporción de aquellas personas que afirma que la situación económica en su casa les permite vivir cómodamente es mayor entre el alumnado de ascendencia latinoamericana (35,7%), mientras que en el caso del alumnado de ascendencia africana este dato es el más bajo, solo del 17,7%.

En resumen

1. Al igual que en el caso de la educación primaria, el número medio de personas que viven en el hogar es superior entre el alumnado de ascendencia extranjera que entre las personas de ascendencia autóctona. Además, hay menos familias de origen extranjero en las que el alumnado viva con ambos progenitores, habiendo más familias monomarentales, o formadas solo por un progenitor que en este caso es la madre. Respecto al clima en el hogar, la mayoría de los y las alumnas de ascendencia extranjera lo caracteriza como bueno.
 2. La tasa de aquellos alumnos y alumnas a las que no les ayuda nadie con sus deberes es superior que en la educación primaria, siendo más baja en el caso de las personas de ascendencia autóctona. Además, en aquellas familias donde los progenitores tienen estudios de primaria o no tienen estudios hay más casos de niños y niñas a los no se les ayuda con los deberes. El interés por los diferentes aspectos escolares por parte de las personas que conviven con el alumnado es muy elevado, sin haber diferencias en ninguna variable sociodemográfica.
 3. En cuanto a la situación económica del hogar, en opinión del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria, es favorable. En centros concertados y privados hay más familias que afirman vivir cómodamente que en el modelo público. Entre el alumnado de ascendencia extranjera hay más personas que afirman tener dificultades económicas, sobre todo en el caso de aquellas de origen familiar africano.
-

4

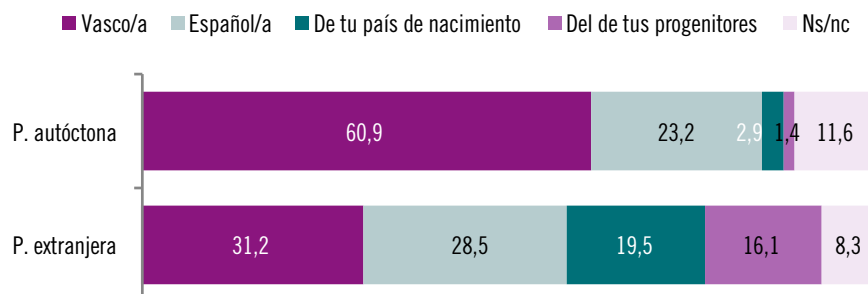
Identidad

Identidad e integración educación primaria

En el presente apartado se analizan los aspectos relacionados con cuestiones identitarias tanto del alumnado como de sus progenitores. En el caso de primaria, al tratarse de niños y niñas de edades más tempranas, solo se les ha preguntado por la identificación y el sentimiento de ser diferente al resto de la sociedad vasca, mientras que en el caso de los progenitores y el alumnado de secundaria se han incluido cuestiones como la identificación cultural y religiosa, la importancia de mantener la identidad y las tradiciones de la sociedad de origen.

Así, en el caso de los y las niñas de primaria de ascendencia extranjera, tres de cada diez personas encuestadas se identifican como vascos o vascas, otro 28,5% se siente español o española, con el país de nacimiento se identifica el 19,5%, mientras que con el país de origen de los progenitores se identifica el 16,1% de las personas encuestadas. Por tanto, se puede concluir que la identificación con el país de acogida es mayoritaria, mientras que un 36,6% se identifican con el país de origen o el de sus progenitores.

Por origen familiar, hay diferencias como era de esperar, siendo el porcentaje de personas de ascendencia vasca que se identifican como vascos o vascas el doble al de las personas de ascendencia extranjera (60,9%).

Gráfico 94. Identificación nacional, por ascendencia, %

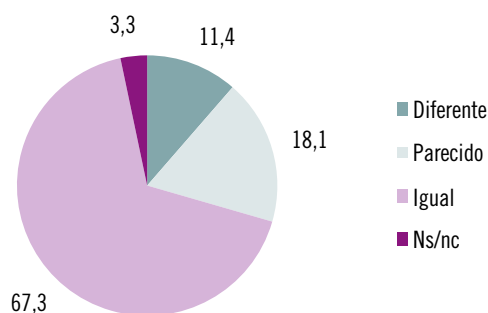
P8. Si alguien te pregunta de dónde eres, ¿qué le responderías?
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen familiar, entre el alumnado de ascendencia extranjera la identificación con el país de nacimiento propio o de los progenitores es más elevada en el caso de los y las niñas de ascendencia asiática (el 33,3% se identifica con el país de nacimiento de sus padres) y europea del Este (el 30% se identifica con su país de nacimiento).

Sin embargo, las respuestas varían en función del modelo lingüístico, de manera que la proporción de aquellas personas que se identifican con el país de nacimiento de sus padres es significativamente mayor en el caso del alumnado del modelo A (54,7%).

Por último, es más frecuente la identificación con el país de nacimiento entre aquellas personas que llegaron entre 2008 y 2013 (55%), es decir, aquellas familias que llegaron a España más recientemente, en el último periodo.

La siguiente pregunta que se les plantea a los y las niñas de primaria hace referencia a la diferencia percibida respecto al resto de alumnado. Como se observa en el gráfico 95, la mayoría del alumnado de ascendencia extranjera se siente igual a los demás (65,7%), el 19% afirma que se siente parecido y, por último, el 12,6% se percibe a sí mismo como diferente a los demás.

Gráfico 95. Diferencia percibida, ascendencia extranjera, %

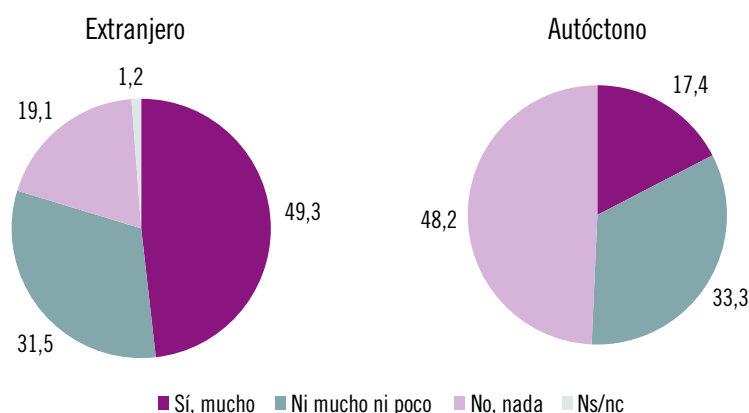
P9. ¿Te sientes igual o diferente a los demás niños/as?
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las diferencias por variables sociodemográficas, entre el alumnado de ascendencia extranjera se han detectado diferencias significativas por área de origen familiar, de manera que el alumnado de ascendencia asiática se siente diferente al resto en mayor medida (33,3%) que otras procedencias. Por último, por año de llegada, hay más alumnado de ascendencia extranjera de reciente asentamiento que se siente parecido al resto (45,1%) que aquel cuya familia ha llegado en los años anteriores a 2008.

A continuación, se analiza la opinión de los progenitores del alumnado de primaria sobre cuestiones identitarias tales como la identificación religiosa o la importancia que le otorgan las personas encuestadas a mantener las tradiciones de origen.

Respecto a la identificación religiosa, en primer lugar, preguntamos en qué medida la persona encuestada se considera una persona religiosa. Como se observa en el gráfico 96, el 48,2% de los progenitores de origen extranjero se autodefine como persona religiosa, el 31,5% ni mucho ni poco y el 19,1% dice no ser religioso.

Gráfico 96. Grado de religiosidad de los progenitores, por origen, %



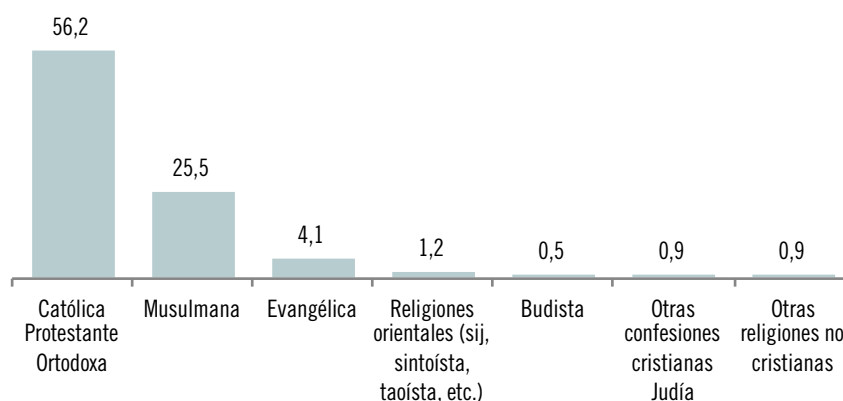
P77. ¿Se considera una persona religiosa?
Fuente: Elaboración propia

En lo que a las características sociodemográficas se refiere, por origen, se ha detectado que entre los progenitores de origen autóctono hay menos personas que se declaran religiosas (17,4%) que en el caso de las de origen extranjero (48,2%). Por área de procedencia, entre los progenitores de origen extranjero hay más personas religiosas entre las originarias de África (62,7%), mientras que los padres y madres de origen asiático tienen uno de los porcentajes más bajos (16,7%).

A continuación, preguntamos a las personas que se definen como religiosas por su pertenencia religiosa. El gráfico 97 muestra que algo más de la mitad

(56,2%) de los progenitores de origen extranjero son católicos, protestantes u ortodoxos, mientras que una cuarta parte afirma pertenecer a la religión musulmana, con el 25,5%.

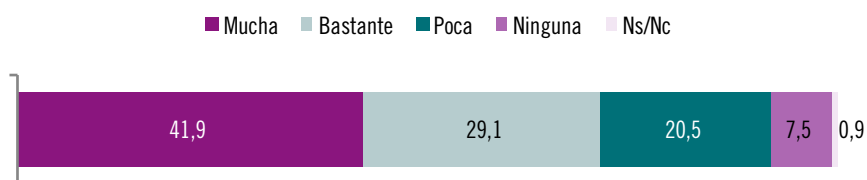
Gráfico 97. Pertenencia religiosa, de los progenitores de ascendencia extranjera, %



P78. ¿Cuál es su religión?
Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, nos interesamos por la opinión de los progenitores de los niños y niñas de primaria acerca de la importancia de mantener las tradiciones de su país de origen. Así, vemos que cuatro de cada diez del total de los progenitores de ascendencia extranjera (41,9%) consideran muy importante mantener las tradiciones de origen y otro tercio afirma que es bastante importante (29,1%). En el otro lado, el 20,5% les da poca importancia y el 7,5% no le da ninguna.

Gráfico 98. Importancia de los progenitores de ascendencia extranjera por mantener las tradiciones de origen, %



P79. ¿Qué importancia tiene para Ud. mantener las tradiciones de su país de origen?
Fuente: Elaboración propia

Por área de procedencia, las personas procedentes de Europa del Este son las que menos importancia conceden al mantenimiento de las tradiciones de origen (el 35% afirma que es poco importante), mientras que aquellas procedentes de África (el 52,7% le da mucha importancia) y Asia (el 50%) se encuentran en el extremo opuesto.

En resumen

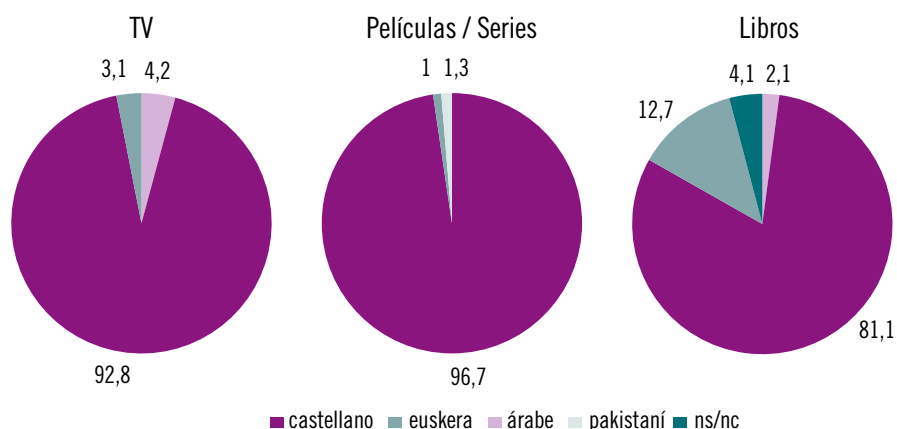
1. La mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera de primaria define su identidad como vasca o española. Sin embargo, la tasa de quienes se identifican como vascos y vascas es más alta entre el alumnado de ascendencia autóctona. El alumnado de ascendencia asiática y europea del Este y aquellas personas de ascendencia extranjera de asentamiento más reciente se identifican en mayor medida con el país de origen de sus progenitores. En cuanto a cómo se ven respecto a otros niños y niñas, la mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera afirma sentirse igual a los demás, aunque el alumnado de ascendencia asiática se siente algo más diferente que el resto.
 2. Los padres y madres del alumnado de ascendencia extranjera de primaria se caracterizan por un nivel medio-alto de religiosidad, al duplicar la tasa de los de ascendencia autóctona. Por área de origen, son los progenitores de origen africano los que mayores niveles de religiosidad muestran. Entre los progenitores de origen extranjero que afirman ser religiosas, la mayoría de las personas son católicas, protestantes u ortodoxas.
 3. Respecto a la importancia de mantener las tradiciones y costumbres de origen, esta creencia está más extendida entre los progenitores originarios de África y Asia.
-

Identidad en educación secundaria

En el caso de los y las niñas de educación secundaria, al igual que en otros apartados, se ha obtenido una información más completa acerca de las cuestiones identitarias y de integración, como, por ejemplo, el idioma en el que habitualmente ven la televisión o tienen libros o revistas en casa, así como el sentimiento de pertenencia e identificación nacional, cuestiones religiosas y la importancia de mantener y transmitir las tradiciones de origen de sus padres y madres.

En primer lugar, nos interesamos por el idioma que suelen usar para ver la televisión, películas, series y leer libros o revistas. Como se observa en el gráfico 99, el idioma usado por la mayoría del alumnado de ascendencia extranjera en las actividades mencionadas es el castellano, siendo los porcentajes más altos en el caso de la televisión (93,9%) y películas o series (98,1%) y algo más bajo en el caso de los libros o revistas (81,3%). En cuanto al uso del euskera, nadie lo ha mencionado como el idioma en el que ven la televisión de manera habitual. Tampoco se utiliza para ver las películas o series y, por último, el 12,7% afirma que tiene en casa libros o revistas en euskera. El árabe se menciona en el 6,1% en el caso de la televisión y el 3% tiene libros o revistas en casa en árabe. Por último, el pakistaní es usado por el 1,9% de las personas encuestadas para ver series o películas en casa.

Gráfico 99. Uso habitual de idiomas en casa, ascendencia extranjera, %



P10. ¿En qué idioma se ve la TV en tu casa más frecuentemente?

P11. ¿En qué idioma ves películas o series más frecuentemente?

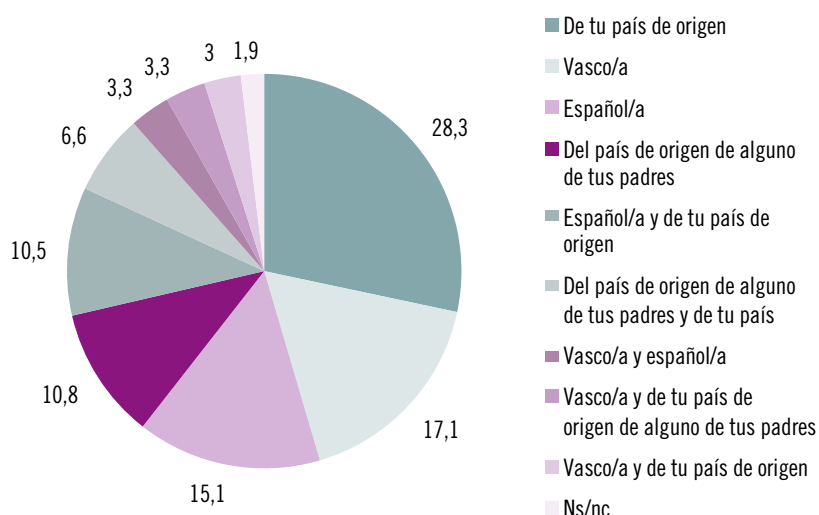
P12. ¿En qué idioma están la mayoría de revistas y libros en tu casa?

Fuente: Elaboración propia

A continuación, cuando se pregunta a los y las niñas de secundaria de ascendencia extranjera de dónde se sienten, algo menos de la mitad (45,7%) se identifica con su país de origen o el de sus progenitores, el 17,1% se siente vasco/a

y el 15,1% españoles/as. Por último, el 16,8% corresponde a diferentes combinaciones del país de origen y vasco/a o español/a.

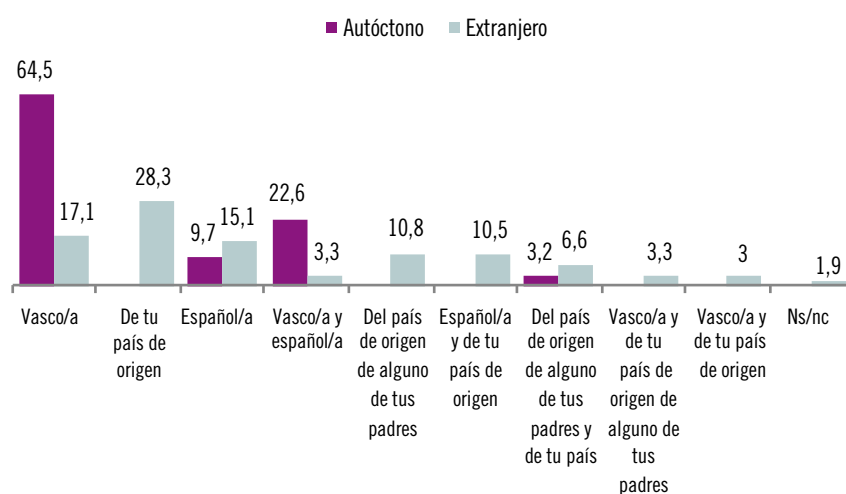
Gráfico 100. Identificación nacional, ascendencia extranjera, %



P13. Si te preguntan de dónde te sientes, ¿qué contestarías?
Fuente: Elaboración propia

Por origen familiar, encontramos diferencias reseñables. Así, en el caso del alumnado de ascendencia autóctona, seis cada diez definen su identificación como vasco o vasca (64,5%), mientras que este porcentaje se reduce en el caso del alumnado de ascendencia extranjera al 17,1%.

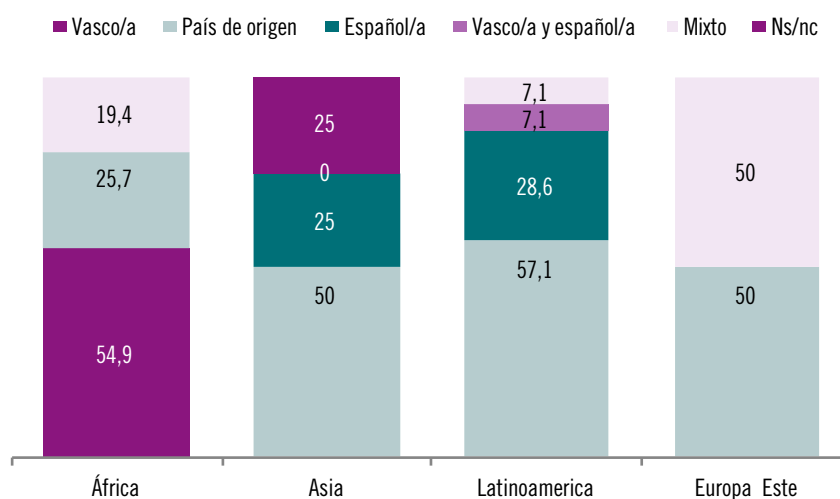
Gráfico 101. Identificación nacional, por ascendencia, %



P13. Si te preguntan de dónde te sientes, ¿qué contestarías?
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen familiar del alumnado de ascendencia extranjera, en el siguiente gráfico se observa que la opción “vasco/a” solo aparece en el caso de las personas de ascendencia africana, donde algo más de la mitad se sienten vascos o vascas. Al mismo tiempo, es la procedencia que menor proporción de personas que se identifican con el país de origen familiar tiene, 25,7%, frente al 50% en el caso de Asia, 57,1% de América Latina y 50% de Europa del Este. La identificación como españoles o españolas es más frecuente entre el alumnado de ascendencia latinoamericana donde el 28,6% se sienten españoles/as y otro 7,1% españoles/as y vascos/as. El alumnado de ascendencia asiática también destaca por un número elevado de aquellas personas que se sienten españolas/as, aunque también tiene una tasa muy alta de personas que no han sabido/querido contestar a esta pregunta.

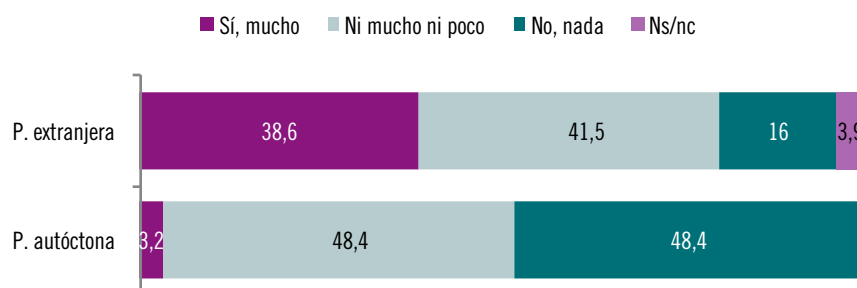
Gráfico 102. Identificación nacional, por ascendencia, %



P13. Si te preguntan de dónde te sientes, ¿qué contestarías?
Fuente: Elaboración propia

Otra cuestión por la que nos interesamos en la encuesta tiene que ver con el grado de religiosidad y la pertenencia religiosa del alumnado de educación secundaria. Como se puede observar en el gráfico 103, el 32,5% del alumnado de ascendencia extranjera se consideran personas muy religiosas, el 44,9% no son ni mucho ni poco religiosas y 19,3% declaran no ser nada religiosas.

Sin embargo, por origen familiar se detectan diferencias significativas, donde la tasa de personas muy religiosas es prácticamente inexistente entre el alumnado de ascendencia autóctona (3,3%), mientras que en el caso de las personas de ascendencia extranjera este porcentaje asciende al 32,5%. En cambio, en torno a la mitad del alumnado de ascendencia autóctona (48,4%) no es nada religiosa y la otra mitad (48,4%) afirma no ser ni mucho ni poco religiosa.

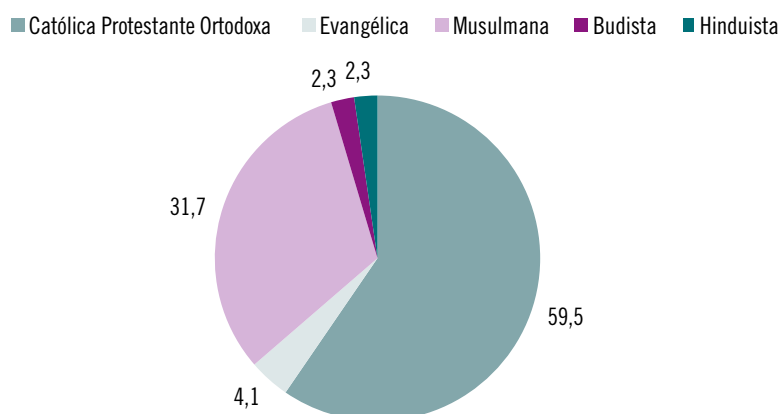
Gráfico 103. Grado de religiosidad, por ascendencia, %

P14. ¿Te consideras una persona religiosa?

Fuente: Elaboración propia

Por área de procedencia, el alumnado de ascendencia africana es el que mayor grado de religiosidad muestra (46,9% de respuestas afirmativas). Finalmente, el porcentaje del alumnado que afirma no ser religioso es más elevado entre aquellas personas cuyos progenitores tienen estudios superiores.

A continuación, a las personas que afirman ser religiosas, les preguntamos a qué religión pertenecen. Así, la mayor parte de las personas de ascendencia extranjera declaran pertenecer a la religión católica, protestante u ortodoxa (59,5%). La segunda religión más numerosa es la musulmana, con un tercio de las respuestas (31,7%). Por último, la religión evangélica es mencionada en el 4,1% de los casos, la budista en el 2,3% y a la hinduista la corresponde otro 2,3%.

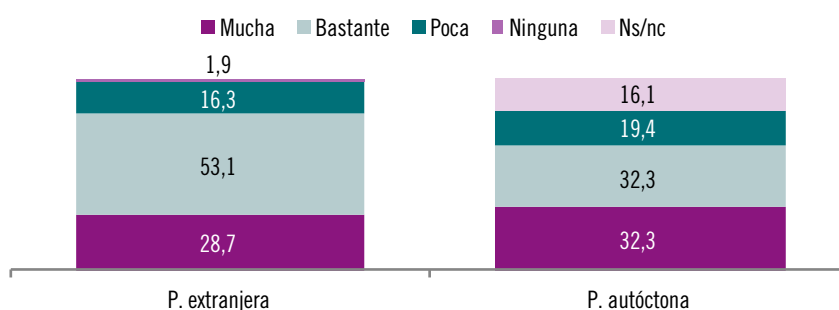
Gráfico 104. Pertenencia religiosa, ascendencia extranjera, %

P15. ¿Cuál es tu religión?

Fuente: Elaboración propia

La opinión del alumnado de secundaria acerca de la importancia de mantener las tradiciones del origen familiar es otra cuestión que se aborda en el cuestionario. Como se puede observar en el gráfico 105, el alumnado de ascendencia extranjera le da mucha más importancia a esta cuestión que el de ascendencia autóctona, de manera que el 81,8% del alumnado de ascendencia extranjera considera que es bastante o muy importante, frente al 64,6% de entre las y los niños de ascendencia autóctona.

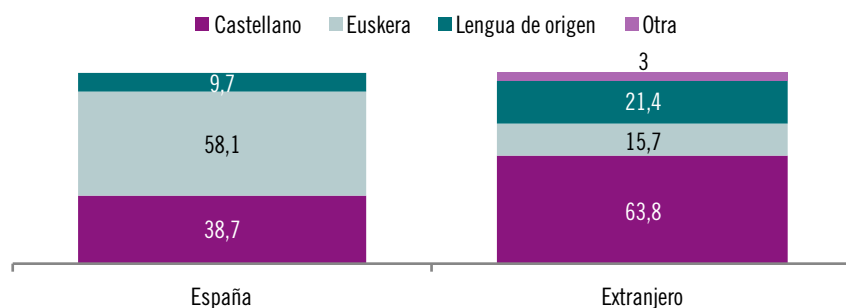
Gráfico 105. Grado de importancia de mantener las tradiciones de origen familiar, por ascendencia, %



P16. ¿Qué importancia tiene para ti mantener las tradiciones de tu país de origen o de tu familia?
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen familiar, los y las alumnas de ascendencia africana le dan mayor importancia (43,4%) que otros orígenes familiares, aunque entre las personas de ascendencia latinoamericana predomina la opinión de que es bastante importante mantener las tradiciones de origen familiar. Por el contrario, el mayor grado de desacuerdo se ha registrado entre el alumnado de ascendencia asiática (25% no le dan ninguna importancia) y de Europa del Este, en cuyo caso la mitad cree que es una cuestión poco importante.

Siguiendo con cuestiones identitarias y de integración, al alumnado de secundaria se les pide contestar en qué idioma les gustaría educar a sus hijos o hijas en el futuro. El gráfico 106 muestra que seis de cada diez alumnos y alumnas de ascendencia extranjera educarían a sus descendientes en castellano (69,5%), el 21,4% en el idioma de origen un tercio y el 15,7% en euskera. Por origen familiar, vemos que entre el alumnado de familias de origen autóctono la opción más mencionada es el euskera (58,1%), mientras que en castellano educaría el 38,7%.

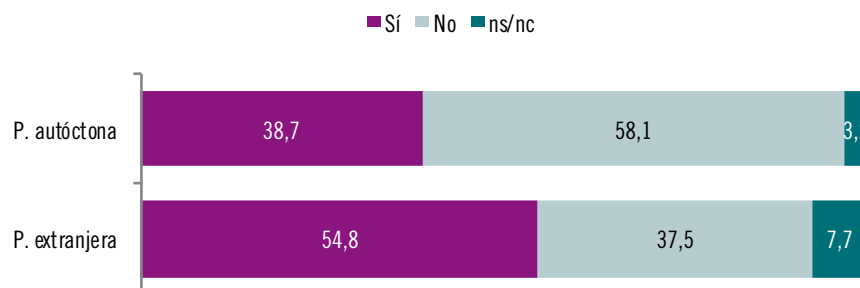
Gráfico 106. Idioma en el que educarían a su hijo o hija, por ascendencia, %

P17. Si tuvieras un hijo o una hija, ¿en qué lengua le educarías?

Fuente: Elaboración propia

Por área de origen familiar también hay diferencias significativas, siendo América Latina familiar el origen que mayor preferencia le da a la educación en castellano (92,9%). Por modelo lingüístico, el modelo D se diferencia por las tasas más altas del euskera como el idioma en el que educar a los descendientes (31,7%).

A continuación, se pregunta por la opinión acerca de si educarían a su descendencia en alguna religión, y, de ser así, en cuál. Como se muestra en el siguiente gráfico 107, en torno a la mitad de las personas de ascendencia extranjera encuestadas afirma que está a favor de educar a su hijo o hija en alguna religión (54,8%), mientras que el 37,5% se muestra en contra. Por origen familiar, podemos observar que la tasa de respuestas negativas es más elevada entre el alumnado de ascendencia autóctona (58,1%). Por área de origen familiar, es el caso de África el que destaca por estar más a favor de educar a sus descendientes en alguna religión (76%) que otras procedencias.

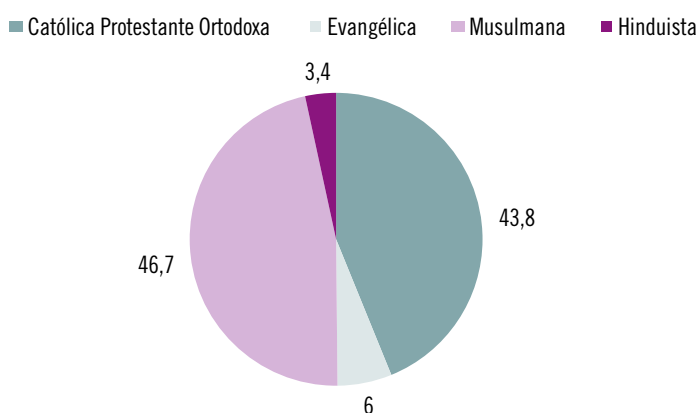
Gráfico 107. Educación religiosa de los hijos e hijas, por ascendencia, %

P18. Si tuvieras un hijo o una hija, ¿le educarías en alguna religión?

Fuente: Elaboración propia

A aquellas personas que hayan dado respuesta afirmativa a la pregunta anterior, se les pregunta en qué religión les gustaría educar a sus descendientes. En el gráfico 108 se aprecia que el 46,7% del alumnado de ascendencia extranjera educaría a sus descendientes en la religión musulmana, el 43,8% en la católica, protestante u ortodoxa, otro 6% en la evangélica y, por último, el 23,4% en la religión hinduista.

Gráfico 108. Religión en la que educarían a su hijo e hija, ascendencia extranjera, %



P19. ¿En cuál?
Fuente: Elaboración propia

Por último, nos interesamos por el grado de aceptación percibida que manifiesta el alumnado de educación secundaria en la CAE. Para ello, les pedimos evaluar de 0 a 10 el grado en el que se sienten parte de la sociedad vasca, donde 0 es “nada” y 10 “totalmente”. Así, el valor medio más alto lo encontramos en el caso de la población de ascendencia autóctona (8,47 puntos). Le siguen Europa del Este y Asia, con una integración satisfactoria (7,50 puntos), por encima de la media del alumnado de ascendencia extranjera (7,03 puntos). En cambio, América Latina y África muestran los valores más bajos, 6,86 y 6,95 puntos, respectivamente.

Gráfico 109. Grado de integración en la sociedad vasca, por ascendencia, valores medios

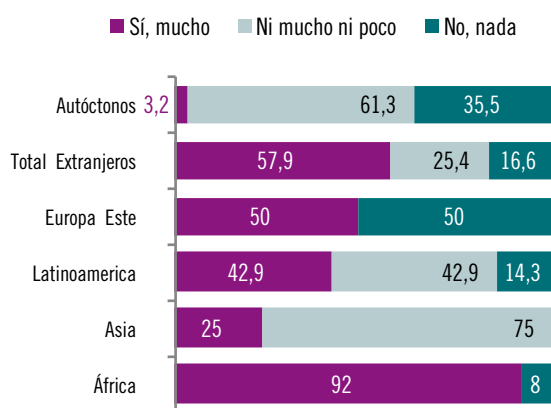


P20. ¿Te sientes parte de la sociedad vasca?
Fuente: Elaboración propia

Por modelo lingüístico, el alumnado de los modelos A (8,00 puntos) y D (7,43 puntos) se siente más integrado que el del modelo B (6,83 puntos). El nivel formativo de los progenitores es otra variable que introduce diferencias significativas en la percepción de integración, estando el alumnado cuyo padre o madre tienen estudios superiores (7,34 puntos) más integrado que aquel cuyos progenitores tienen estudios primarios (6,91 puntos).

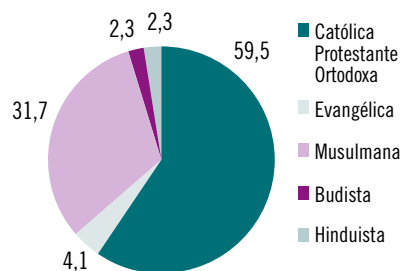
Al igual que en el caso de la educación primaria, preguntamos a los progenitores del alumnado de secundaria por cuestiones identitarias. En general, vemos que los progenitores de origen extranjero muestran mayor grado de religiosidad que aquellos de origen autóctono. Así, el 57,9% de las personas encuestadas de origen extranjero afirma que son muy religiosas, frente al 3,2% en el caso de padres y madres de origen autóctono. Otro 25,4% afirma ser ni mucho ni poco religioso (61,3% entre los y las autóctonas) y el 16,6% de los progenitores de origen extranjero no es nada religioso, frente al 35,5% entre padres y madres de origen autóctono.

Gráfico 110. Grado de religiosidad de los progenitores por origen, ascendencia extranjera, %



P77. ¿Se considera una persona religiosa?

Gráfico 111. Pertenencia religiosa, ascendencia extranjera, %



P78. ¿Cuál es su religión?

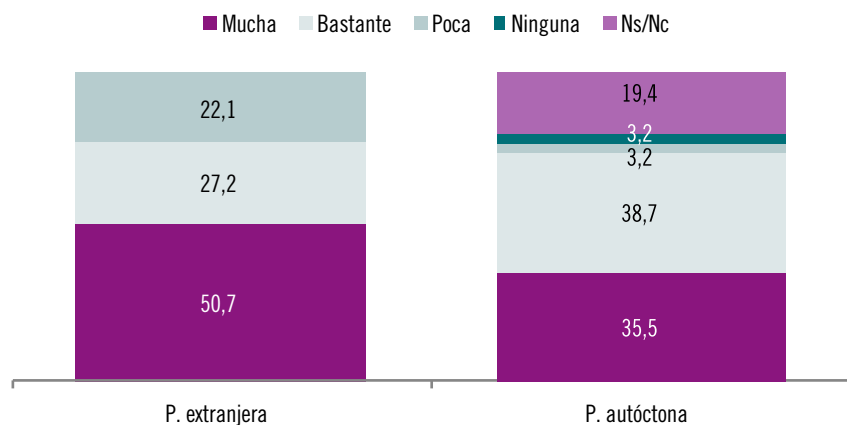
Fuente: Elaboración propia

Si nos centramos en las diferencias por origen de los progenitores del alumnado de secundaria, veremos que prácticamente la totalidad de los progenitores de origen africano declaran ser personas muy religiosas (92%). Les siguen Europa del Este, con el 50%, y Latinoamérica (42,9%). En el extremo opuesto se ubican las personas de origen autóctono (3,2%) y, en menor medida, Asia (25%).

Para terminar con las cuestiones relacionadas con la religión, preguntamos a aquellas personas que han contestado previamente que se consideran muy religiosas mencionar la religión a la que pertenecen. Así, el 55,1% son católicas, protestantes u ortodoxas, el 28,7% son musulmanas, el 3,3% evangélicas y el 1,9% hinduistas.

Finalmente, a los progenitores del alumnado de secundaria se les ha pedido valorar la importancia que para ellos tiene mantener las tradiciones de su país de origen. Como se observa en el gráfico 112, el 50,7% de los progenitores de origen extranjero considera que es muy importante, un tercio cree que es bastante importante (27,2%) y el 22,1% que esta cuestión tiene poca importancia.

Gráfico 112. Importancia de los progenitores de mantener las tradiciones de origen, por origen, %



P79. ¿Qué importancia tiene para Ud. mantener las tradiciones de su país de origen?

Fuente: Elaboración propia

Así, los progenitores de origen autóctono o vasco dan menos importancia al mantenimiento de las tradiciones del país de origen que aquellos que proceden del extranjero.

En resumen

1. El idioma más usado por el alumnado de secundaria para ver la televisión, películas o series así como leer libros, es el castellano, sin haber diferencias significativas por ascendencia u otras variables sociodemográficas.
2. En cuanto a la identificación nacional, hay más alumnado de ascendencia autóctona que se siente vasco que entre aquellos de ascendencia extranjera. En el caso de estos últimos, casi la mitad se identifica con el país de origen de su padre y/o madre. Por área de origen familiar, las personas de ascendencia africana, donde una gran parte se identifica con el país de origen familiar, se identifican como vascas en mayor medida que otras procedencias.
3. Respecto a las cuestiones religiosas, hay menos personas religiosas entre el alumnado procedente de familias autóctonas que entre el de ascendencia extranjera, siendo las personas de ascendencia africana las que muestran mayor grado de religiosidad. En cambio, el porcentaje de alumnado de ascendencia extranjera que afirma no ser religioso es más elevado entre aquellas personas cuyos progenitores tienen estudios superiores.
4. En cuanto a la pertenencia religiosa, la mayoría del alumnado de ascendencia extranjera declara pertenecer a la religión católica, protestante u ortodoxa, mientras que la segunda más mencionada es la musulmana.
5. El alumnado de secundaria de ascendencia extranjera muestra mayor acuerdo con que es importante mantener las tradiciones y costumbres del origen familiar, sobre todo aquellas personas procedentes de África. En cambio, el alumnado de ascendencia asiática y europea de Este es el que menor importancia le atribuye a esta cuestión.
6. En relación al idioma en el que les gustaría educar a sus hijos e hijas, el castellano es la opción más mencionada entre el alumnado de ascendencia extranjera, donde la mayoría de ascendencia latinoamericana educaría a sus hijos e hijas en castellano, mientras que el de ascendencia autóctona se decanta más por el euskera. Por último, el modelo D se diferencia por tener tasas más altas de euskera como el idioma en el que educar a sus descendientes.
7. Respecto a la opinión del alumnado de secundaria acerca de la educación religiosa de sus descendientes, las personas de ascendencia extranjera muestran un mayor grado de acuerdo que las de ascendencia autóctona. Por área de origen familiar, las personas de ascendencia africana están más a favor de educar a sus descendientes en alguna religión que otras procedencias familiares.

8. El grado de integración en la sociedad vasca es más elevado en el caso del alumnado de ascendencia autóctona, seguido de la de Europa del Este y Asia. En cambio, América Latina y África son los orígenes familiares que muestran valores más bajos. Por otra parte, es el alumnado de modelo A y aquellos cuyos progenitores tienen estudios más elevados los que más integrados se sienten.
 9. En cuanto a los progenitores, estos se muestran más religiosos que sus hijos e hijas, siendo nuevamente las personas de origen extranjero, especialmente las de origen africano, las más religiosas. Entre aquellas personas que afirman ser religiosas, la opción más mencionada es la católica, protestante u ortodoxa.
 10. Por último, los progenitores de origen extranjero le atribuyen mucha mayor importancia al hecho de mantener las tradiciones de origen que los autóctonos.
-

5

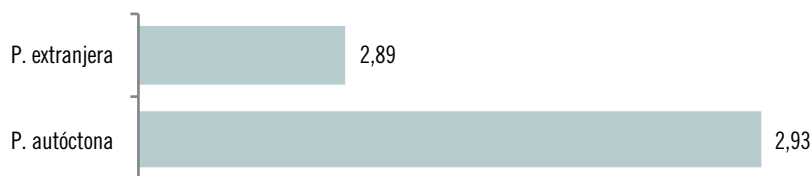
Relaciones sociales

Relaciones sociales en educación primaria

En este apartado se analizan los datos referentes a las relaciones sociales del alumnado de educación primaria, así como las de sus progenitores, prestando especial atención a la procedencia o ascendencia de su círculo de amistades.

En primer lugar, en cuanto al número de amigos y amigas, en el gráfico 113 se puede observar que el alumnado de ascendencia extranjera afirma tener de media 2,89 amigos o amigas, sin haber diferencias significativas por origen familiar.

Gráfico 113. Número de amigos/as por ascendencia, valores medios



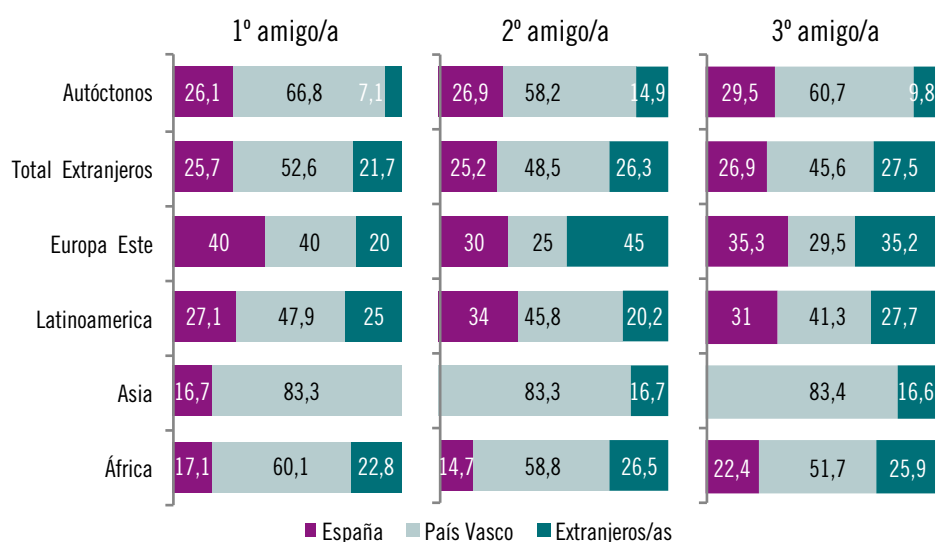
*P10. Número de amigos/as
Fuente: Elaboración propia*

Por procedencia familiar de las y los amigos del alumnado de primaria, la mayoría afirma que sus amistades se centran sobre todo en las personas de origen familiar español y vasco. Cuando les preguntamos por el origen familiar de sus tres mejores amigos/as, el alumnado de ascendencia autóctona afirma como primera opción a personas de origen vasco (el 66,8% de los casos) y de origen español (en un 26,1% de los casos), mientras que los y las amigas de origen familiar extranjero no superan el 7,1% de la totalidad. En cuanto a las amistades del alumnado de ascendencia extranjera, la proporción de amistades de origen vasco desciende al 52,6%. Al mismo tiempo, el alumnado de ascendencia extranjera tiene tres veces más amigos/as de fuera que el alumnado de ascendencia autóctona. Por área de origen familiar, el alumnado de ascendencia asiática es el que menos amistades de origen extranjero tiene, mientras que el de ascen-

dencia de América Latina y Europa del Este tiene más amigos/as españoles/as que otras procedencias.

La tasa de amistades de origen extranjero entre el alumnado autóctono se duplica como segunda mención (14,9%), al igual que ocurre en el caso del alumnado de ascendencia europea del Este (45%) y de Asia (16,7%). Por último, como tercera mención, los datos se mantienen similares a los del caso anterior.

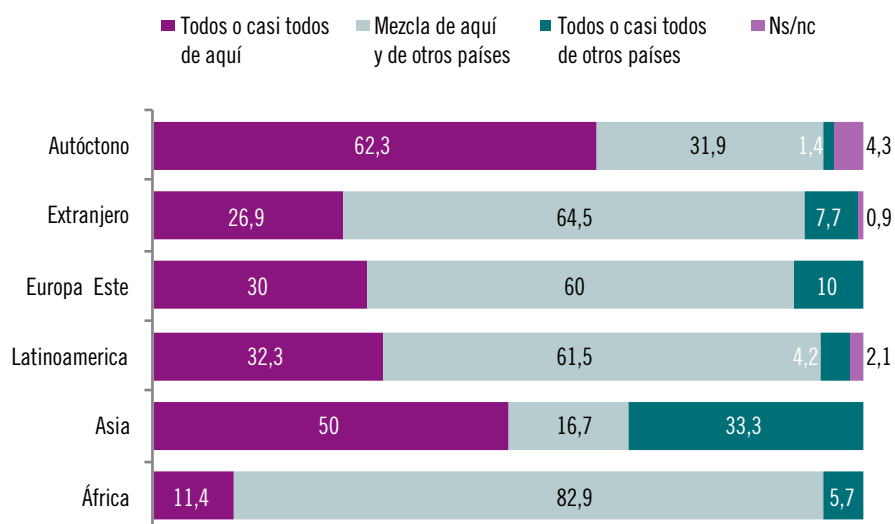
Gráfico 114. Procedencia familiar de las amistades, primera, segunda y tercera mención por origen, %



P10. Piensa a en tus tres mejores amigos y amigas. ¿De dónde son?
Fuente: Elaboración propia

Cuando les preguntamos por la composición por origen familiar de su grupo de amigos/as, el 64,5% del alumnado de ascendencia extranjera afirma que son una mezcla de personas de ascendencia autóctona y de otros países. El 26,9% dice que todos o casi todos son de ascendencia vasca y, por último, el grupo de amigos/as de un 7,7% son todos o casi todos de ascendencia de otros países.

Por origen familiar, hay diferencias significativas, de manera que se observa que si la mayoría de las amistades del alumnado de ascendencia autóctona son de su mismo origen (62,3%), en el caso del alumnado de ascendencia extranjera la gran mayoría tiene amigos/as tanto de ascendencia vasca como de otros países (64,5%).

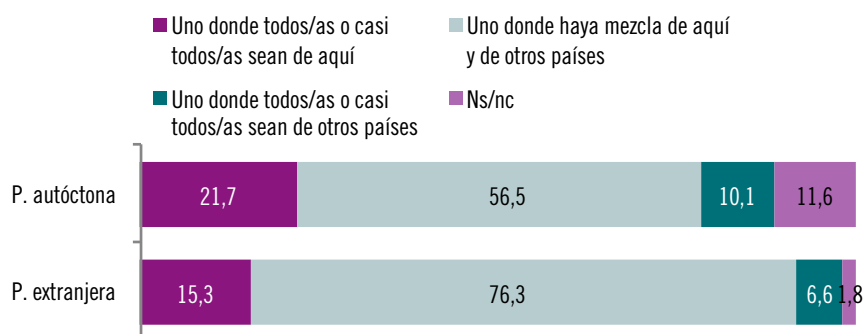
Gráfico 115. Procedencia del grupo de amigos/as, por ascendencia, %

P11. ¿Cómo es tu grupo de amigos/as?
Fuente: Elaboración propia

Por área de origen familiar, entre el alumnado de ascendencia africana hay menos personas cuyo grupo de amigos/as sea de ascendencia autóctona (11,4%), siendo las amistades de la mayoría mezcla de personas de ascendencia autóctona y extranjera (82,9%). En el caso de Asia, un tercio tiene solamente amigos y amigas de ascendencia extranjera, aunque las amistades de la mitad son personas de ascendencia vasca.

Por último, les pedimos que nos dijeran con qué grupo de niños o niñas preferirían jugar, teniendo en cuenta su procedencia. Como se muestra en el gráfico 116, el 76,3% del alumnado de ascendencia extranjera prefiere jugar en grupos mixtos, es decir, formados tanto de personas autóctonas como las de fuera, el 15,3% se decanta por un grupo donde todos/as o casi todos/as sean autóctonos/as y otro 6,6% elegiría un grupo donde casi todas las personas sean de origen extranjero. Por origen familiar, el alumnado de ascendencia autóctona tiende a elegir más grupos de niños y niñas de ascendencia vasca (21,7%, frente al 15,3%), aunque es cierto que el porcentaje de quienes elegirían un grupo de personas de origen familiar extranjero es algo más alto (10,1%) que entre el propio alumnado de ascendencia extranjera (6,6%).

Gráfico 116. Composición de grupo con el que preferirían jugar, por ascendencia, %



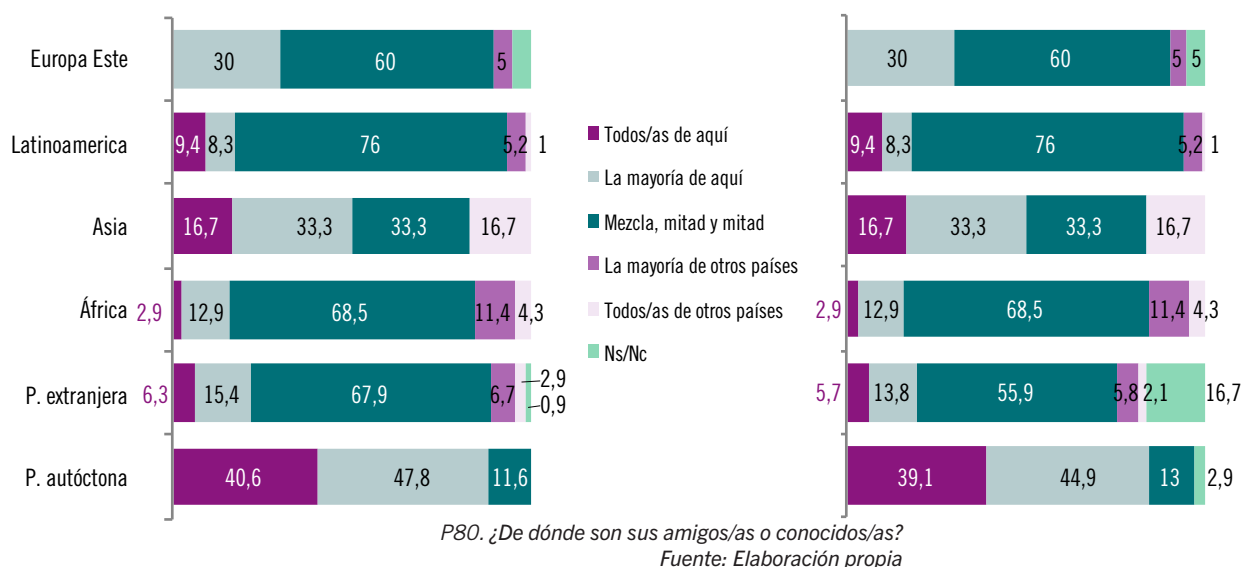
P12. ¿Con qué grupo de niños/as preferirías jugar?
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, por área de origen familiar, el alumnado de primaria de ascendencia asiática es el que más se decanta por grupos formados únicamente por niños y niñas de ascendencia extranjera, mientras que el de ascendencia de Europa del Este preferiría jugar con niños y niñas autóctonos/as más que con grupos mixtos o formados por personas de fuera.

Por otra parte, a los progenitores también les preguntamos por la composición de su círculo de amistades tanto de la persona entrevistada como de su pareja, en el caso de que la haya.

En primer lugar, cabe señalar que la distribución de las respuestas de las personas entrevistadas prácticamente coincide con la que estima para su pareja. En ambos casos, vemos que la opción mayoritaria entre los progenitores de origen extranjero es un grupo de amigos/as mixto (67,9%), seguida por la de la mayoría de amistades con personas autóctonas (15,4%); en el 6,7% de los casos el círculo de amistades está formado únicamente por personas de origen extranjero.

Gráfico 117. Procedencia de los y las amigos/as de los progenitores, por origen, %



Por origen, nuevamente encontramos diferencias reseñables. Si las amistades de los progenitores de origen extranjero se decantan más por amistades de orígenes mixtos, al tener amigos/as tanto de fuera como autóctonos/as, las de las personas de origen autóctono se dividen entre los grupos únicamente de autóctonos y de la mayoría de personas autóctonas.

Por área de origen familiar, es destacable el caso de las personas procedentes de África, que son las que menos amistades con personas autóctonas tienen. Además, tienen la mayor tasa de quienes afirman que su grupo de amigos y amigas está formado en su mayoría por personas de otros países.

Otra variable que discrimina las respuestas es el modelo lingüístico en el que está matriculado su hijo o hija, de forma que es más habitual que las personas cuyos descendientes están en el modelo A tengan amistades centradas sobre todo en personas de otros países (32,9%) que en el modelo B (4,2%) o D (6,8%). Por tipo de centro, en los centros de la red privada y concertada hay más amistades con personas autóctonas (15,3%) que en los de la red pública (3,6%).

En resumen

1. La gran mayoría del alumnado de ascendencia extranjera tiene amistades mixtas, mientras que la tasa de amistades de ascendencia extranjera triplica a la observada entre el alumnado de ascendencia autóctona.
 2. 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.
 3. La procedencia familiar más mencionada del grupo de niños/as con el que preferiría jugar tanto el alumnado de ascendencia extranjera como autóctona es mixta, aunque este último prefiere jugar más con un grupo formado únicamente por niños y niñas del mismo origen familiar. El alumnado de ascendencia europea del Este preferiría jugar con niños y niñas de ascendencia autóctona en mayor medida que con grupos mixtos o formados por personas de ascendencia extranjera.
 4. Respecto a las amistades de los progenitores de origen extranjero, estos se decantan más por amistades de orígenes mixtos, mientras que los progenitores autóctonos tienen más amistades del mismo origen. Las personas procedentes de África son las que tienen menos amistades con la población autóctona. Las amistades de las personas cuyos descendientes están matriculados en el modelo A están más centradas en personas de otros países que quienes han optado por los modelos B y D. Por último, por tipo de centro, entre los progenitores con hijos/as matriculados/as en centros privados y concertados hay mayor porcentaje de personas que tienen amigos/as de ascendencia vasca que entre quienes han optado por los centros públicos.
-

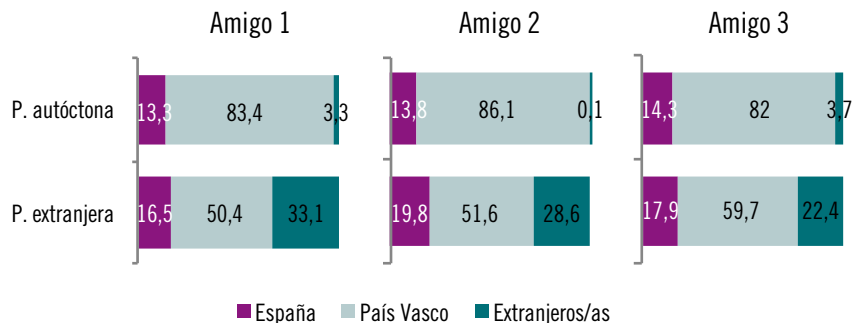
Relaciones sociales en educación secundaria

En el presente apartado analizaremos los datos acerca de las relaciones sociales del alumnado de secundaria y sus progenitores. En primer lugar, les preguntamos por la procedencia de sus tres mejores amigos o amigas. En cuanto a la primera mención, vemos que el origen familiar de la mitad de las amistades del alumnado de ascendencia extranjera es el País Vasco (50,4%), mientras que en el caso del alumnado de ascendencia autóctona es la mayoría la que tiene como primera mención amigos/as de origen o ascendencia vasca (83,4%).

La tasa de quienes tienen como primera opción un amigo/a extranjero/a es superior en el caso del alumnado de ascendencia extranjera, el 33,1%, frente al 3,3% de personas de ascendencia autóctona que tienen amigos/as de origen o ascendencia extranjera.

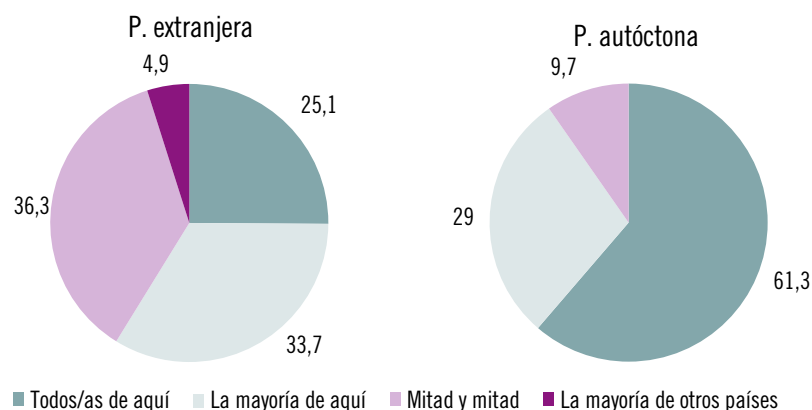
La composición del origen familiar de las amistades de segunda y tercera mención de las personas de ascendencia extranjera prácticamente no varía.

Gráfico 118. Origen de los/as tres mejores amigos/as, por ascendencia, %



P21. Piensa en tus tres mejores amigos/as. ¿Cómo se llaman y de dónde son?
Fuente: Elaboración propia

A continuación, les pedimos indicar el origen familiar de su grupo de amigos y amigas. Como se muestra en el Gráfico 119, entre el alumnado de ascendencia extranjera es mucho menos frecuente tener cuadrilla toda ella autóctona (25,1%) que entre el alumnado de ascendencia autóctona (61,3%). Cuadrillas mixtas, mitad y mitad, es más fácil encontrar entre el alumnado de ascendencia extranjera (36,3%) que entre el de ascendencia vasca (9,7%). Tener cuadrilla de amistades de mayoría de origen familiar extranjero solo lo ha mencionado el alumnado de ascendencia extranjera (4,9%).

Gráfico 119. Composición de grupo de amigos/as, por ascendencia, %

P22. ¿De dónde es tu grupo de amigos/as?
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, el tipo de centro introduce diferencias importantes en la distribución de las respuestas del alumnado de ascendencia extranjera. En la tabla 10 vemos cómo las amistades compuestas únicamente por personas de origen o ascendencia autóctona son más frecuentes entre el alumnado de ascendencia extranjera matriculado en centros concertados y privados (41,6%), siendo este dato significativamente menor en los centros públicos (10,5%).

Tabla 10. Composición de grupo de amigos/as por tipo de centro, ascendencia extranjera, %

	PÚBLICO	CONCERTADO PRIVADO
Todos/as de aquí	10,5	41,6
La mayoría de aquí	51,6	13,5
Mitad y mitad	34,4	38,5
La mayoría de otros países	3,5	6,5

P22. ¿De dónde es tu grupo de amigos/as?
Fuente: Elaboración propia

Por modelo lingüístico, el modelo D es el que absorbe una mayor proporción de alumnado de ascendencia extranjera cuyos grupos de amigos/as son de origen familiar autóctono (56,7%), frente al 35,6% en el modelo B y 0% en el caso del modelo A.

Finalmente, nos interesamos por la opinión del alumnado de secundaria en relación a los gustos, creencias y problemas que creen compartir con chicos y chicas de su edad. Como se observa en el gráfico 120, las cuestiones más compartidas por el alumnado de ascendencia extranjera son las formas de divertirse (92%), la lengua (90,1%), escuchar la música (88,7%), ir a los mismos

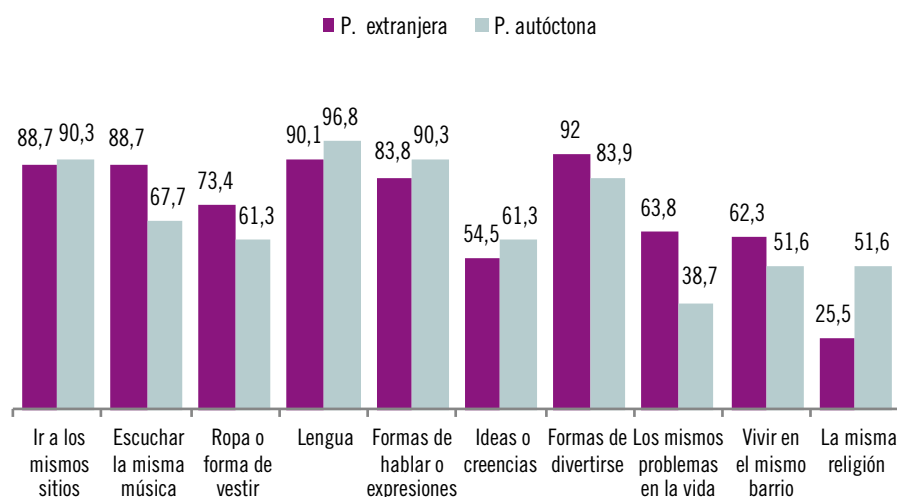
sitios (88,7%) y las formas de hablar y expresiones (83,8%). En cambio, las menos compartidas son la misma religión (25,5%) y las mismas ideas y creencias (54,5%).

Sin embargo, por origen hay diferencias significativas. Así, por ejemplo, escuchar la misma música es compartido por el 88,7% de alumnos/as de ascendencia extranjera y solo por el 67,7% del alumnado de ascendencia autóctona. Los problemas en la vida tampoco se comparten de la misma forma en función del origen familiar del alumnado: el 63,8% del alumnado de ascendencia extranjera creen compartirlos con otros chicos y chicas de su edad, mientras que en el caso de los y las de ascendencia autóctona esta cifra no supera el 38,7%. Por lo que a la religión se refiere, la creen compartir un mayor número de alumnos y alumnas de ascendencia autóctona (51,6%) que de ascendencia extranjera (25,5%).

Vivir en el mismo barrio se cree más compartido entre las personas de ascendencia extranjera (62,3%) que entre las de ascendencia autóctona (51,6%). Otro tanto ocurre con las formas de divertirse, que son más compartidas entre el alumnado de ascendencia extranjera (92%) que el de autóctona (83,9%).

En cuanto a las cuestiones que sí son comunes tanto para las personas de ascendencia extranjera como autóctona son ir a los mismos sitios, la misma lengua, las formas de hablar y expresiones, ideas o creencias y las formas de vestir.

Gráfico 120. Gustos, creencias, hábitos y problemas compartidos con los y las niñas de la misma edad por ascendencia, %



P23. ¿Qué cosas compartes con los/as de tu edad?

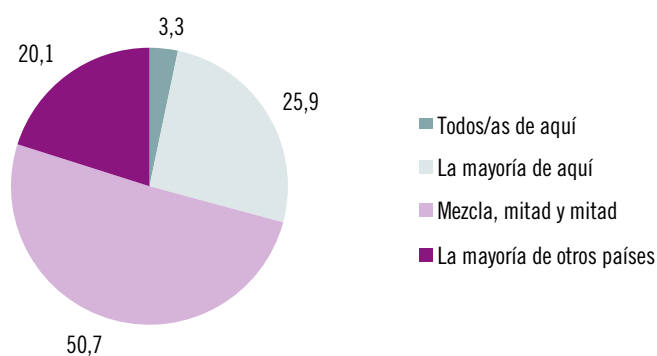
Fuente: Elaboración propia

Por último, hemos preguntado a los progenitores del alumnado de secundaria por su círculo de amistades. En el gráfico 121 se puede apreciar que los y las

amigas de los progenitores de origen extranjero son sobre todo grupos mixtos (50,7%). Además, en el 25,9% de los casos se trata de cuadrillas con mayoría de personas de origen o ascendencia vasca y en el 20,1% tienen amistades mayoritariamente procedentes de otros países.

Entre las personas de origen autóctono, es más frecuente encontrar cuadrillas o amistades formadas solo por personas originarias o de familia de aquí (58,1%). Y es muy poco frecuente que tengan cuadrillas mixtas (3,2%), y menos cuyas amistades sean todas ellas originarias de otros países (ninguna).

Gráfico 121. Procedencia de las amistades de los progenitores, origen extranjero, %



P80. ¿De dónde son sus amigos/as o conocidos/as?
Fuente: Elaboración propia

También nos interesamos por la procedencia de las y los amigos de las parejas de las personas encuestadas, no obstante, la distribución es prácticamente idéntica a la presentada en el gráfico anterior.

En resumen

1. Las amistades del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria se centran sobre todo en personas de ascendencia autóctona, sin embargo, tienen más amistades de familias procedentes de fuera que el alumnado de ascendencia autóctona. Las amistades mixtas son más frecuentes entre el alumnado de ascendencia extranjera.
 2. En los centros concertados y privados la tasa de alumnos y alumnas de ascendencia extranjera que tiene amistades compuestas únicamente por personas autóctonas es mayor que en la red pública. Al mismo tiempo, el modelo D es el que absorbe una mayor proporción de alumnado de ascendencia extranjera cuyos grupos de amigos/as son de origen o ascendencia autóctona.
 3. En cuanto a los gustos, creencias y problemas que creen compartir con las y los jóvenes de su edad, las cuestiones más mencionadas por el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria son las formas de divertirse, la lengua, la música, ir a los mismos sitios, y las formas de hablar y expresiones; y las menos mencionadas son tener la misma religión y las mismas ideas y creencias.
 4. Escuchar la misma música se cree más compartido por el alumnado de ascendencia extranjera que por el de ascendencia autóctona. Lo mismo que los problemas en la vida, que se creen más compartidos entre el alumnado de ascendencia extranjera que entre sus compañeros/as de ascendencia autóctona.
 5. Ir a los mismos sitios, hablar la misma lengua, las formas de hablar y expresiones, ideas o creencias y las formas de vestir son cuestiones que se creen compartidas tanto por el alumnado de ascendencia extranjera como el de ascendencia autóctona.
 6. Por último, en cuanto al círculo de amistad de los progenitores, las amistades mixtas son más características de los de origen extranjero, mientras que las amistades formadas únicamente por personas autóctonas son más frecuentes en las y los encuestados autóctonos.
-

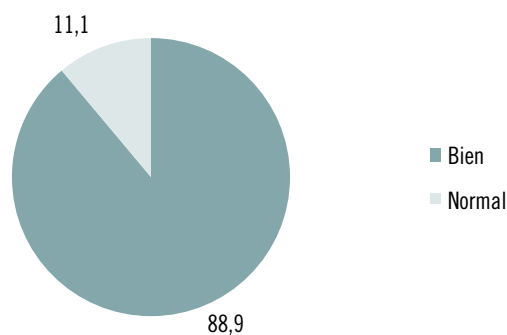
6

Bienestar

Bienestar en educación primaria

En este apartado se recogen los principales resultados de los aspectos relacionados con el bienestar subjetivo del alumnado de primaria como son el estado de ánimo habitual o las personas a las que acuden cuando tienen un problema. La primera pregunta que se les hace es acerca de cómo se sienten normalmente. Como se puede observar en el gráfico 122 la inmensa mayoría del alumnado de ascendencia extranjera de primaria afirma sentirse bien (88,9%), mientras que otro 11,1% se siente normal, sin haber diferencias significativas por origen.

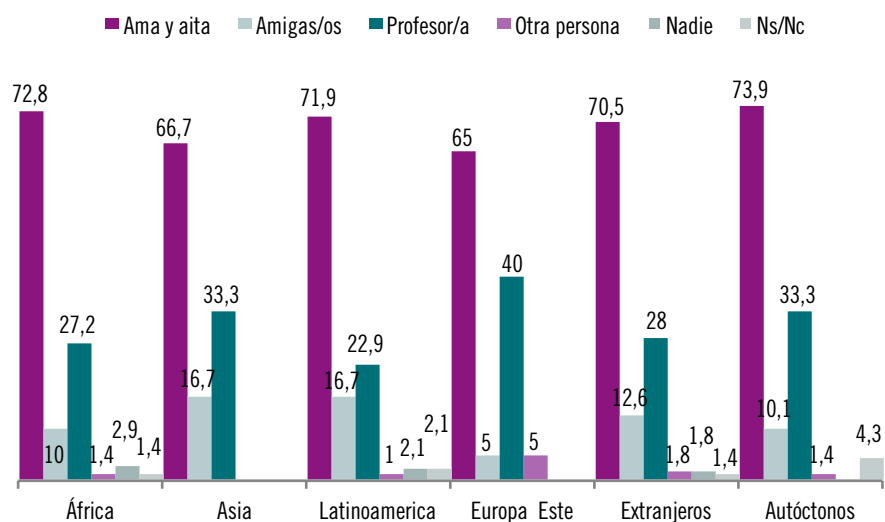
Gráfico 122. Estado de ánimo habitual, ascendencia extranjera, %



P28. ¿Cómo te sientes normalmente?
Fuente: Elaboración propia

Por último, preguntamos a las y los niños de primaria con quién hablan cuando tienen un problema. En general, el alumnado tanto de ascendencia extranjera como vasca suelen acudir a sus progenitores (70,5% y 73,9%, respectivamente), aunque en torno a un tercio menciona a sus profesores y profesoras. A los/as amigos/as acude uno de cada diez niños y niñas de primaria (12,6% y 10,1%).

Gráfico 123. Personas a las que acuden cuando tienen un problema, por ascendencia, %



P29. Cuando tienes un problema, ¿con quién hablas?

Fuente: Elaboración propia

Por origen familiar, vemos que el alumnado de ascendencia europea del Este y asiática acude a sus progenitores en menor medida (65,0% y 66,7%, respectivamente) que el resto de las procedencias familiares. El alumnado de ascendencia latinoamericana es el que menos acude a sus profesores/as (22,9%) y presenta uno de los porcentajes más altos de quienes acuden a sus amigos/as en el caso de tener un problema (16,7%), junto con el alumnado de ascendencia asiática (16,7%).

En resumen

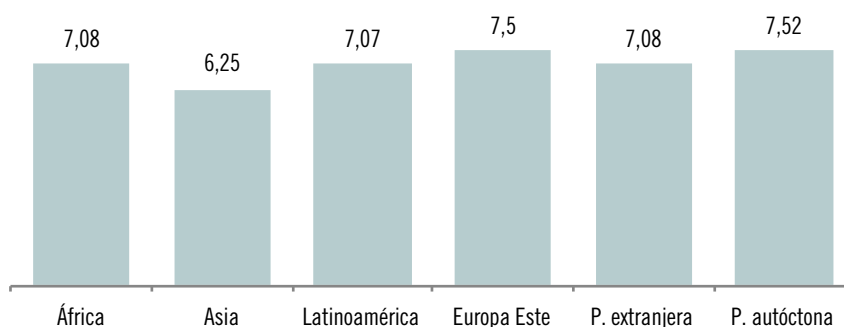
1. La inmensa mayoría del alumnado de primaria afirma sentirse bien habitualmente, sin haber diferencias significativas por origen familiar. Respecto a las personas con las que hablan cuando tienen un problema, la opción más mencionada tanto entre el alumnado de ascendencia extranjera como entre el de ascendencia autóctona es acudir a sus progenitores, seguida por acudir a los profesores y profesoras.
 2. El alumnado de ascendencia europea del Este y asiática acude a sus progenitores en menor medida que otras procedencias familiares. Los y las niñas de ascendencia latinoamericana son los que menos acuden a sus profesores/as cuando tienen un problema, siendo la opción más frecuente la de acudir a sus amigos/as.
-

Bienestar en educación secundaria

Con el objetivo de valorar el bienestar del alumnado secundaria, les hemos hecho una serie de preguntas que constituyen indicadores de algunas dimensiones de bienestar subjetivo. En primer lugar, les preguntamos por la confianza que tienen en la gente, valorándola de 0 a 10. Así, vemos que el alumnado de ascendencia extranjera tiene una media de 7,08 puntos, siendo este dato más alto en el caso del alumnado de ascendencia autóctona, 7,52 puntos.

Por área de origen familiar, la media más baja se registra entre el alumnado de ascendencia asiática (6,25 puntos), mientras que el más alto es el de las personas encuestadas de ascendencia europea del Este (7,50 puntos).

Gráfico 124. Confianza interpersonal, por origen, valores medios



P50. ¿En qué medida crees que se puede confiar en la gente?
Fuente: Elaboración propia

Por tipo de centro, el alumnado de centros privados (7,34 puntos) siente más confianza en la gente que aquellos que están en los centros públicos (6,84 puntos). El modelo lingüístico es otra variable que discrimina a la población a la hora de contestar a la pregunta, siendo el alumnado del modelo A el que confía en la gente en menor medida: 6,50 puntos frente a los 6,98 puntos del modelo B y los 7,01 del D.

Otra dimensión del bienestar subjetivo es el nivel de felicidad, valorado con una escala de 0 a 10. En el siguiente gráfico se puede observar que el alumnado de secundaria tanto de ascendencia extranjera como el de ascendencia autóctona muestra unos valores de felicidad muy altos, 8,14 y 8,52 puntos, respectivamente.

Por área de origen familiar, como se observa en el gráfico 125, encontramos valores más altos en el caso de las y los niños de ascendencia asiática (9,00 puntos) y africana (8,48 puntos), y el que valores más bajos tiene es el de Europa del Este (7,00 puntos).

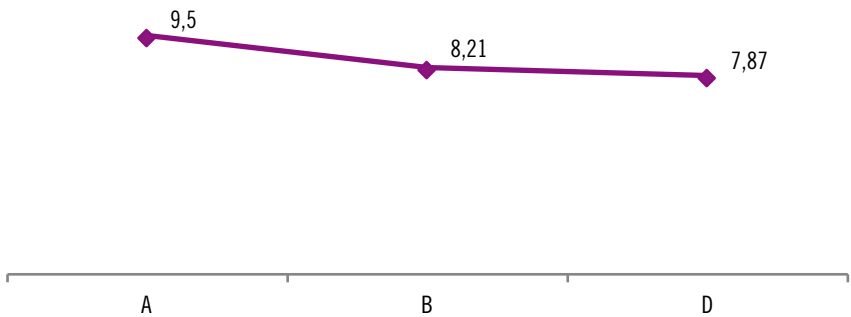
Gráfico 125. Felicidad, por ascendencia, valores medios



P51. En general, ¿te consideras una persona feliz?
Fuente: Elaboración propia

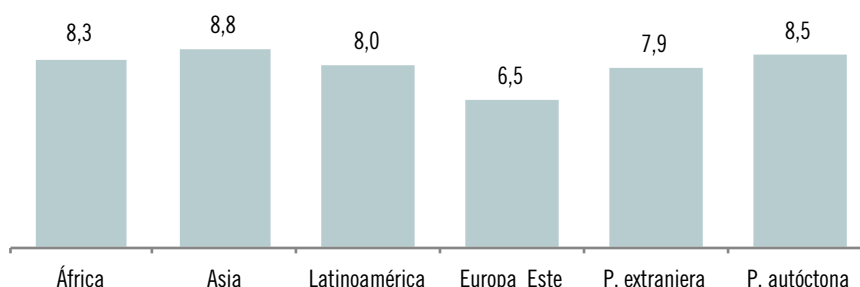
En el siguiente gráfico se muestran los valores medios del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria por modelo lingüístico. Así, las y los niños matriculados/as en el modelo lingüístico A afirman sentirse más felices (9,5 puntos) que aquellos que están en el modelo B (8,21 puntos) y D (7,87 puntos).

Gráfico 126. Felicidad, por modelo lingüístico, valores medios



P51. En general, ¿te consideras una persona feliz?
Fuente: Elaboración propia

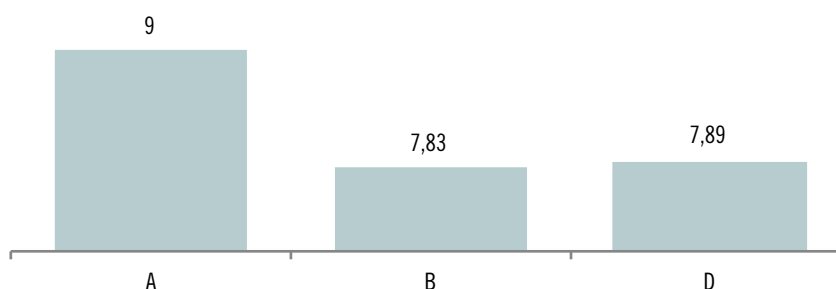
En cuanto al nivel de satisfacción con la vida, este también es muy alto en general (8,10 puntos), habiendo diferencias por origen familiar, de forma que el alumnado de ascendencia autóctona está más satisfecho con la vida (8,48 puntos) que el de ascendencia extranjera (7,93 puntos). Entre estos últimos, los orígenes familiares más satisfechos con la vida son Asia (8,75 puntos), África (8,30 puntos) y América Latina (8,00 puntos), mientras que Europa del Este es el que presenta menos satisfacción con la vida (6,50 puntos).

Gráfico 127. Satisfacción con la vida, por ascendencia, valores medios

P52. ¿En qué medida estás satisfecho con tu vida?

Fuente: Elaboración propia

Por modelo lingüístico, en el gráfico 128 se puede observar que el alumnado de ascendencia extranjera matriculado en el modelo A (9,00 puntos) se muestra más satisfecho con la vida que aquellas personas que están en el modelo B (7,83 puntos) o D (7,89 puntos).

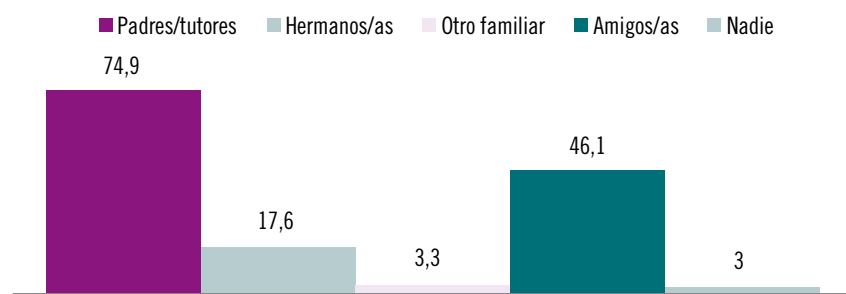
Gráfico 128. Satisfacción con la vida, ascendencia extranjera, por modelo lingüístico, valores medios

P52. ¿En qué medida estás satisfecho con tu vida?

Fuente: Elaboración propia

Al igual que al alumnado de primaria, les preguntamos con quién suelen hablar cuando tienen un problema: sus progenitores, hermanos/as, amigos/as, otro familiar o nadie. En el gráfico 129 se observa que, aunque la mayor parte del alumnado afirma acudir a sus progenitores o tutores/as (74,9%), en el caso de secundaria la opción de hablar con amigos/as se menciona más que en primaria (46,1%). Al mismo tiempo, el 17,6% del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria acude a sus hermanos/as, otro 3,3% a otro familiar y, por último, el 3% afirma no acudir a nadie en el caso de tener un problema.

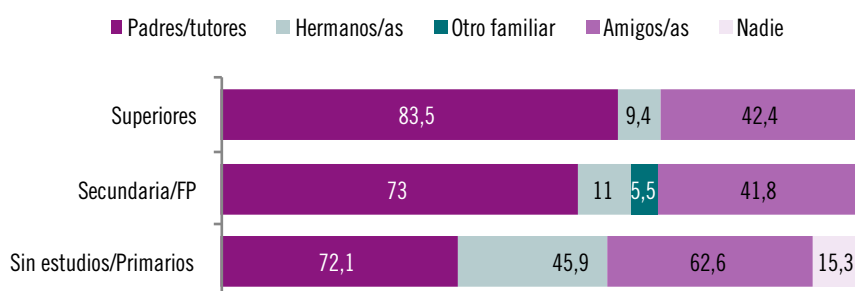
Gráfico 129. Personas a las que acuden cuando tienen un problema, ascendencia extranjera, %



P53. Cuando estás preocupado/a o tienes un problema, ¿con quién hablas?
Fuente: Elaboración propia

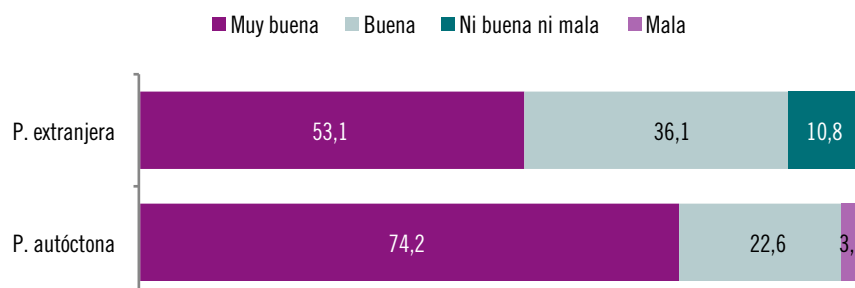
Por nivel de estudios de los progenitores, en el gráfico 130 podemos observar que los alumnos y alumnas de ascendencia extranjera acude más frecuentemente a su padre o madre si estos tienen estudios superiores (83,5%). En cambio, en el caso del alumnado cuyos progenitores tienen estudios primarios o no tienen estudios se acude más a hermanos/as (45,9%), amigos/as (62,6%) o no se acude a nadie (15,3%).

Gráfico 130. Personas a las que acuden cuando tienen un problema, ascendencia extranjera, por nivel de estudios de los progenitores, %



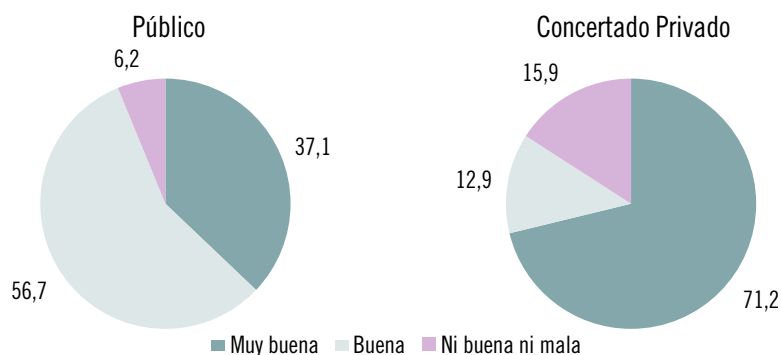
P53. Cuando estás preocupado/a o tienes un problema, ¿con quién hablas?
Fuente: Elaboración propia

Por último, les pedimos valorar su estado de salud. El gráfico 131 muestra que casi la mitad del alumnado de ascendencia extranjera tiene muy buena salud (53,1%), el 36,1% tiene buena salud y el 10,8% afirma que su salud no es ni buena ni mala. Por origen familiar, el alumnado de ascendencia autóctona tiene mayor tasa de quienes valoran su estado de salud como muy bueno (74,2%, frente al 53,1% entre el alumnado de ascendencia extranjera).

Gráfico 131. Salud autoevaluada, por ascendencia, %

P54. ¿Cómo describirías tu salud?
Fuente: Elaboración propia

Por otras variables de cruce, hay diferencias significativas en función de tipo de centro educativo y el modelo lingüístico. Así, en los centros concertados y privados la salud autoevaluada es mayor (71,2%) que en los centros de la red pública (37,1%).

Gráfico 132. Salud autoevaluada por tipo de centro, ascendencia extranjera %

P54. ¿Cómo describirías tu salud?
Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a las diferencias por modelo lingüístico, entre el alumnado de ascendencia extranjera matriculado en el modelo B la tasa de quienes afirman que su salud es muy buena es más alta (74%) que entre el alumnado de los modelos A (50%) o D (26%).

En resumen

1. En cuanto a la confianza que se tiene en la gente, que es una de las dimensiones del bienestar subjetivo, el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria tiene una media elevada, aún siendo este dato más bajo que en el caso del alumnado de ascendencia autóctona. La media más baja se registra entre las y los niños de ascendencia asiática y la más alta entre las personas encuestadas de ascendencia de Europa del Este. El alumnado de ascendencia extranjera matriculado en los centros privados siente más confianza en la gente que aquel que está en los centros públicos. Además, el alumnado del modelo A confía en la gente en menor medida que el de los modelos D o B.
 2. Respecto al nivel de felicidad del alumnado de secundaria, tanto de ascendencia extranjera como autóctona, presenta unos altos valores de felicidad subjetiva. Por área de origen familiar, los valores son más altos en el caso del alumnado de ascendencia asiática y el más bajo en el caso de Europa del Este. Las y los niños de ascendencia extranjera matriculados/as en el modelo lingüístico A afirman sentirse más felices que aquellos que están en el modelo B y D.
 3. El alumnado de ascendencia extranjera afirma estar muy satisfecho con la vida, aunque este valor es más elevado entre el alumnado de ascendencia autóctona. Por área de origen familiar, los orígenes con valores más elevados son Asia, África y América Latina, mientras que Europa del Este es el que menores valores de satisfacción con la vida muestra. Nuevamente, el alumnado de ascendencia extranjera matriculado en el modelo A presenta unos valores de satisfacción con la vida superiores a aquellas personas matriculadas en los modelos B y D.
 4. En cuanto a las personas a las que acuden en el caso de tener un problema, la mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera afirma acudir a sus progenitores o tutores/as y, en menor medida, a los/as amigos/as. Por nivel de estudios de los progenitores, el alumnado de ascendencia extranjera acude más a su padre o madre cuando estos tienen estudios superiores, mientras que en el caso de tener progenitores con estudios primarios o sin estudios se acude más a hermanos/as, amigos/as o no se acude a nadie.
 5. Por último, la mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera afirma tener muy buena o buena salud, siendo el alumnado de ascendencia autóctona el que presenta tasas más elevadas de personas con muy buena salud. En los centros concertados y privados la salud autoevaluada de los y las alumnas de ascendencia extranjera es mayor que en aquellos centros de la red pública. Por modelo lingüístico, entre el alumnado de ascendencia extranjera matriculado en el modelo B la tasa de quienes afirman que su salud es muy buena es más alta que en los modelos A o D.
-

7

Expectativas

Expectativas en educación primaria

Recogemos a continuación qué piensa sobre su futuro el alumnado de primaria con una pregunta sobre qué le gustaría ser de mayor, y abordamos alguna más para sus progenitores en relación a qué futuro quieren y desean para sus hijos e hijas. Y comenzando con la idea que tiene el alumnado de primaria sobre qué quieren ser de mayor, presentamos a las y los niños encuestados una lista con nueve profesiones y la opción de poder decir aquella que quisiera y que no estuviera en la lista. Como podemos observar en la siguiente tabla 11, además de las nueve preestablecidas, incluimos ocho profesiones más. En total, la opción más elegida es ser futbolista (22,6%). En segundo lugar nos parece relevante recoger que el 12,3% del alumnado de ascendencia extranjera de primaria encuestado no sabe lo que quiere ser de mayor. Vemos que ser profesor/a lo elige un 8%, médica/o un 9,2%, policía un 8,4% y peluquera/o un 4,5%.

Tabla 11. Qué quieren ser de mayor, %

PROFESIÓN	%
Futbolista	22,6
Otra cosa	15,1
Ns/nc	12,3
Médica/o	9,2
Policía	8,4
Profesor/a	8
Peluquera/o	4,5
Pintor/a	3,9

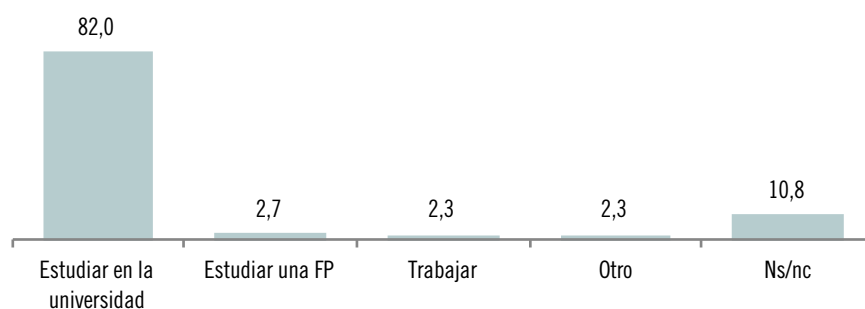
PROFESIÓN	%
Cantante	3,2
Bombero/a	2,8
Cocinera/o	2,8
Piloto	2,8
Veterinaria/o	2,1
Albañil	1,3
Banquera/o	0,5
Panadera/o	0,5

P30. Cuando seas mayor, ¿qué te gustaría ser?
Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las variables de cruce, observamos diferencias significativas por sexo, ya que son más los chicos que quieren ser futbolistas (34,2%) que las chicas (6,2%), si bien hay más chicas que quieren ser profesoras (15,2%) que chicos (2,4%). Según modelo lingüístico en el que están matriculados también vemos que quienes están en modelo A quieren ser peluqueras (22,7%) en mayor medida que quienes estudian en modelo B (2,9%) y modelo D (4,2%).

En cuanto al deseo de los progenitores de origen extranjero una vez que acaben de estudiar en el instituto, prácticamente ocho de cada diez familias desean que vayan a la universidad (gráfico 133), con un 2,7% que quiere que estudie una formación profesional y un 2,3% que se ponga a trabajar. Al elegir otra respuesta (2,3%), esta está relacionada con lo que decidan sus hijos e hijas o aquello que les haga feliz. Ante el porqué de sus afirmaciones sobre el interés que tienen porque sigan estudiando aparecen aspectos relacionados con el deseo de que puedan tener un mejor empleo, un mejor futuro en su vida y porque cubrirían en algunos casos las expectativas que tienen sobre sus hijos e hijas.

Gráfico 133. Deseo de futuro de los progenitores de primaria después del instituto, %



P72. ¿Qué le gustaría que haga su hijo/a después de acabar el instituto?
Fuente: Elaboración propia

Posteriormente les preguntamos sobre de qué les gustaría que trabajaran sus hijos e hijas en una pregunta abierta, es decir, no se sugería ningún tipo de profesión como cuando preguntábamos directamente al alumnado de primaria. Una vez contestada, preguntamos realmente de qué cree que podría trabajar. Vemos en la tabla 12 que, inicialmente, no saben qué contestar (30,5%) e incluso se desconciertan más cuando les apelamos a ser realistas (el 38,8% no sabe qué decir). Por otra parte, el deseo de que trabajen en lo que más les guste o les pueda motivar supone un 15%, pero cae hasta un 5,9% cuando el “querer” se convierte en “poder”. Por lo tanto, los progenitores asumen que no será tan fácil que sus hijos e hijas vayan a poder trabajar de lo que quieren, al igual que vayan a poder trabajar de lo que estudien con un diferencia de 2,7 puntos de lo que desean que ocurra (3,7%) a lo que realmente puede llegar a pasar (1%).

Tabla 12. Deseo y posible realidad de los progenitores de primaria sobre el futuro profesional de sus hijos e hijas, %

	DESEO	SIENDO REALISTA
Ns/nc	30,5	38,8
Médico/a y sanitario/a	18,8	13,1
Lo que le guste/quiera	15,0	5,9
Profesor/a	4,9	5,9
Futbolista	4,0	5,8
De lo que estudie	3,7	1,0
Policia	3,5	2,6
Ingeniero/a	3,2	0,9
Administrativa/o	2,7	1,3
Veterinaria/o	1,4	3,3
Abogada/o	1,4	0,5
Mecánico/a	1,4	0,9
Arquitecto/a	1,4	1,8
Economista	1,0	1,5
Esteticista y Peluquería	0,9	1,0
Informatica	0,5	3,2
En lo que pueda	0,5	0,9
Artista	0,4	-

P74. ¿De qué le gustaría que trabaje su hijo/s de mayor?

P75. Y siendo realista, ¿de qué cree que podrá trabajar?

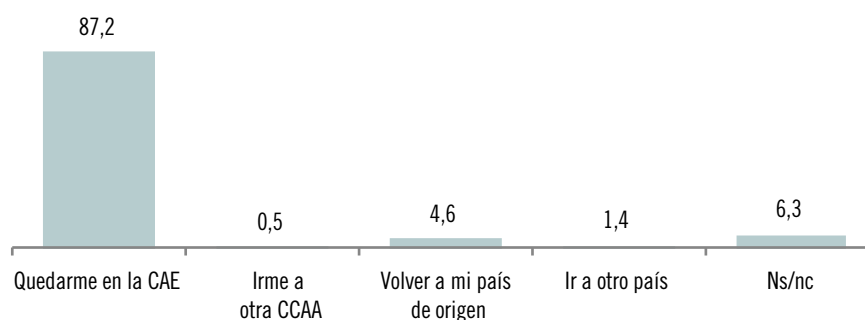
Fuente: Elaboración propia

En el caso de profesiones concretas, observamos que hay quienes apuestan más por el deseo que por lo que realmente creen que vaya a ocurrir (ingenierías,

rama sanitaria), y quienes creen que su futuro está más ligado a profesiones donde pueden conseguir un empleo más que al deseo de trabajar en ello (informática, veterinario/a).

Por último, la gran mayoría de las familias encuestadas tienen la intención de quedarse en Euskadi al menos en los próximos cinco años (87,2%). Tan solo un 4,6% tiene intención de volver a su país de origen y un 1,4% a otro país. Un 9,5% de la población de origen extranjero que llegó al territorio en el último periodo comprendido entre 2008 y 2013 piensa irse a otro país, diferenciándose significativamente de periodos anteriores.

Gráfico 134. Expectativas de aquí a cinco años, %



P76. ¿Tiene Ud. idea de quedarse en la CAE, irse a otro país o volver al de origen en los próximos 5 años?

Fuente: Elaboración propia

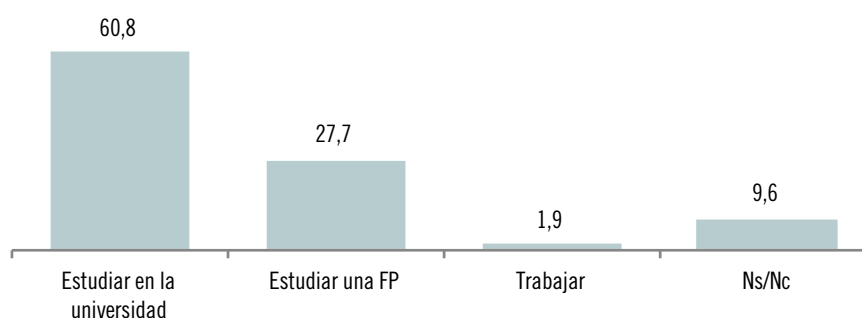
En resumen

1. Algunas de las profesiones elegidas por el alumnado de ascendencia extranjera de primaria presentan claras diferencias por género, de tal forma que hay más chicos que quieren ser futbolistas, mientras que hay más chicas que eligen ser profesoras y peluqueras. La elección de sus progenitores varía si se habla de la profesión que desean para sus hijos e hijas o la que realmente van a desarrollar. Concretamente, creen que la elección de la profesión que sus hijos e hijas puedan elegir es más deseable que realista.
 2. Ocho de cada diez progenitores de origen extranjero encuestados quieren que sus hijos e hijas acudan a la universidad, dejando en un segundo plano el estudio de una formación profesional o directamente entrar al mercado laboral.
 3. Es generalizada la idea de permanecer en Euskadi al menos los próximos cinco años, si bien la población que llegó en el último periodo comprendido entre 2008 y 2013 tiene más intención de retornar que quienes llegaron antes.
-

Expectativas en educación secundaria

Al igual que al alumnado de primaria, abordamos las expectativas del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria sobre su futuro académico y laboral así como las que mantienen sus progenitores. Una vez que finalice el instituto, un 60,8% del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria quiere ir a la universidad y un 27,7% a estudiar una formación profesional. Es decir, un 88,5% tiene intención de continuar con sus estudios. Tan solo un 1,7% se ve en el mercado laboral. Concretamente, y atendiendo a las variables de cruce, un 50% de estudiantes de modelo A se ven trabajando una vez acabado el instituto, diferenciándose significativamente del resto de modelos que no contemplan tal opción. Por otra parte, los chicos se ven en mayor medida estudiando una formación profesional (43,5%) que las chicas (7,5%).

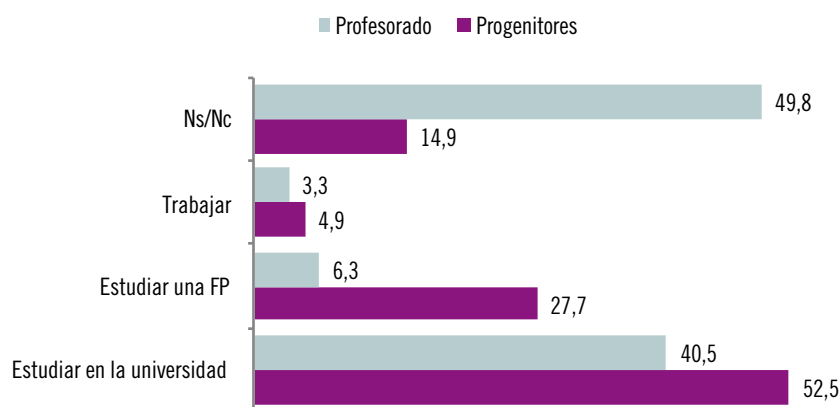
Gráfico 135. Deseo del alumnado de secundaria una vez finalizado el instituto, %



P55. ¿Qué te gustaría hacer después de acabar el instituto?
Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, al preguntarles por la idea que creen que tienen sus progenitores y el profesorado sobre su propio futuro, vemos en el gráfico X que tienen una percepción algo diferente a la que ellos han expresado en el caso de su familia, y aún más alejada la del profesorado. En el caso de sus progenitores, la mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera cree que sean que vayan a la universidad (52,5%), pero en menor medida que lo que ellos piensan sobre su propio futuro. Sí que coincide, sin embargo, la idea de estudiar una formación profesional (27,7%) y aumenta levemente el desconocimiento sobre lo que piensa su familia (14,9%). En el caso del profesorado, un 49,8% del alumnado ignora lo que pueden pensar sobre su futuro, un 40,5% cree que el centro escolar piensa de él que va continuar sus estudios en la universidad. La formación profesional desciende a un 6,3%.

Gráfico 136. Percepción del alumnado de secundaria sobre los deseos de progenitores y profesorado, %



P56. Y tus padres, ¿qué quieren que hagas después de acabar el instituto?
 P57. Y tus profesores/as ¿qué quieren que hagas después de acabar el instituto?
 Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las variables de cruce, un 43,5% de los chicos piensa que sus progenitores creen que acabará estudiando una formación profesional, diferenciándose significativamente de las chicas (7,5%). Por otra parte, el alumnado de ascendencia extranjera con progenitores que tienen estudios superiores considera que en ningún caso su familia piensa que acabará estudiando una formación profesional, en comparación con aquellos que tienen estudios secundarios y de formación profesional (40,9%) y primarios o sin estudios (15,3%).

Cuando preguntamos al alumnado de ascendencia extranjera de secundaria en qué quiere trabajar, y posteriormente dónde cree que acabará, siendo realista, destacan sobre todo las dudas y el desconocimiento, ya que si bien un 6,3% del alumnado nos indicaba que no sabía en qué le gustaría trabajar, una vez que les pedimos que sean realistas, el dato asciende a un 24,8%. En el caso de los empleos expuestos en la tabla 13, se percibe una leve diferencia entre el deseo y lo que esperan que ocurra realmente.

Tabla 13. Deseo personal y posible realidad del alumnado de secundaria de ascendencia extranjera sobre su futuro laboral, %

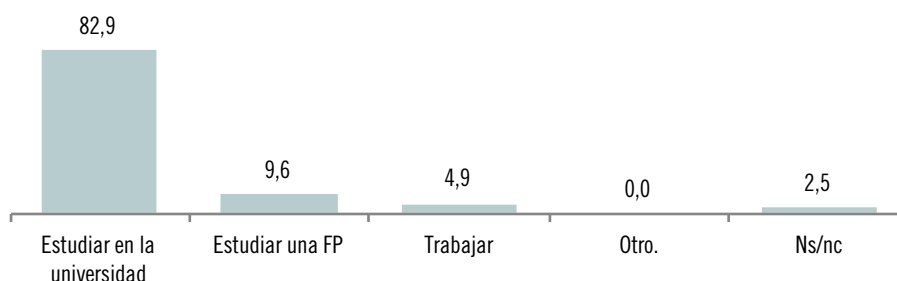
	DESEO	SIENDO REALISTA
Mecánico/a	21,3	16,3
Médico y sanitario	14,0	11,5
Futbolista	9,9	0,0
Peluquera/o	8,5	6,6
No sé	6,3	24,8
Abogada/o	6,1	6,1

	DESEO	SIENDO REALISTA
Profesor/a	5,8	5,8
Derecho	3,3	3,3
Artista	3,3	0,0
Azafata/o	3,3	0,0
Administrativo/a	3,3	3,3
Soldador	3,0	0,0
Piloto	3,0	6,3
Arquitecto/a	2,5	2,5
Ingeniero/a	2,5	0,0
Farmacéutico/a	1,9	1,9
Transportista	1,9	1,9
Albañil	0,0	3,3
Tecnología	0,0	3,0
Educador/a	0,0	3,3

P58. Cuando seas mayor, ¿de qué te gustaría trabajar?
P59. Y siendo realista, ¿de qué crees que podrás trabajar?
Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el caso del alumnado de ascendencia extranjera de primaria, preguntamos a los progenitores sobre algunos temas relacionados con el futuro laboral y formativo de sus hijos e hijas de secundaria. Como podemos observar en el gráfico 137, ocho de cada diez quieren que sus hijos vayan a la universidad a continuar sus estudios, un 9,6% desea que estudien una formación profesional y un 4,9% que comiencen a trabajar. Sus afirmaciones se apoyan en razones tales como que desean que vivan mejor que ellos, que consigan un trabajo o porque simplemente saben del futuro de sus hijos e hijas y apoyan su decisión. Por variables de cruce vemos que el 50% de los progenitores que tiene a sus hijos e hijas en modelo A cree que van a introducirse en el mercado laboral una vez finalicen el instituto, diferenciándose significativamente de quienes estudian en modelo D (7%).

Gráfico 137. Deseo de futuro de los progenitores de secundaria después del instituto, %



P72. ¿Qué le gustaría que haga su hijo/a después de acabar el instituto?
Fuente: Elaboración propia

Al igual que preguntábamos anteriormente al alumnado de ascendencia extranjera de secundaria sobre en qué le gustaría trabajar y realmente dónde se ve trabajando, hacemos las mismas dos preguntas a sus progenitores. Como podemos observar en la tabla 14, el deseo de las familias de que estudien lo que a sus hijos e hijas les guste pasa de un 31,1% a un 5,8% cuando se les pide que sean realistas. Las dudas aumentan, además, cuando piensan en el trabajo que desempeñarán realmente en un futuro (46,6%). Ante el resto de profesiones, no percibimos excesivas diferencias entre el deseo y la realidad, teniendo en cuenta que hablamos de alumnado de secundaria donde sus familias pueden tener algo más claro cuáles pueden ser sus preferencias, no como ocurría con el alumnado de primaria, donde podía entreverse más claramente los deseos de unos progenitores ante un futuro mucho más lejano que con el que nos encontramos ahora.

Tabla 14. Deseo y posible realidad de los progenitores de secundaria sobre el futuro profesional de sus hijos e hijas, %

	DESEO	SIENDO REALISTA
Lo que le guste/quiera	33,1	5,8
Profesora	6,6	6,6
Médico	7,4	8,2
Ingeniero	5,5	-
Informática	3,0	6,1
Administrativo	6,3	-
Comunicación	3,3	-
Buen puesto	3,3	-
Arquitecto	1,9	2,5

	DESEO	SIENDO REALISTA
En lo que pueda	3,0	3,3
Abogada	6,3	6,3
Piloto	3,0	3,0
Peluquera	1,9	-
Farmacéutico	1,9	-
No se	13,3	46,6
Mecánico	-	3,3
Empresario	-	1,9
Soldador	-	3,0

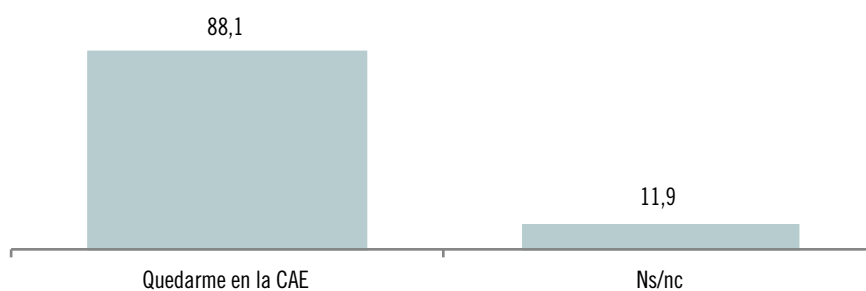
P74. ¿De qué le gustaría que trabaje su hijo/s de mayor?

P75. Y siendo realista, ¿de qué cree que podrá trabajar?

Fuente: Elaboración propia

Por último, ante la pregunta sobre su futuro de aquí a cinco años, si tienen pensado seguir residiendo en Euskadi, marcharse a otro país o comunidad autónoma o regresar a su país de origen, en este caso las familias de origen extranjero del alumnado de secundaria tienen pensado quedarse en Euskadi (88,1%), y no contemplan ninguna otra opción, si exceptuamos a quienes no saben qué van a hacer (11,9%)

Gráfico 138. Expectativas de aquí a cinco años, %



P76. ¿Tiene Ud. idea de quedarse en la CAE, irse a otro país o volver al de origen en los próximos 5 años?

Fuente: Elaboración propia

En resumen

1. Una amplia mayoría del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria tiene intención de continuar sus estudios una vez finalizado el instituto. Concretamente un 60% quiere ir a la universidad. En su imaginario perciben que sus progenitores también desean que continúen con sus estudios, aunque la elección de la universidad desciende levemente. Por otra parte la mitad del alumnado ignora lo que el profesorado espera de ellos en un futuro. El alumnado con familia con un nivel de estudios superior cree que no van a estudiar una formación profesional, y quienes no tienen estudios o primarios creen que los encasillan en el mercado laboral. Por otra parte, los chicos tienden a pensar que su familia quiere que estudie una formación profesional en mayor medida que las chicas.
 2. Las profesiones con las que desean ganarse la vida son, en su mayoría, más deseadas que cuando se paran a preguntarse realmente si así ocurrirá. Las dudas aumentan cuando son realistas sobre la profesión que puedan llegar a tener en un futuro.
 3. Al igual que con el alumnado de primaria, ocho de cada diez familias de origen extranjero quieren que sus hijos e hijas acudan a la universidad. Ante la disyuntiva sobre su deseo en la profesión que tendrán sus hijos e hijas y la que realmente pueden llegar a tener, las diferencias son menos apreciables que con el alumnado de ascendencia extranjera de primaria, pero en todo caso parecen ser realistas ante la posibilidad de que puedan trabajar de lo que realmente desean.
 4. La única opción que contemplan las familias del alumnado de ascendencia extranjera de aquí a cinco años es permanecer en Euskadi, pero tienen más dudas sobre qué será de ellos que las familias del alumnado de primaria.
-



Resumen y conclusiones

A lo largo de este informe hemos recogido las percepciones y realidades del alumnado de ascendencia extranjera y sus progenitores con el fin de conocer su realidad educativa, familiar, identitaria, social y a futuro. Asimismo, la comparativa de resultados entre el alumnado de ascendencia extranjera y autóctona nos ha permitido comprobar que, en efecto, existen diferencias significativas entre ambos grupos destacando las situaciones características de las llamadas segundas generaciones.

Los resultados confirman algunas cuestiones que ya apuntábamos en otros informes de esta misma serie y que, a menudo, aparecen en otras investigaciones de este ámbito. Existe una brecha entre las familias de origen extranjero y autóctono, fundamentalmente basada en variables educativas y económicas, que influye en el devenir de los y las descendientes. Descendientes que, además, se enfrentan a situaciones propias de su condición como la necesidad de crear una nueva identidad y, en definitiva, encontrar su sitio en una realidad vasca diversa. Un proceso complejo para los y las hijos/as de las personas inmigrantes, que muchas veces no acaban de ser considerados ciudadanos de la sociedad en la que viven (Barquín, 2009)⁴.

La información extraída de este análisis, que se resume a continuación, nos ayuda a comprender esta nueva realidad que ha surgido en la CAE en los últimos años, paso imprescindible para poder gestionar adecuadamente la creciente diversidad e implementar las medidas que desde la acción política se consideren pertinentes.

⁴ Barquín, A. (2009). ¿Dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad en la escuela. En Revista educar, 81-93.

ASPECTOS GENERALES

Respecto al modelo lingüístico de matriculación del alumnado de ascendencia extranjera, tanto en primaria como en secundaria, la mayor parte de las matriculaciones se realizan en modelo D y B⁵. En el caso de secundaria se detecta una mayor tendencia hacia el modelo A y en el de primaria un claro predominio del modelo D, por lo que todo parece indicar que las generaciones más jóvenes están matriculándose en mayor medida en euskera.

Atendiendo al tipo de centro (público o concertado) en el que las familias matriculan al alumnado, encontramos una gran diferencia entre las matriculaciones en primaria y secundaria entre las familias de origen extranjero. En primaria, la opción mayoritaria es la de un centro público, mientras que en secundaria se reparte de manera similar entre público y concertado. Esta diferencia entre primaria y secundaria y el tipo de centro predominante puede tener mucho que ver con el modelo lingüístico: los centros concertados son los que habitualmente ofertan plazas en modelo A y modelo B, por lo que pueden ser una opción interesante, en mayor medida, para las personas de secundaria que, como ya comentábamos, muestran una mayor preferencia por este modelo.

El capital humano de los progenitores es de vital importancia para comprender las dinámicas de las personas de ascendencia extranjera ya que, según diversos autores, cuanto mayor sea el capital humano de estos, mayores serán las posibilidades y aspiraciones de los hijos/as (Aparicio y Portes, 2014). En este apartado analizaremos dos aspectos del capital humano, estos son, la relación con la situación laboral y el nivel de instrucción. En primer lugar, el nivel de estudios de los progenitores del alumnado de ascendencia extranjera muestra una mayor presencia de la educación postobligatoria, diferenciándose de las familias autóctonas que presentan un nivel superior de estudios.

En segundo lugar, los datos referentes a situación laboral nos muestran que, si bien la mayor parte de los progenitores de origen extranjero está ocupado/a, es reseñable la presencia de personas desempleadas en comparación con la tasa de paro de las personas autóctonas. En términos generales, los ingresos de las familias de origen extranjero provienen en gran parte de las rentas familiares, y sólo 2 de cada 10 familias viven de las ayudas sociales. Algo más de la mitad de las familias residen en régimen de alquiler, tendencia que no se reproduce en el caso de las familias autóctonas en las que predomina la vivienda en propiedad.

⁵ A modo de aclaración, los modelos lingüísticos en la red educativa vasca se dividen en tres:

- Modelo D: Todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más.
- Modelo B: Unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano (en general, las matemáticas y el aprendizaje de la lecto-escritura).
- Modelo A: Todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto el euskera, que es una asignatura más.

El origen predominante es el latinoamericano, tanto en primaria como en secundaria. Sin embargo, si atendemos al origen entre los niños/as de ascendencia extranjera la fotografía cambia sustancialmente: en primaria 9 de cada 10 niños ha nacido en el Estado y en secundaria 5 de cada 10. Entre los segundos, los orígenes de más peso son Latinoamérica y Magreb.

ÁMBITO EDUCATIVO

La concentración de alumnado de ascendencia y origen extranjero en las aulas se ha convertido en una cuestión de debate público en la CAE. Sin embargo, sus protagonistas (el alumnado) no parece considerarlo un tema conflictivo. El alumnado de ascendencia extranjera de primaria percibe la diversidad cultural en su aula, aunque tal apreciación se hace menos patente entre quienes estudian en centros educativos de la red concertada. Para el caso de secundaria, el alumnado adquiere una postura tolerante ante la diversidad cultural, y no percibe que exista una excesiva presencia de inmigración en su centro escolar, aunque es más probable que esto ocurra entre quienes estudian en modelo A. Asimismo, el alumnado de ascendencia extranjera muestra satisfacción con su centro educativo y sus relaciones en el aula y, aunque existen confrontaciones, no son frecuentes.

En relación al rendimiento educativo, tanto en primaria como en secundaria, el alumnado de ascendencia extranjera se considera buen estudiante en general, aunque asignaturas como las matemáticas o el euskera son más conflictivas, a diferencia del alumnado de ascendencia autóctona que destaca los idiomas extranjeros como lo más dificultoso. Esta cuestión es muy relevante en un contexto como el vasco, en el que existen dos lenguas oficiales y, en consecuencia, el desconocimiento de una de ellas implica una falta de acceso a oportunidades laborales, producción cultural e integración.

Respecto a la participación del alumnado de ascendencia extranjera en las actividades escolares y extraescolares, en el caso del alumnado de primaria en su mayoría participa en todas las actividades organizadas desde el centro escolar, así como en actividades extraescolares, que están relacionadas en su mayoría con el deporte, si bien aparecen otras como los idiomas o las clases de apoyo escolar. Concretamente esta última actividad extraescolar es la elegida en mayor medida por el alumnado que cursa sus estudios en modelo A. En el caso de secundaria, tres cuartas partes del alumnado participa de las actividades escolares complementarias propuestas desde el centro escolar, y similar proporción es la que también realiza alguna fuera del centro y por su cuenta. El alumnado del modelo A participa menos en estas actividades que el matriculado en otros

modelos lingüísticos. Entre las más comunes aparecen las deportivas, seguidas de apoyo escolar e idiomas.

A la hora de seleccionar el centro educativo, tanto en primaria como en secundaria, la cercanía con la residencia es el criterio que más habitualmente manejan los progenitores, seguido de la calidad del centro. No participar en la decisión de elección de centro escolar se da en mayor medida entre quienes tienen unos progenitores con estudios primarios o sin estudios.

Por último, respecto a la relación de los progenitores con el centro, es la figura materna la persona de referencia familiar con el centro educativo, aunque en el caso de las familias autóctonas la presencia del padre es más significativa que entre las de origen extranjero. Por otra parte, estas últimas dicen tener bastante relación con el centro educativo. Esta situación, tanto entre las familias de origen extranjero como entre las de origen vasco, responde a una desigualdad de género estructural en la que las cargas familiares recaen, en mayor medida, en las mujeres (Emakunde, 2007).

ÁMBITO FAMILIAR

Conocer el ámbito familiar en el que el alumnado de ascendencia extranjera vive es también de vital importancia para comprender su situación actual. Así, en los hogares de las familias de origen extranjero residen más personas de media que en los de las familias autóctonas. También existen diferencias destacables en el tipo de familia, con una mayor incidencia de hogares monoparentales y número de hijos en el caso de las familias de origen extranjero.

Tanto en primaria como en secundaria, la mayor parte del alumnado afirma tener un buen clima en casa, aunque la situación económica percibida en el hogar es mejor en el caso de las familias autóctonas. En los centros concertados existen más familias que afirman tener una situación económica “cómoda” que en los centros públicos.

Atendiendo al apoyo escolar que el alumnado de ascendencia extranjera recibe en casa, tanto el de primaria como el de secundaria manifiestan un alto interés por parte de sus tutores/as o progenitores por su actividad escolar. Respecto al apoyo con los deberes, existen diferencias entre ambos ciclos. Entre el alumnado de primaria, los progenitores son el principal apoyo con las tareas escolares, siendo el alumnado de ascendencia africana y china el que menor apoyo recibe. El alumnado al que nadie ayuda con las tareas es más numeroso en secundaria, siendo aún mayor en el caso de las familias donde el nivel de estudios de los progenitores es inferior (primarios o sin estudios).

IDENTIDAD E INTEGRACIÓN

Las llamadas segundas generaciones, se encuentran en una situación de “liminalidad”, es decir, aquella situación en la que las personas oscilan entre distintos contextos culturales y, finalmente, adoptan ciertos rasgos culturales de distintas procedencias conformando una nueva identidad (Bennet, 2013). Al preguntar con la identificación nacional como forma de definir dicha identidad, los datos nos muestran dicha complejidad: entre el alumnado de ascendencia extranjera de primaria, la gran mayoría se identifica como vasco o español; sin embargo, en el caso de secundaria, aproximadamente la mitad define su pertenencia por el país de origen de sus progenitores, aunque entre el alumnado de ascendencia africana la incidencia de aquellos/as que se identifican como vascos es mayor.

En relación a la religión y las prácticas religiosas, estas cuestiones parecen estar más presentes en las familias de origen extranjero que en las autóctonas, especialmente entre aquellas procedentes de África. Los progenitores se declaran más religiosos que sus hijos/as.

La transmisión de las costumbres y tradiciones de origen es, en general, una cuestión relevante para las familias de origen extranjero, pero especialmente para aquellas que proceden de África y en menor medida para las procedentes de Europa del Este.

Al preguntar al alumnado de secundaria por su integración, el grado de integración percibida en la sociedad vasca es más elevado en el caso del alumnado de ascendencia europea del este y asiática, siendo los procedentes de Latinoamérica y África los menos integrados. Encontramos diferencias entre el alumnado: aquél cuyos progenitores tienen estudios más elevados y el que está matriculado en modelo A, afirman sentirse más integrados que el alumnado con progenitores de otro nivel educativo o el matriculado en otros modelos.

RELACIONES SOCIALES

Entre el alumnado de ascendencia extranjera de primaria, la gran mayoría tiene amistades mixtas, mientras que la tasa de amistades de procedencia familiar del extranjero triplica a la observada entre el alumnado de ascendencia autóctona. La mayoría de las amistades del alumnado de ascendencia vasca son de su mismo origen, siendo las amistades con personas de origen o ascendencia extranjeras poco frecuentes. Sin embargo, las amistades del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria se centran sobre todo en personas de ascendencia autóctona, de familias de origen vasco. En los centros concertados y privados la

tasa de alumnos y alumnas de ascendencia extranjera que tiene amistades compuestas únicamente por personas de ascendencia autóctona es mayor que en la red pública. Al mismo tiempo, el modelo D es el que absorbe una mayor proporción de alumnos y alumnas de ascendencia extranjera cuyos grupos de amigos/as son de ascendencia u origen autóctono.

En cuanto a los gustos, creencias y problemas que creen compartir con niños y niñas de su edad, las cuestiones más compartidas por el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria son las formas de divertirse, la lengua, la música, ir a los mismos sitios y las formas de hablar y expresiones; y los menos compartidas son tener la misma religión y las mismas ideas y creencias.

Finalmente, en cuanto al círculo de amistades de los progenitores, tanto en primaria como en secundaria, las amistades mixtas son las más características de los progenitores de origen extranjero, mientras que las amistades formadas únicamente por personas autóctonas son más frecuentes en las y los encuestados autóctonos. Las personas procedentes de África son las que menos amistades de población de origen o ascendencia autóctona tienen.

BIENESTAR

Respecto al nivel de felicidad del alumnado, tanto de primaria como de secundaria, tienen unos valores de felicidad subjetiva altos, ya sean de ascendencia extranjera o autóctona.

En cuanto a las personas a las que acuden en el caso de tener un problema, tanto entre el alumnado de primaria como entre el de secundaria, la mayor parte afirma acudir a sus progenitores o tutores/as y, en menor medida, a los/as amigos/as o profesores/as.

Por último, la mayor parte del alumnado de ascendencia extranjera afirma tener muy buena o buena salud, siendo el alumnado de ascendencia autóctona el que tiene tasas más elevadas de personas con muy buena salud. En los centros concertados y privados la salud autoevaluada de los y las alumnas de ascendencia extranjera es mejor que en los centros de la red pública.

EXPECTATIVAS

También es relevante conocer las expectativas y planes futuros del alumnado de ascendencia extranjera y sus progenitores. Una amplia mayoría del alumnado de ascendencia extranjera de secundaria tiene intención de continuar sus estudios una vez finalizado el instituto. Concretamente un 60% quiere ir a la universidad. En su imaginario perciben que sus progenitores también desean que continúen con sus estudios, aunque los chicos tienden a pensar que su familia quiere que estudien una formación profesional en mayor medida que las chicas.

Ocho de cada diez progenitores de origen extranjero encuestados 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.

Respecto a las profesiones que desean y esperan desempeñar, el alumnado de ascendencia extranjera de primaria presenta claras diferencias por género, de tal forma que los chicos quieren ser futbolistas en mayor medida, mientras que hay más chicas que eligen ser profesoras y peluqueras. Entre el alumnado de ascendencia extranjera de secundaria las profesiones más deseadas son mecánico/a, médico/a, futbolista, peluquero/a o “no sabe”.

ANEXOS

Cuestionario de primaria

CUESTIONARIO PRIMARIA

Nº de cuestionario	
Fecha (día-mes-año)	
Territorio Histórico	
Tipo centro escolar	
Curso	
Modelo	
ID Centro	
Autóctono / Origen extranjero	
Entrevistador/a	

Para empezar, gracias por dedicarnos unos minutos de tu tiempo. Este cuestionario que vamos a hacer es muy importante para nosotros, por lo que te pedimos que intentes contestar con sinceridad a todas las preguntas. No necesitamos saber quién eres o cómo te llamas, de hecho, este cuestionario no va a verlo nadie más aparte de las personas investigadoras de IKUSPEGI. A continuación, te haremos algunas preguntas sobre el colegio, tus amigos/as y tu vida en general para un estudio sobre integración. Después haremos también unas preguntas a tus padres/tutores. Empezamos.

1. Normalmente, ¿cuántas personas viven en tu casa?

1) NORMALMENTE, ¿CUÁNTAS PERSONAS VIVEN EN TU CASA?



2. ¿Con quién vives de tu familia? (con quién vive normalmente)

Aita y Ama	1
Solo con aita	2
Solo con ama	3
Con otras personas. Quiénes _____	4
Ns/inc	0





2) ¿CON QUIÉN VIVES DE TU FAMILIA?

			
AITA Y AMA <input type="checkbox"/>	SÓLO CON AITA <input type="checkbox"/>	SÓLO CON AMA <input type="checkbox"/>	CON OTRAS PERSONAS <input type="checkbox"/>

3. ¿Tienes hermanos/as que vivan contigo?

Sí, 1	1
Sí, 2	2
Sí, más de 2	3
No	4
Ns/inc	0

3) ¿TIENES HERMANOS O HERMANAS QUE VIVAN CONTIGO?

			
NO <input type="checkbox"/>	SI, 1 <input type="checkbox"/>	SI, 2 <input type="checkbox"/>	SI, + DE 2... <input type="checkbox"/>

4. ¿Cómo te llevas con las personas con las que vives?

Bien	1
Ni bien ni mal	2
Mal	3
Ns/inc	0

4) ¿CÓMO TE LLEVAS CON LAS PERSONAS QUE VIVES?

BIEN <input type="checkbox"/>	NI BIEN NI MAL <input type="checkbox"/>	MAL <input type="checkbox"/>
		

5. ¿En casa tenéis todo lo que necesitáis?

Tenéis todo lo que necesitáis	1
A veces os faltan cosas	2
Ns/inc	0

5) ¿EN CASA TENÉIS DE TODO LO QUE NECESITÁIS?





TENEMOS DE TODO LO QUE NECESITAMOS. ☐

A VECES NOS FALTAN COSAS. ☐

6. ¿Quién te ayuda con los deberes normalmente?

Tus padres	1
Otros familiares	2
Otras personas	3
Nadie	4
Ns/inc	0

6) ¿QUIÉN TE AYUDA CON LOS DEBERES NORMALMENTE?




MIS PADRES ☐ OTROS FAMILIARES ☐ OTRAS PERSONAS ☐ NADIE ☐


7. ¿Te preguntan las personas con las que vives por...? (LEER TODAS)

	No	Si	Ns/Nc
Tu asistencia a clase	1	2	0
Las notas y los exámenes	1	2	0
Lo que ha pasado en el colegio	1	2	0
Los deberes de la escuela	1	2	0
Las reuniones escolares	1	2	0


7) ¿TE PREGUNTAN LAS PERSONAS CON LAS QUE VIVES POR...?



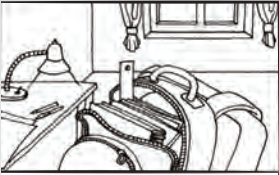
TU ASISTENCIA A CLASE ☐




LAS NOTAS Y LOS EXÁMENES ☐




LO QUE HA PASADO EN EL COLEGIO ☐



LOS DEBERES DE LA ESCUELA ☐



LAS REUNIONES ESCOLARES ☐



8. Si alguien te pregunta de dónde eres, ¿qué le responderías? (res- puesta múltiple)

Vasco/a	1
Español/a	2
De tu país de nacimiento	3
Del de tus padres	4
Ns/nc	0

8) SI ALGUIEN TE PREGUNTA DE DÓNDE ERES, ¿QUÉ LE RESPONDERÍAS?



VASCO/A ☐



ESPAÑOL/A ☐



DE TU PAÍS DE NACIMIENTO ☐



DEL DE TUS PADRES ☐

9. ¿Te sientes igual o diferente a los demás niños/as?

Diferente	1
Parecido	2
Igual	3
Ns/nc	0


9) ¿TE SIENTES IGUAL O DIFERENTE A LOS DEMÁS NIÑOS?



DIFERENTE ☐



PARECIDO ☐



IGUAL ☐

10. Piensa a en tus tres mejores amigos y amigas. ¿Cómo se llaman?
¿De dónde son? (escribir respuesta textual y codificar según listado)

NOMBRE	DE DÓNDE ES	Ns/Nc
		0
		0
		0
		0
		0

10) PIENSA EN
TUS 3 MEJORES
AMIGOS Y AMIGAS.
¿CÓMO SE LLAMAN?
¿DE DÓNDE SON?



11. ¿Cómo es tu grupo de amigos/as?

Todos o casi todos de aquí	1
Mezcla de aquí y de otros países	2
Todos o casi todos de otros países	3
Ns/nc	0

11) ¿CÓMO ES TU GRUPO DE AMIGAS/AMIGOS ?



TODOS O CASI
TODOS DE AQUÍ... ☐



MEZCLA DE AQUÍ Y
DE OTROS PAISES... ☐



TODOS O CASI
TODOS DE OTROS
PAISES ... ☐

12. ¿Con qué grupo de niños/as preferirías jugar?

Uno donde todos/as o casi todos/as sean de aquí	1
Uno donde haya mezcla de aquí y de otros países	2
Uno donde todos/as o casi todos/as sean de otros países	3
Ns/nc	0

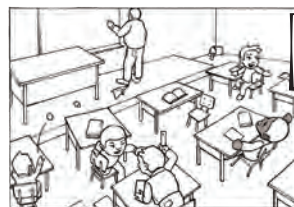
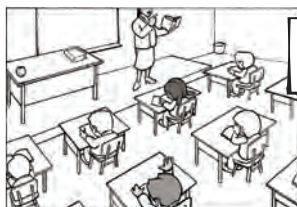
12) ¿CON QUÉ GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS PREFERIRÍAS JUGAR?



13. ¿Se suelen pelear los niños y niñas en tu clase?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

13) ¿SE SUELEN PELEAR LOS NIÑOS Y NIÑAS EN TU CLASE?



14. ¿A ti te ha pasado? ¿Te has peleado alguna vez?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p17




14) ¿Y A TI TE HA PASADO? ¿TE HAS PELEADO ALGUNA VEZ?



15. ¿Pasa muchas o pocas veces? ¿Con qué frecuencia?

Casi nunca	1
Alguna vez	2
Muchas veces	3
Ns/nc	0

15) ¿PASA MUCHAS O POCAS VECES? ¿CON QUÉ FRECUENCIA?

 <p>CASI NUNCA <input type="checkbox"/></p>	 <p>ALGUNA VEZ <input type="checkbox"/></p>	 <p>MUCHAS VECES <input type="checkbox"/></p>
---	---	---

16. ¿Ha sido por alguno de estos motivos? (LEER TODAS)

	Sí	No	Ns/Nc
Por ser diferente	1	2	0
Por ser chica	1	2	0
Por tu físico	1	2	0
Por tus gustos	1	2	0
Por tu dinero	1	2	0
Por tu religión	1	2	0
Por tu forma de hablar	1	2	0
¿Otros? _____	1	2	0

16) ¿HA SIDO POR ALGUNO DE ESTOS MOTIVOS?

 <p>1) POR SER DIFERENTE <input type="checkbox"/></p>	 <p>2) POR SER CHICA <input type="checkbox"/></p>	 <p>3) POR MI FÍSICO <input type="checkbox"/></p>	 <p>4) POR MIS GUSTOS <input type="checkbox"/></p>
 <p>5) POR MI DINERO <input type="checkbox"/></p>	 <p>6) POR MI RELIGIÓN <input type="checkbox"/></p>	 <p>7) POR MI FORMA DE HABLAR <input type="checkbox"/></p>	 <p>8) OTROS <input type="checkbox"/></p>

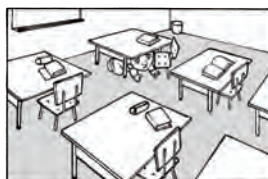
17. ¿Te ha pasado esto alguna vez? (LEER TODAS)

	Sí	No	Ns/Nc
Mentir para no ir al colegio	1	2	0
Te escondes en clase para no salir al patio	1	2	0
Te insultan por ser diferente	1	2	0
No quieren jugar contigo	1	2	0
Te pegan	1	2	0
Te insultan	1	2	0

17) ¿TE HA PASADO ESTO ALGUNA VEZ?



1) MENTIR PARA NO IR AL COLEGIO



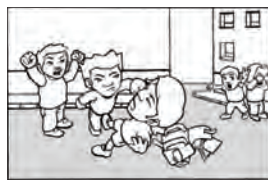
2) ME ESCONDO EN CLASE PARA NO SALIR AL PATIO



3) ME INSULTAN POR SER DIFERENTE



4) NO QUIEREN JUGAR CONMIGO



5) ME PEGAN



6) ME INSULTAN

18. ¿Cómo te llevas con tus compañeros y compañeras de clase?

Muy bien	1
Normal	2
Mal	3
Ns/nc	0

18) ¿CÓMO TE LLEVAS CON TUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE CLASE?

MUY BIEN ☐NORMAL ☐MAL ☐

19. ¿Vas a las excursiones y actividades que se organizan en el colegio?

Sí, a todas	1
A unas sí, a otras no	2
No, a ninguna	3
No, porque no hay	4
Ns/nc	0

19) ¿VAS A LAS EXCURSIONES Y ACTIVIDADES QUE SE ORGANIZAN EN EL COLEGIO?

SÍ, A TODAS ☐

A UNAS SÍ, A OTRAS NO ☐

NO, A NINGUNA ☐

NO, PORQUE NO HAY ☐



20. ¿Haces alguna actividad extraescolar?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

— Pasar a p22

20) ¿HACES ALGUNA ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR?

SI

☐

NO

☐

21. ¿Cuáles? (LEER TODAS)

	Sí	No	Ns/Nc
Deportivas	1	2	0
Idiomas	1	2	0
Apoyo escolar	1	2	0
Música	1	2	0
Artes	1	2	0
Tiempo libre / ocio	1	2	0
Otros ¿Cuáles? _____	1	2	0

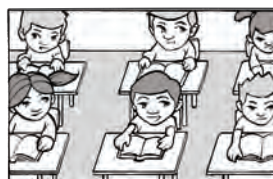
21) ¿CUÁLES?



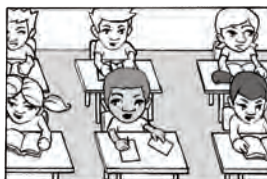
22. ¿Cómo es tu clase o grupo?

Todos/as o casi todos/as de aquí	1
Mezcla de aquí y de otros países	2
Todos/as o casi todos/as de otros países	3
Ns/nc	0

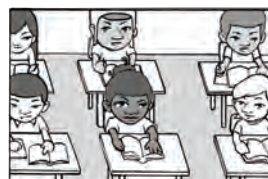
22) ¿CÓMO ES TU CLASE O GRUPO?



TODOS O CASI TODOS
SON DE AQUÍ... ☐



MEZCLA DE AQUÍ Y DE
OTROS PAÍSES... ☐



TODOS O CASI
TODOS DE OTROS
PAÍSES ... ☐

23. ¿Te gusta tu clase o grupo?

Mucho	1
Normal	2
Poco	3
Ns/nc	0

— Pasar a p25

23) ¿TE GUSTA TU CLASE O GRUPO?



MUCHO ☐



NORMAL ☐



POCO ☐

24. ¿Por qué no te gusta tu clase o grupo?

Por los compañeros/as	1
Por las clases	2
Por los/las profesores/as	3
Ns/nc	0

24) ¿POR QUÉ NO TE GUSTA TU CLASE O GRUPO?



POR TUS COMPAÑEROS/AS ... ☐



POR LAS CLASES ... ☐




POR LOS/LAS PROFESORES/AS ☐

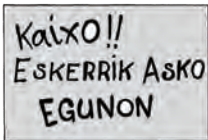
25. ¿Qué materias te gustan y cuáles no? (LEER TODAS)

	Sí	No	Ns/Nc
Plástica	1	2	0
Euskara	1	2	0
Educación física	1	2	0
Lengua extranjera	1	2	0
Conocimiento del medio / inguru	1	2	0
Matemáticas	1	2	0
Lengua castellana	1	2	0

25) ¿QUÉ MATERIAS TE GUSTAN Y CUÁLES NO?



PLÁSTICA ☐



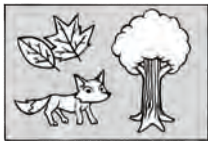
EUSKARA ☐



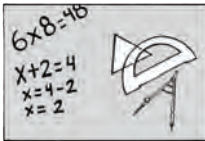
EDUCACIÓN FÍSICA ☐



LENGUA EXTRANJERA ☐



INGURU ☐



MATEMÁTICAS ☐




LENGUA CASTELLANA ☐


26. ¿Eres buen/a o mal estudiante?

Bueno/a	1
Normal	2
Malo/a	3
Ns/nc	0


26) ¿ERES BUEN O MAL ESTUDIANTE?



BUENO ☐



NORMAL ☐



MALO ☐


27. ¿Sueles hacer los deberes?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

27) ¿SUELES HACER LOS DEBERES?

SI... ☐

NO... ☐



28. ¿Cómo te sientes normalmente?

Bien	1
Normal	2
Mal	3
Ns/nc	0

28) ¿CÓMO TE SIENTES NORMALMENTE?



BIEN ☐



NORMAL ☐




MAL ☐


29. Cuando tienes un problema, ¿con quién hablas?

Ama y aita	1
Amigas/os	2
Profesor/a	3
Otra persona	4
Nadie	5
Ns/Nc	0


29) CUANDO TIENES UN PROBLEMA, ¿CON QUIÉN HABLAS?




AMA Y AITA ☐




AMIGAS/OS ☐



PROFESOR/A ☐



OTRA PERSONA ☐



NADIE ☐

30. Cuando seas mayor, ¿qué te gustaría ser? (ELEGIR SOLO UNA)

Peluquera/o	1
Panadera/o	2
Profesor/a	3
Médica/o	4
Futbolista	5
Albañil	6
Banquera/o	7
Pintor/a	8
Cantante	9
Otra cosa ¿Cuál? _____	10
Ns/nc	0

30) CUANDO SEAS MAYOR, ¿QUÉ TE GUSTARÍA SER?

 PELUQUERA/O <input type="checkbox"/>	 PANADERA/O <input type="checkbox"/>	 PROFESOR/A <input type="checkbox"/>
 MÉDICA/O <input type="checkbox"/>	 FUTBOLISTA <input type="checkbox"/>	 ALBAÑIL <input type="checkbox"/>
 BANQUERA/O <input type="checkbox"/>	 PINTOR/A <input type="checkbox"/>	 CANTANTE <input type="checkbox"/>

31. ¿Qué idiomas hablas? (LEER TODAS)

	Sí	No	Ns/Nc
Chino	1	2	0
Rumano	1	2	0
Árabe	1	2	0
Euskara	1	2	0
Castellano	1	2	0
Ruso	1	2	0
Francés	1	2	0
Inglés	1	2	0

¡HEMOS TERMINADO CON TU PARTE!
¡GRACIAS!

31) ¿QUÉ IDIOMAS HABLAS?

 <p>CHINO <input type="checkbox"/></p>	 <p>RUMANO <input type="checkbox"/></p>	 <p>ÁRABE <input type="checkbox"/></p>	 <p>EUSKARA <input type="checkbox"/></p>
 <p>CASTELLANO <input type="checkbox"/></p>	 <p>RUSO <input type="checkbox"/></p>	 <p>FRANCÉS <input type="checkbox"/></p>	 <p>INGLÉS <input type="checkbox"/></p>

CUESTIONARIO PADRES/MADRES/TUTORES

CENTRO EDUCATIVO

65. ¿Por qué escogió este centro para matricular a su hijo/a?

TRES MOTIVOS

	1ª	2ª	3ª
Cercanía	1	1	1
Precio	2	2	2
Calidad	3	3	3
Oferta educativa	4	4	4
Tendencia religiosa del centro	5	5	5
Diversidad del centro	6	6	6
No fue mi decisión	7	7	7
Otro. ¿Cuál? _____	8	8	8
Ns/Nc	0	0	0

66. ¿Cuánto tiempo llevaba su hijo/a en este centro?

Menos de un año	1
Entre uno y 3 años	2
4 años o más	3
Ns/nc	0

67. ¿Ha cambiado su hijo/a de centro en el último año?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p69

68. ¿Cuántas veces ha cambiado su hijo/a de centro?

2 o más veces	1
1 vez	2
Ns/nc	0

69. ¿Quién es la persona de referencia con el centro educativo?

Padre	1
Madre	2
Otra persona. ¿Quién? _____	3
Ns/nc	0

70. ¿Cómo describiría la relación con el centro educativo?

No hay relación	1
Hay poca relación	2
Hay bastante relación	3
Hay mucha relación	4
Ns/nc	0

→ Pasar a p72

71. ¿Y cuál cree que es el motivo principal por el que existe poca o ninguna relación? (LEER TODAS)

Barreras lingüísticas	1
No es necesario	2
Desinterés por parte del centro	3
Relación conflictiva	4
Otro. ¿Cuál? _____	5
Ns/nc	0

EXPECTATIVAS

72. ¿Qué le gustaría que haga su hijo/a después de acabar el instituto? (LEER TODAS)

Estudiar en la universidad	1
Estudiar una FP	2
Trabajar	3
Otro. ¿Cuál? _____	4
Ns/nc	0

73. ¿Por qué?

74. ¿De qué le gustaría que trabaje su hijo/a de mayor?

Ns/Nc	0
-------	---

75. Y siendo realista, ¿de qué cree que podrá trabajar?

Ns/Nc	0
-------	---

76. ¿Tiene Ud. idea de quedarse en la CAE, irse a otro país o volver al de origen en los próximos 5 años?

Quedarme en la CAE	1
Irme a otra CCAA	2
Volver a mi país de origen	3
Ir a otro país	4
Ns/nc	0

IDENTIDAD

77. ¿Se considera una persona religiosa? (LEER TODAS)

Sí, mucho	1
Ni mucho ni poco	2
No, nada	3
Ns/nc	0

78. ¿Cuál es su religión? (Escribir respuesta textual y codificar según listado)

Ns/Nc	0
-------	---

79. ¿Qué importancia tiene para Ud. mantener las tradiciones de su país de origen? (LEER TODAS)

Mucha	1
Bastante	2
Poca	3
Ninguna	4
Ns/Nc	0

80. ¿De dónde son sus amigos/as o conocidos/as? ¿Y los/as de su pareja? (LEER TODAS)

	Entrevistado/a	Pareja
Todos/as de aquí	1	1
La mayoría de aquí	2	2
Mezcla, mitad y mitad	3	3
La mayoría de otros países	4	4
Todos/as de otros países	5	5
Ns/Nc	0	0

SOCIODEMOGRÁFICAS

81. ¿Cuál es su estado civil?

Casado/a	1
Pareja de hecho	2
Divorciado/a	3
Separado/a	4
Viudo/a	5
Soltero/a	6
Soltero/a, pero viviendo en pareja	7
Ns/Nc	0

82. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que ha alcanzado? ¿Y el de su pareja?

	Encuestado/a	Pareja
Sin estudios / primarios incompletos	1	1
Primarios (Hasta los 12 años)	2	2
Secundaria obligatoria ESO (12 a 16 años)	3	3
Secundaria postobligatoria (bachiller: 16-18 años)	4	4
Formación profesional GM	5	5
Formación profesional GS	6	6
Universitarios / Superiores	7	7
Ns/Nc	0	0

83. ¿Me puede decir si está Ud.? ¿Y su pareja? (LEER TODAS)

	Encuestado/a	Pareja
Trabajando	1	1
En paro	2	2
Estudiando	3	3
Jubilado/a	4	4
Ama/o de casa	5	5
Ns/Nc	0	0

84. Si están trabajando, ¿en qué trabajan? (anotar textualmente y codificar según listado)

Encuestado/a		Ns/Nc	0
Pareja		Ns/Nc	0

85. ¿Cuál es la principal fuente de ingresos de su hogar? (LEER TODAS)

Trabajo	1
Prestación económica por desempleo	2
Ayudas económicas (RGI, AES...)	3
Ahorros personales	4
Ayuda de amigos/as y familiares	5
Ns/Nc	0

86. Aproximadamente, ¿cuánto dinero ingresa en su hogar mensualmente? Incluya, por favor, los ingresos de todas las personas de su hogar. (Anotar textualmente y anotar en el tramo correspondiente)

--

Sin ingresos	1
Hasta 300€	2
300 a 499€	3
500 a 999€	4
1.000 a 1.499€	5
1.500 a 1.999€	6
2.000 a 2.999€	7
3.000 a 4.999€	8
5.000 o más	9
Ns/Nc	0

87. ¿Cómo definiría la situación económica actual de su hogar? (LEER TODAS)

Muy pobre	1
Pobre	2
Apañándonos	3
Confortable	4
Rica	5
Ns/Nc	0

88. ¿Ha tenido Ud. o alguien de su casa algún problema con la policía? (LEER TODAS)

Si, yo	1
Si, un familiar	2
Si, yo y un familiar	3
No, ninguno	4
Ns/nc	0

89. ¿Vive en un piso en alquiler o en propiedad? (LEER TODAS)

Alquiler	1
Propiedad (pagando)	2
Propiedad (pagado)	3
Cedida	4
Ns/nc	0

90. ¿Ha cambiado en el último año de vivienda?

Si	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p92

91. ¿Cuántas veces?

	Ns/Nc	0
--	-------	---

92. ¿En qué país nacieron el padre y la madre biológicos del niño/a? ¿Y el niño/a? (anotar textualmente y codificar según listado)

Padre		Ns/Nc	0
Madre		Ns/Nc	0
Niño/a		Ns/Nc	0

93. ¿Cuál es su situación administrativa? ¿Y la de su pareja?

	Encuestado/a	Pareja
Nacionalidad española	1	1
Residencia y trabajo permanente	2	2
Residencia y trabajo temporal	3	3
Permiso de residencia sin trabajo	4	4
Autorización por estudios	5	5
Solicitante de asilo	6	6
Situación irregular	7	7
Ns/Nc	0	0

94. ¿En qué año llegó a España? ¿Y a Euskadi? (solo origen extranjero)

	Esp.	Ns/Nc	Eus.	Ns/Nc
Encuestado/a		0		0
Pareja		0		0
Niño/a		0		0

95. ¿Cuál es su idioma de origen? ¿Y el de su pareja?

Encuestado/a		Ns/Nc	0
Pareja		Ns/Nc	0

96. ¿Cuál es su nivel de castellano? ¿Y el del padre/la madre del/la hijo/a? (LEER TODAS)

	Encuestado/a	Pareja
Bajo	1	1
Medio	2	2
Alto	3	3
Ns/Nc	0	0

97. ¿Y el nivel de euskera?(LEER TODAS)

	Encuestado/a	Pareja
Bajo	1	1
Medio	2	2
Alto	3	3
Ns/Nc	0	0

98. Sexo de la persona encuestada:

Hombre	1
Mujer	2

99. ¿Me puede decir su edad?

100. ¿En qué país nació Ud.? (anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

101. ¿Cuál es su grado de parentesco o relación con el niño o la niña?

Padre/Madre	1
Abuelo/a	2
Tío/tía	3
Hermano/a	4
Otro (anotar): _____	5

Por último, y relacionado con el estudio que estamos elaborando,

102. ¿Estaría Ud. dispuesto/a a formar parte de un estudio que consistiría en tener una entrevista más amplia con su familia en su casa? Se remuneraría por ello.

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

103. ¿Estaría Ud. dispuesto a que su hijo/a participase, si a él/ella le apeteciera, en un grupo con otros chicos/as de su edad, para charlar sobre estos temas que hemos hablado?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

Nombre: _____

Teléfono: _____

Explicar que el motivo es verificar la realización de la entrevista y/o para ponerse en contacto de cara a participar en las entrevistas familiares/grupo de discusión.

HEMOS TERMINADO. GRACIAS

ANOTAR POR EL/LA ENTREVISTADOR/A. NO PREGUNTAR.

- A. Grupo étnico de la persona entrevistada.
B. Grupo étnico de la pareja de la persona entrevistada.
C. Grupo étnico del niño/a.

	A	B	C
Caucásico/blanco	1	1	1
Negro	2	2	2
Asiático sur (hindú, pakistaní...)	3	3	3
Asiático oriental (chino, japonés...)	4	4	4
Árabe	5	5	5
Indígena (americano)	6	6	6
Gitano	7	7	7
Otro. ¿Cuál?	8	8	8
Ns/nc	0	0	0

- D. Percepción del estatus socioeconómico del hogar.

Familia muy pobre	1
Familia pobre	2
Familia de estatus medio	3
Familia acomodada	4
Familia rica	5
Ns/nc	0

Cuestionario de secundaria

CUESTIONARIO SECUNDARIA

Nº de cuestionario	
Fecha (día-mes-año)	
Territorio Histórico	
Tipo centro escolar	
Curso	
Modelo	
ID Centro	
Autóctono / Origen extranjero	
Entrevistador/a	

Para empezar, gracias por dedicarnos unos minutos de tu tiempo. Este cuestionario que vamos a hacer es muy importante para nosotros, por lo que te pedimos que intentes contestar con sinceridad a todas las preguntas. No necesitamos saber quién eres o cómo te llamas, de hecho, este cuestionario no va a verlo nadie más aparte de las personas investigadoras de IKUSPEGI. A continuación, te haremos algunas preguntas sobre el colegio, tus amigos/as y tu vida en general para un estudio sobre integración. Después haremos también unas preguntas a tus padres/tutores. Empezamos.

FAMILIA

1. ¿Cuántas personas viven en tu casa? (indicar el número)

2. ¿Con quién vives en casa? (leer todas)

Con tu padre y tu madre	1
Sólo con tu madre	2
Sólo con tu padre	3
Con otro familiar	4
No vives con personas de tu familia	5
Ns/nc	0

3. ¿Tienes hermanos/as que vivan contigo?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

4. ¿Cuántos/as hermanos/as? (indicar el número)

5. ¿Cómo es tu relación con las personas con las que vives? (leer todas)

Muy buena	1
Buena	2
Ni buena ni mala	3
Mala	4
Muy mala	5
Ns/nc	0

6. ¿Quién te ayuda con los deberes? (múltiple)

Mis padres o tutores	1
Hermanos/as	2
Otro familiar	3
Otra persona	4
Nadie	5
Ns/nc	0

— Pasar a p8

7. ¿Cuánto te ayudan con los deberes? (leer)

Nunca	1
Pocas veces	2
Bastantes veces	3
Siempre	4
Ns/nc	0

8. ¿Se interesan tus padres o tutores por...? (leer, múltiple)

	Sí	No	Ns/nc
a) lo que te ha pasado en el colegio	1	2	0
b) los deberes para el día siguiente	1	2	0
c) las notas y los exámenes	1	2	0
d) las reuniones escolares	1	2	0
e) tu asistencia a clase	1	2	0

9. ¿Cómo dirías que es la situación económica en tu casa? (leer todas)

Vivís cómodamente	1
Os alcanza para vivir	2
Tenéis dificultades para vivir	3
Tenéis muchas dificultades para vivir	4
Ns/nc	0

10. ¿En qué idioma se ve la TV en tu casa más frecuentemente? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

Ns/Nc	0

11. ¿En qué idioma ves películas o series más frecuentemente? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

Ns/Nc	0

12. ¿En qué idioma están la mayoría de revistas y libros en tu casa? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

Ns/Nc	0

IDENTIDAD

13. Si te preguntan de dónde te sientes, ¿qué contestarías? (no leer)

Vasco/a	1
Español/a	2
De tu país de origen	3
Del país de origen de alguno de tus padres	4
Vasco/a y español/a	5
Vasco/a y de tu país de origen	6
Español/a y de tu país de origen	7
Vasco/a y de tu país de origen de alguno de tus padres	8
Español/a y de tu país de origen de alguno de tus padres	9
Del país de origen de alguno de tus padres y de tu país	10
Ns/nc	0

14. ¿Te consideras una persona religiosa? (leer todas)

Sí, mucho	1
Ni mucho ni poco	2
No, nada	3
Ns/nc	0

→ Pasar a p16

15. ¿Cuál es tu religión? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

--	--

16. ¿Qué importancia tiene para ti mantener las tradiciones de tu país de origen o de tu familia? (leer todas)

Mucha	1
Bastante	2
Poca	3
Ninguna	4
Ns/nc	0

17. Si tuvieras un hijo o una hija, ¿en qué lengua le educarías?

Castellano	1
Euskera	2
Lengua de origen	3
Otra	4
Ns/nc	0

18. Si tuvieras un hijo o una hija, ¿le educarías en alguna religión?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p20

19. ¿En cuál? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

Ns/Nc	0

20. ¿Te sientes parte de la sociedad vasca? En una escala del 0 al 10, donde 0 es "Nada" y 10 "Totalmente".

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc 99
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

RELACIONES SOCIALES

21. Piensa en tus tres mejores amigos/as. ¿Cómo se llaman y de dónde son? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

	Nombre	De dónde es
Amigo/a 1		
Amigo/a 2		
Amigo/a 3		
No tiene amigos/as	1	
Ns/Nc	0	

22. ¿De dónde es tu grupo de amigos/as? (leer todas)

Todos/as de aquí	1
La mayoría de aquí	2
Mitad y mitad	3
La mayoría de otros países	4
Todos/as de otros países	5
No tienes amigos/as	6
Ns/nc	0

23. ¿Qué cosas compartes con los/as de tu edad? (leer todas)

	Sí	No	Ns/Nc
Ir a los mismos sitios	1	2	0
Escuchar la misma música	1	2	0
Ropa o forma de vestir	1	2	0
Lengua	1	2	0
Formas de hablar o expresiones	1	2	0
Ideas o creencias	1	2	0
Formas de divertirse	1	2	0
Los mismos problemas en la vida	1	2	0
Vivir en el mismo barrio	1	2	0
La misma religión	1	2	0

CLIMA ESCOLAR

24. ¿Crees que el hecho de que haya personas de diferentes lugares, religiones y/o culturas en la sociedad vasca es...? (leer todas)

Es bueno porque aprendemos cosas nuevas	1
Es bueno, aunque difícil de manejar	2
Es malo porque perjudica a la cultura vasca	3
Ns/nc	0

25. Y si hablamos de tu clase, ¿crees que el hecho de que haya personas de diferentes lugares, religiones y/o culturas es...? (leer todas)

Es positivo	1
Ni positivo ni negativo	2
Es negativo	3
Ns/nc	0

26. Si piensas en tu colegio o instituto, dirías que... (leer todas)

Hay demasiadas personas de fuera	1
Ni muchas ni pocas, lo normal	2
Más bien pocas	3
Ns/nc	0

27. ¿Has observado algún tipo de violencia en tu colegio, ya sea entre alumnos/as o entre alumnos/as y profesores/as? (leer todas)

Sí, entre alumnos/as	1
Sí, entre profesores/as	2
Sí, entre ambos	3
No	4
Ns/nc	0

28. ¿Has vivido algún tipo de violencia, insultos o peleas en el colegio?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p30

29. ¿Ha sido por alguno de los siguientes motivos? (no leer)

Por ser diferente	1
Por ser chica	2
Por mis características físicas	3
Por mis gustos	4
Por mi situación económica	5
Por mi religión	6
Por mi forma de hablar	7
Otro:	8
Ns/nc	0

30. En el último año, ¿te ha pasado alguna de las siguientes cosas? (múltiple, leer todas)

	Sí	No	Ns/Nc
Mentir para no ir al colegio	1	2	0
Te escondes en clase para no salir al recreo	1	2	0
Te insultan por ser diferente	1	2	0
No quieren jugar contigo	1	2	0
Te pegan (agarrar, tirar, tirar cosas...)	1	2	0
Te insultan	1	2	0
Te evitan, no juegan contigo	1	2	0
Ninguna de las anteriores	1	2	0

31. ¿En tu clase hay niños/as a los/as que insultan, pegan, empujan, cogen sus cosas sin permiso o evitan?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

32. ¿Son habituales los conflictos en tu clase? (leer todas)

Muchas veces	1
Alguna vez	2
Casi nunca	3
Nunca	4
Ns/nc	0

33. ¿Cómo describirías la relación con tus compañeros/as de clase? (leer todas)

Muy buena	1
Buena	2
Ni buena ni mala	3
Mala	4
Muy mala	5
Ns/nc	0

34. ¿Cómo describirías la relación con tus profesores/as? (leer todas)

Muy buena	1
Buena	2
Ni buena ni mala	3
Mala	4
Muy mala	5
Ns/nc	0

→ Pasar a p36

35. ¿Cuál dirías que es el motivo? (leer todas, múltiple)

Por tu forma de ser	1
Por tus características físicas	2
Por tu situación económica	3
Por tu religión	4
Por tu origen o el de tus padres	5
Por tu forma de hablar	6
Otro:	7
Ns/nc	0

36. ¿Sueles participar en las actividades escolares (excursiones, viajes, visitas, fiestas...)? (leer todas)

Sí, en todas	1
En unas sí, en otras no	2
No, en ninguna	3
No, porque no hay	4
Ns/nc	0

37. ¿Realizas alguna actividad extraescolar?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p39

38. ¿Cuál?

Deportivas	1
Culturales	2
Idiomas	3
Apoyo escolar	4
Música	5
Ocio	6
Ns/nc	0

NIVEL ACADÉMICO

39. ¿Estás a gusto en clase? (leer todas)

Mucho	1	} Pasar a p41
Bastante	2	
Poco	3	
Nada	4	
Ns/nc	0	

40. ¿Cuál dirías que es el motivo? (leer todas)

Por los/as compañeros/as	1
Por las materias de estudios	2
Por los profesores	3
Por todo lo anterior	4
Otro:	5
Ns/nc	0

41. ¿En una escala de 0 a 10, donde 0 es "fatal" y 10 "perfectamente", ¿cómo dirías que vas en clase?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
											99

42. ¿Qué asignatura llevas mejor y cuál peor?

	Mejor	Peor
Humanidades (Historia, Geografía...)	1	2
Literatura y lengua castellana	1	2
Euskera	1	2
Idiomas extranjeros (Inglés, Francés...)	1	2
Ciencias (Biología, Geología, Física, Química...)	1	2
Matemáticas	1	2
Ns/Nc		0

43. ¿Has repetido curso alguna vez?

Si	1
No	2
Ns/nc	0

44. ¿Crees que podrías repetir?

Si	1
No	2
Ns/nc	0

45. ¿Crees que necesitarías clases de apoyo en alguna asignatura?

Si	1	→ Pasar a p47
No	2	
Ns/nc	0	

46. ¿Te han ofrecido en tu colegio/instituto apoyo?

Si	1
No	2
Ns/nc	0

47. ¿Te han ofrecido tus padres/tutores apoyo?

Si	1
No	2
Ns/nc	0

48. ¿Te han ofrecido tus padres/tutores acudir a una academia o profesor/a particular?

Si	1
No	2
Ns/nc	0

49. ¿Con qué frecuencia faltas a clase? (leer todas)

Nunca	1
Algunas veces	2
Bastantes veces	3
Muchas veces	4
Ns/nc	0

BIENESTAR

50. ¿En qué medida crees que se puede confiar en la gente? Siendo 0 "nunca" y 10 "siempre".

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
											99

51. En general, ¿te consideras una persona feliz? Siendo 0 "muy infeliz" y 10 "muy feliz".

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
											99

52. ¿En qué medida estás satisfecho con tu vida? Siendo 0 "muy insatisfecho" y 10 "muy satisfecho".

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ns/Nc
											99

53. Cuando estás preocupado/a o tienes un problema, ¿con quién hablas? (leer todas, múltiple)

Padres/tutores	1
Hermanos/as	2
Otro familiar	3
Profesor/a	4
Amigos/as	5
Nadie	6
Ns/Nc	0

54. ¿Cómo describirías tu salud? (leer todas)

Muy buena	1
Buena	2
Ni buena ni mala	3
Mala	4
Muy mala	5
Ns/Nc	0

EXPECTATIVAS

55. ¿Qué te gustaría hacer después de acabar el instituto? (leer todas)

Estudiar en la universidad	1
Estudiar una FP	2
Trabajar	3
Otro: _____	4
Ns/Nc	0

56. Y tus padres, ¿qué quieren que hagas después de acabar el instituto? (leer todas)

Estudiar en la universidad	1
Estudiar una FP	2
Trabajar	3
Otro: _____	4
Ns/Nc	0

57. Y tus profesores/as, ¿qué quieren que hagas después de acabar el instituto? (leer todas)

Estudiar en la universidad	1
Estudiar una FP	2
Trabajar	3
Otro: _____	4
Ns/Nc	0

58. Cuando seas mayor, ¿de qué te gustaría trabajar?

59. Y siendo realista, ¿de qué crees que podrás trabajar?

GENERALES

60. Sexo (anote el sexo del entrevistado/a)

Chico	1
Chica	2

61. ¿Qué edad tienes? (anote la edad del entrevistado/a)

62. ¿En qué país naciste? (Anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

63. ¿Qué idiomas hablas fluidamente? (leer todas, múltiple)

	Sí	No	Ns/Nc
Castellano	1	2	0
Euskera	1	2	0
De origen familiar	1	2	0

64. ¿Qué idioma se habla más en tu casa? (Hasta tres, anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

Idioma 1		
Idioma 2		
Idioma 3		

¡HEMOS TERMINADO CON TU PARTE!
¡GRACIAS!

CUESTIONARIO PADRES/MADRES/TUTORES

CENTRO EDUCATIVO

65. ¿Por qué escogió este centro para matricular a su hijo/a?

TRES MOTIVOS

	1ª	2ª	3ª
Cercanía	1	1	1
Precio	2	2	2
Calidad	3	3	3
Oferta educativa	4	4	4
Tendencia religiosa del centro	5	5	5
Diversidad del centro	6	6	6
No fue mi decisión	7	7	7
Otro. ¿Cuál? _____	8	8	8
Ns/Nc	0	0	0

66. ¿Cuánto tiempo llevaba su hijo/a en este centro?

Menos de un año	1
Entre uno y 3 años	2
4 años o más	3
Ns/nc	0

67. ¿Ha cambiado su hijo/a de centro en el último año?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p69

68. ¿Cuántas veces ha cambiado su hijo/a de centro?

2 o más veces	1
1 vez	2
Ns/nc	0

69. ¿Quién es la persona de referencia con el centro educativo?

Padre	1
Madre	2
Otra persona. ¿Quién? _____	3
Ns/nc	0

70. ¿Cómo describiría la relación con el centro educativo?

No hay relación	1
Hay poca relación	2
Hay bastante relación	3
Hay mucha relación	4
Ns/nc	0

→ Pasar a p72

71. ¿Y cuál cree que es el motivo principal por el que existe poca o ninguna relación?

Barreras lingüísticas	1
No es necesario	2
Desinterés por parte del centro	3
Relación conflictiva	4
Otro. ¿Cuál? _____	5
Ns/nc	0

EXPECTATIVAS

72. ¿Qué le gustaría que haga su hijo/a después de acabar el instituto?

Estudiar en la universidad	1
Estudiar una FP	2
Trabajar	3
Otro. ¿Cuál? _____	4
Ns/nc	0

73. ¿Por qué?

74. ¿De qué le gustaría que trabaje su hijo/a de mayor?

Ns/Nc	0

75. Y siendo realista, ¿de qué cree que podrá trabajar?

Ns/Nc	0

76. ¿Tiene Ud. Idea de quedarse en la CAE, irse a otro país o volver al de origen en los próximos 5 años?

Quedarme en la CAE	1
Irme a otra CCAA	2
Volver a mi país de origen	3
Ir a otro país	4
Ns/nc	0

IDENTIDAD

77. ¿Se considera una persona religiosa?

Sí, mucho	1
Ni mucho ni poco	2
No, nada	3
Ns/nc	0

78. ¿Cuál es su religión? (Escribir respuesta textual y codificar según listado)

	Ns/Nc	0
--	-------	---

79. ¿Qué importancia tiene para Ud. mantener las tradiciones de su país de origen?

Mucha	1
Bastante	2
Poca	3
Ninguna	4
Ns/Nc	0

80. ¿De dónde son sus amigos/as o conocidos/as? ¿Y los/as de su pareja? (leer todos)

	Entrevistado/a	Pareja
Todos/as de aquí	1	1
La mayoría de aquí	2	2
Mezcla, mitad y mitad	3	3
La mayoría de otros países	4	4
Todos/as de otros países	5	5
Ns/Nc	0	0

SOCIODEMOGRÁFICAS

81. ¿Cuál es su estado civil?

Casado/a	1
Pareja de hecho	2
Divorciado/a	3
Separado/a	4
Viudo/a	5
Soltero/a	6
Soltero/a, pero viviendo en pareja	7
Ns/Nc	0

82. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que ha alcanzado? ¿Y el de su pareja?

	Encuestado/a	Pareja
Sin estudios / primarios incompletos	1	1
Primarios (Hasta los 12 años)	2	2
Secundaria obligatoria ESO (12 a 16 años)	3	3
Secundaria postobligatoria (bachiller: 16-18 años)	4	4
Formación profesional GM	5	5
Formación profesional GS	6	6
Universitarios / Superiores	7	7
Ns/Nc	0	0

83. ¿Me puede decir si está Ud.? ¿Y su pareja?

	Encuestado/a	Pareja
Trabajando	1	1
En paro	2	2
Estudiando	3	3
Jubilado/a	4	4
Ama/o de casa	5	5
Ns/Nc	0	0

84. Si están trabajando, ¿en qué trabajan? (anotar textualmente y codificar según listado)

Encuestado/a		Ns/Nc	0
Pareja		Ns/Nc	0

85. ¿Cuál es la principal fuente de ingresos de su hogar?

Trabajo	1
Prestación económica por desempleo	2
Ayudas económicas (RGI, AES...)	3
Ahorros personales	4
Ayuda de amigos/as y familiares	5
Ns/Nc	0

86. Aproximadamente, ¿cuánto dinero ingresa en su hogar mensualmente? Incluya, por favor, los ingresos de todas las personas de su hogar. (Anotar textualmente y anotar en el tramo correspondiente)

Sin ingresos	1
Hasta 300€	2
300 a 499€	3
500 a 999€	4
1.000 a 1.499€	5
1.500 a 1.999€	6
2.000 a 2.999€	7
3.000 a 4.999€	8
5.000 o más	9
Ns/Nc	0

87. ¿Cómo definiría la situación económica actual de su hogar?

Muy pobre	1
Pobre	2
Apañándonos	3
Confortable	4
Rica	5
Ns/Nc	0

88. ¿Ha tenido Ud. o alguien de su casa algún problema con la policía?

Sí, yo	1
Sí, un familiar	2
Sí, yo y un familiar	3
No, ninguno	4
Ns/nc	0

89. ¿Vive en un piso en alquiler o en propiedad?

Alquiler	1
Propiedad (pagando)	2
Propiedad (pagado)	3
Cedida	4
Ns/nc	0

90. ¿Ha cambiado en el último año de vivienda?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

→ Pasar a p92

91. ¿Cuántas veces?

	Ns/Nc	0
--	-------	---

92. ¿En qué país nacieron el padre y la madre biológicos del niño/a? ¿Y el niño/a? (anotar textualmente y codificar según listado)

Padre		Ns/Nc	0
Madre		Ns/Nc	0
Niño/a		Ns/Nc	0

93. ¿Cuál es su situación administrativa? ¿Y la de su pareja?

	Encuestado/a	Pareja
Nacionalidad española	1	1
Residencia y trabajo permanente	2	2
Residencia y trabajo temporal	3	3
Permiso de residencia sin trabajo	4	4
Autorización por estudios	5	5
Solicitante de asilo	6	6
Situación irregular	7	7
Ns/Nc	0	0

94. ¿En qué año llegó a España? ¿Y a Euskadi? (solo origen extranjero)

	Esp.	Ns/Nc	Eus.	Ns/Nc
Encuestado/a		0		0
Pareja		0		0
Niño/a		0		0

95. ¿Cuál es su idioma de origen? ¿Y el de su pareja? (anotar textualmente y codificar según listado)

Encuestado/a		Ns/Nc	0
Pareja		Ns/Nc	0

96. ¿Cuál es su nivel de castellano? ¿Y el del padre/la madre del/la hijo/a?

	Encuestado/a	Pareja
Bajo	1	1
Medio	2	2
Alto	3	3
Ns/Nc	0	0

97. ¿Y el nivel de euskera?

	Encuestado/a	Pareja
Bajo	1	1
Medio	2	2
Alto	3	3
Ns/Nc	0	0

98. Sexo de la persona encuestada:

Hombre	1
Mujer	2

99. ¿Me puede decir su edad?

100. ¿En qué país nació Ud.? (anotar respuesta textualmente y codificar según listado)

101. ¿Cuál es su grado de parentesco o relación con el niño o la niña?

Padre/Madre	1
Abuelo/a	2
Tío/tía	3
Hermano/a	4
Otro (anotar): _____	5

Por último, y relacionado con el estudio que estamos elaborando,

102. ¿Estaría Ud. dispuesto/a a formar parte de un estudio que consistiría en tener una entrevista más amplia con su familia en su casa? Se remuneraría por ello.

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

103. ¿Estaría Ud. dispuesto a que su hijo/a participase, si a él/ella le apeteciera, en un grupo con otros chicos/as de su edad, para charlar sobre estos temas que hemos hablado?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

Nombre: _____

Teléfono: _____

Explicar que el motivo es verificar la realización de la entrevista y/o para ponerse en contacto de cara a participar en las entrevistas familiares/grupo de discusión.

HEMOS TERMINADO. GRACIAS

ANOTAR POR EL/LA ENTREVISTADOR/A. NO PREGUNTAR.

A. Grupo étnico de la persona entrevistada.

B. Grupo étnico de la pareja de la persona entrevistada.

C. Grupo étnico del niño/a.

	A	B	C
Caucásico/blanco	1	1	1
Negro	2	2	2
Asiático sur (hindú, pakistaní...)	3	3	3
Asiático oriental (chino, japonés...)	4	4	4
Árabe	5	5	5
Indígena (americano)	6	6	6
Gitano	7	7	7
Otro. ¿Cuál?	8	8	8
Ns/Nc	0	0	0

D. Percepción del estatus socioeconómico del hogar.

Familia muy pobre	1
Familia pobre	2
Familia de estatus medio	3
Familia acomodada	4
Familia rica	5
Ns/hc	0

Parte III

Juventud diversa, futuro multicultural



Capítulo 1

Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida

Maite Fouassier Zamalloa y Mikel Mintegi Luengo



Capítulo 2

Las vascas de ascendencia africana: presente y futuro
(16-25 años)

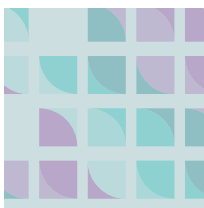
Saioa Bilbao Urkidi y Maite Fouassier Zamalloa



Capítulo 3

La diversidad en las familias vascas (0-25 años)

Julia Shershneva e Iraide Fernández Aragón



Capítulo 4

La nueva sociedad vasca diversa

Maddalen Epelde Juaristi y Oier Ochoa de Aspuru Gulin

Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida

Maite Fouassier Zamalloa y Mikel Mintegi Luengo





ÍNDICE

Introducción	507
1. Relatos	511
1.1. Sole	513
1.2. Paul	527
1.3. Fátima	539
1.4. Mikel	553
1.5. Margareth	567
1.6. Ahmed	577
1.7. Daniela.....	591
1.8. Oier.....	601
1.9. Sukaina	611
1.10. Jon	623
2. Análisis	637
1.1. Su infancia y primeros recuerdos	639
1.2. La familia	641
1.3. Redes sociales.....	647
1.4. Estudios y empleo.....	651
1.5. Idiomas	656
1.6. Identidad(es).....	659
1.7. Vínculos con el origen.....	662
1.8. Creencias.....	665
1.9. Discriminaciones.....	667
1.10. Expectativas	670
3. Conclusiones, claves y recomendaciones	673
Anexo	679



INTRODUCCIÓN

Durante las siguientes páginas vamos a compartir una parte de la vida de personas que han nacido y/o crecido lejos de sus lugares de origen o del de sus familiares, y que han desarrollado su vida, o parte de ella, en Euskadi, con la particularidad de que se sienten y son percibidas como personas respetadas y a gusto consigo mismas y con el entorno que les rodea.

Si bien los análisis de los movimientos migratorios internacionales en nuestro territorio nos lleva a estudiar dicho fenómeno con el inicio del siglo XXI, debido en parte a un aumento de llegadas de manera exponencial, no debemos olvidar que personas venidas de otros países ya estaban asentadas en Euskadi. Sus descendientes participan en este estudio compartiendo sus historias, percepciones, sentimientos y opiniones sobre una variedad de aspectos que se irán desgranando en cada uno de los relatos.

El objetivo, por tanto, no es otro que conocer su trayectoria vital, cómo han desarrollado su vida en Euskadi, introduciéndonos en los aspectos relacional, familiar y de estudios/empleo, buscando, a su vez, un cierto equilibrio psicológico, psicosocial y social. A partir de esta información, se extraerán aquellas claves que puedan explicar por qué estas trayectorias se consideran satisfactorias, de tal manera que se identifiquen estrategias que puedan posibilitar la réplica de itinerarios conducentes a experiencias vitales positivas.

El carácter de este informe no es académico sino divulgativo y no tiene por objeto demostrar o refutar hipótesis de la teoría sociológica o psicosocial, sino ofrecer a las entidades, organismos y personas responsables de la gestión de la diversidad pautas y recomendaciones en términos de convivencia y cohesión social: este informe pone el énfasis en la búsqueda de elementos que permitan poner en marcha mecanismos e iniciativas eficaces y operativas para la

integración mutua de los distintos colectivos de origen inmigrante y autóctono, para la cohesión social y la mejora de la convivencia.

Para ello, hemos elaborado diez relatos de la vida de otras tantas personas, residentes en Euskadi actualmente, con edades comprendidas entre los 18 y los 32 años, que han nacido aquí (en un lugar distinto a la lugar de origen de sus padres y madres) o han llegado a Euskadi desde origen antes de los cuatro años, y que al menos uno de sus progenitores sea de origen extranjero. En concreto son cinco mujeres y cinco hombres de origen latinoamericano y africano (Magreb y África subsahariana), tres de ellos con padre o madre vasca. Al referirnos a relatos de vida se hace alusión a la técnica cualitativa, que corresponde a la enunciación por parte de un narrador de su vida o parte de ella. Estos relatos de vida han contado con un guión de preguntas abiertas que persigue entrar en todos aquellos aspectos relacionados con su trayectoria vital, de tipo motivacional, actitudinal y proyectivo (ver anexo). Los encuentros se dieron entre los meses de mayo y junio de 2016, por todo el territorio vasco y tuvieron una duración de entre dos y tres horas.

La estructura del texto constará primeramente de una contextualización del fenómeno migratorio en los años 80 y 90, momento en el que las personas entrevistadas nacen o llegan a Euskadi. Posteriormente, se presentan diez historias narradas en primera persona que nos acercan a cada una de sus vivencias y realidades. Posteriormente se realiza un análisis de contenido extrayendo aquellos aspectos que consideramos significativos en el itinerario de estas personas.

Para salvaguardar su privacidad, hemos modificado aquella información que pueda identificar a la persona entrevistada. Todas ellas han dado su conformidad sobre la presentación de los relatos tal y como los mostramos a continuación.

Por último, quisiéramos agradecer a SOS Racismo Gipuzkoa y al Área de Igualdad, Cooperación, Convivencia y Fiestas del Ayuntamiento de Bilbao por su colaboración en la localización de contactos para la participación en el estudio.

Breve contextualización del fenómeno migratorio en los años 80 y 90 en la CAE

Ya se ha comentado brevemente en la presentación que el fenómeno migratorio internacional en Euskadi, como en el resto del Estado, comienza a ser de interés por las instituciones y el mundo académico a finales de los años noventa y principios de 2000. Sin embargo, la realidad migratoria no es desconocida por quienes comenzaron años antes a estudiarla ante los movimientos internos ocurridos a lo largo del siglo XX, debido principalmente a una necesidad de mano de obra en el sector industrial vasco, y las primeras migraciones internacionales.

Tomando como referencia varios estudios y estadísticas¹, como por ejemplo el texto de Ruiz Olabuénaga y Blanco² sobre la inmigración vasca, se presentarán algunas notas sobre la historia reciente de las migraciones. Una historia marcada inicialmente por la emigración a otros países, principalmente a Latinoamérica. Aunque posteriormente la tendencia fue la contraria, cuando Euskadi se convirtió en un foco de inmigración interna y constante que se instala primeramente en Bizkaia pero que se extiende posteriormente a Gipuzkoa y Álava. En lo referente a la migración internacional, a principios de los años noventa aún era un fenómeno sin una teorización generalizada, entre otras cuestiones por la dificultad que entrañaba elaborar una única teoría que aglutinara a los diferentes tipos de migraciones, consideradas por algunos analistas como Joaquín Arango, un fenómeno un tanto ambiguo, difícil de medir y de carácter interdisciplinar.

El desarrollo industrial vivido en Euskadi a finales del siglo XIX trajo consigo destacados movimientos migratorios de otras comunidades autónomas. La transformación de la industria junto con un auge del comercio generó el nacimiento de empresas de capital extranjero. Tal hecho iba acompañado de importantes cuotas de capital financiero y humano. De ahí la necesidad de mano de obra para cubrir tal demanda. Si bien a principios del siglo XX se produjo una ralentización de las llegadas, vuelven a aumentar a partir de los años cincuenta. La estructura social vasca va cambiando conforme la migración interna va asentándose paulatinamente por todo el territorio. La presencia de personas extranjeras en aquellos tiempos es escasa, y continúa siendo así hasta mediados de los años noventa. Según los datos del padrón de 1986, Euskadi contaba con 2.136.100 habitantes, de los cuales 653.113 habían nacido fuera del territorio, y entre estos últimos 23.360 eran nacidos en el extranjero, donde se contabilizan aquellas personas con nacionalidad extranjera y personas retornadas.

¹Instituto Nacional de Estadística (INE), Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). En ocasiones se mostrarán datos diferentes según la fuente estadística utilizada.

²Ruiz Olabuénaga, J.I. y M.C. Blanco (1994) *La inmigración vasca. Análisis trigeracional de 150 años de inmigración*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Poco a poco, y de manera más notoria a partir de 1993, el número de personas nacidas en otras comunidades autónomas y establecidas en Euskadi disminuye, mientras que la población con nacionalidad extranjera va aumentando levemente (tabla 1).

En cuanto a las áreas geográficas de origen de la población con nacionalidad extranjera, a partir de los datos proporcionados por el censo del Eustat, se puede observar en la tabla 2 que fundamentalmente provienen de Europa. Algo más de la mitad de la población es europea (51,9%), siendo la población latinoamericana quien aparece en segundo lugar (20,4%), seguida de África (15,8%). Menor volumen presenta la población norteamericana (6,2%) y asiática (5,1%).

Estamos ante una población extranjera que en números absolutos era un tanto marginal, y por lo tanto, no era objeto de estudio para personas investigadoras ni para las instituciones. No existe mucha documentación que hable de los factores explicativos de la llegada de población extranjera a la

CAE, ya que todavía se centraban en los análisis de la migración interna. Varios motivos son los que explican la creciente migración extranjera a nivel estatal, entre los que destaca el cambio sociopolítico vivido en España, el crecimiento de la economía desde mediados de los noventa, el desarrollo de la política migratoria, representada en los procesos de regularización y la firma de acuerdos bilaterales para el control de flujos entre países, o la inclinación por la migración latinoamericana por parte de la sociedad receptora frente a otros colectivos como el magrebí o el proveniente de África subsahariana.

Tabla 1. Población con nacionalidad extranjera residente en la CAE. 1992-1999

	CAE
1992	10.935
1993	12.304
1994	12.262
1995	13.569
1996	13.135
1997	15.647
1998	16.995
1999	17.411

Fuente: INE

Tabla 2. Población de nacionalidad extranjera en la CAE por áreas geográficas. 1996

	%
Europa	51,9
América Norte	6,2
Latinoamérica	20,4
Asia	5,1
África	15,8
Oceanía	0,5
Apátrida	0,01
Total	100,0

Fuente: Eustat. Censo población 1996

1

Relatos

Nos encontramos, a continuación, con diez historias de vida de personas que residen en Euskadi en la actualidad y que, como bien hemos presentado en la introducción, nacieron o establecieron su residencia a muy temprana edad fuera de los lugares de origen de sus progenitores. Forman parte de este estudio porque, de algún modo, encarnan lo que en el análisis posterior llamaremos *trayectorias exitosas*.

Escritas en primera persona, no solo pretenden describir cómo se ha desarrollado su vida hasta el momento, sino también abordar del mismo modo sus preocupaciones, ilusiones, anhelos y planes de futuro. Como veremos, sus relatos conjugan recuerdos de infancia con ideas futuras sobre qué educación querrán para sus hijos e hijas, y presentan desde valoraciones sobre su paso por la escuela hasta qué porvenir les espera en el mundo laboral.

Comprobamos que sus vidas son como las de cualquier otro joven de su edad, con sus problemas, vivencias y expectativas. Si bien presentan algunas características propias y comunes entre sí, no dejan de ser como cualquier otro colectivo con rasgos propios que se diferencian de otros grupos de la misma edad.



Me llamo Sole...

... y nací hace treinta y un años en Guinea Ecuatorial, la única colonia española de toda África. Por eso, mi lengua materna es el español y por lo menos no tuve problema con el idioma cuando me trajeron a Bilbao a los cuatro años.

En Guinea existe la costumbre de que a la hija mayor la cría la hermana mayor de la madre. Y como yo soy la mayor de los cuatro hermanos que somos, a mí me crió mi tía y fue ella la que me trajo aquí.

La decisión de venir la tomó la familia, porque en África no recibes la misma educación ni tienes las mismas posibilidades de progresar. Como yo estaba a su cargo, mi tía asumió que si venía a Europa tenía que traerme con ella, porque era su responsabilidad. Y por eso nos vinimos las dos solas.

Era la primera vez que iba en avión y pasé mucho miedo, estuve todo el vuelo llorando. Le decía a mi tía que solo veía agua y que estábamos muy arriba.

Primero estuvimos unos días en Madrid haciendo los papeleos en la embajada para registrarnos. Todavía tengo en casa mi primer pasaporte, esas cosas no se tiran. Para hacer los trámites de la nacionalidad, primero tenías una tarjeta de residente y luego ya te daban la de residencia permanente.

Otra tía que vivía en Bilbao, y que es con la que íbamos a vivir, fue a Madrid a buscarnos y nos vinimos con ella en autobús.

Aquí todo me parecía muy raro: las calles, las casas... la primera impresión que me dio fue como de estar encerrada. Porque en África las casas están con las puertas abiertas y hay más relación con los vecinos.

De repente llegas a un piso y te da la sensación de estar en la cárcel, como enjaulada. Además, los vecinos no te decían ni hola, parecía que yo era el bicho raro. Me daba la impresión de que me miraban como pensando que ya nos traen una más o algo así.

Recuerdo que lo pasé mal aquellos primeros días, echaba mucho de menos todo lo de Guinea. Y también me acuerdo del frío que hacía, porque encima yo venía de una temperatura tropical y el contraste fue enorme. Creo que nunca ha

Al venir tan pequeña, me resultó más fácil adaptarme. A mi tía le costó bastante más al ser una persona mayor.

habido un invierno tan frío desde entonces, llegué a estar ingresada en Basurto por hipotermia.

De todas formas, al venir tan pequeña, me resultó más fácil adaptarme. A mi tía le costó bastante más al ser una persona mayor. Eso que se dice de que los cambios cuanto antes mejor es verdad. Al final, los niños se hacen a todo.

Después de llegar a Bilbao estuve dos años sin ir al cole. Pasaba todo el rato con mi tía, yendo donde tuviera que ir ella. A hacer recados, al médico o donde fuera. Entonces no teníamos tarjeta sanitaria, yo no la tuve hasta los 15 años, y si te ponías enferma tenías que ir a Medicus Mundi. Allí atendían a todos los inmigrantes para cualquier cosa.

Íbamos todos los días a misa a la iglesia. Para mí aquello era aburridísimo, un tormento. Pero para mi tía la religión católica era lo más importante, y lo sigue siendo. Hoy día sigue yendo a misa todos los días y además canta en un coro. Y también fuimos haciendo todos los trámites de documentación y papeleos para poder empezar en el colegio.

Una vez que me escolaricé las cosas ya fueron más fáciles, porque vas cogiendo una rutina, haciendo amistades y viendo todo como más normal. Eso sí, las tormentas me asustaban muchísimo y me metía debajo de la mesa de la profesora cuando sonaban los truenos. Porque en África no hay tormentas así y a mí me parecía que al cielo le pasaba algo. La profesora me decía que saliera, que no pasaba nada; pero yo seguía allí con las manos en la cabeza y tapándome las orejas. No olvidaré en la vida a aquella profesora. Se llamaba Maite y además era nuestra tutora. Ella era la que me sacaba de debajo de la mesa y me acunaba para que se me pasara el susto por la tormenta. Además, desde el primer minuto me vio como una alumna más. Le daba igual de qué color fuera o de dónde viniera, ella trataba de conseguir que me integrara. Al principio, yo me pasaba los recreos con ella, pero siempre les decía a los otros niños que jugaran conmigo, me

Desde el primer minuto me vio como una alumna más. Le daba igual de qué color fuera o de dónde viniera, ella trataba de conseguir que me integrara.

sacaba la cara y me escuchaba. Además, como sabía que yo no iba a tener muchos regalos, cuando hice la Comunión hasta me regaló mi primera cámara de fotos. Me cogió mucho cariño y le estoy muy agradecida. Es una persona que me ha marcado, de las que dejan huella.

Porque entre los compañeros de clase había de todo. Había niños que eran más abiertos y que se relacionaban conmigo sin preguntarse por qué esta es negra. A algunos les daba igual, pero a otros no. A mí me parece que eso depende mucho de la educación que recibimos en casa.

Esas cosas me hacían sentirme mal, porque no entiendes que, si tú estás intentando integrarte, ellos no quieran jugar contigo y muestren ese rechazo.

En el barrio había tres niñas, que iban a la *ikastola*, que me aceptaron desde el principio y que han sido mis mejores amigas desde entonces. No se hacían preguntas y jugaban conmigo porque yo les caía bien. Iba a sus casas... bueno, a las de dos de ellas. Porque a la de la otra solo podía ir cuando no estaba su aita, porque él no quería que fuera.

Yo no lo entendía, porque no le había hecho nada malo y me parecía raro que no me saludara y que tuviera que esperar en el portal para que bajara mi amiga cuando él estaba en casa. Aunque tampoco le daba muchas vueltas, porque era una cría.

Pero sí se notaba ese rechazo y esa discriminación por ser de otro color. Y eso que en este caso no había problema con el idioma: yo les entendía y ellos me entendían perfectamente. También influye un montón que en aquella época había aquí muy pocos inmigrantes y que la mentalidad de la gente era mucho más cerrada.

Mi tía, como adulta, lo notaba todavía más por todos los temas de documentación y sanitarios, de los que yo ni me enteraba. Yo no me planteaba por qué tenía que ir a Medicus Mundi cuando me ponía enferma en vez de ir a un médico normal como todos los demás. Normalizaba todas esas cosas.

Yo creo que si entonces hubiese habido más africanos, o inmigrantes en general, y me hubiese juntado con ellos sí que les habríamos dado más importancia y habríamos sido más conscientes de todos estos temas. Porque al ser una necesidad común, seguro que habríamos hablado mucho más de ello.

Yo he tenido la suerte de que nunca me han parado por la calle para pedirme la documentación. No sé si habrá influido el que yo siempre estaba con españoles, pero en aquella época era muy común que si veían un negro por la calle, le pedían la documentación. Y si no la tenía, le deportaban.

A mi tía, con la que vine, le pasó. Le pararon por la calle, le dejaron venir a casa a recoger algunas cosas y se la llevaron a un centro de acogida. Estuvo allí tres semanas y tuvo suerte porque no la deportaron. Pero luego pasó una temporada viviendo en casa de una paisana por miedo a que estuvieran vigilando la casa de mi otra tía, donde vivíamos.

Le pregunté a mi tía que por qué había pasado eso y me dijo que eran cosas de los blancos, porque entonces se hablaba mucho lo de los blancos y los negros, que no nos quieren aquí. Yo tenía entonces unos diez años y no entendía nada. Ellos son blancos y nosotros somos negros y ya está, ¿cuál es el problema?

Pero lo cierto es que entonces había muchísimo, muchísimo racismo.

Se notaba incluso en algunos profesores. Había de todo, pero algunos no llegaron a entender que yo era una alumna más, que me esforzaba igual y que aprendía igual que las demás. A veces se les escapaban cosas como «¡Jolín la negra!» si me costaba hacer alguna cosa. Pero si a la que le costaba era a cualquier otra, nunca decían «¡Jolín la blanca!». O preguntaba algo y hacían como que no me habían escuchado.

Todo eso me producía mucha tristeza e incluso me hacía sentirme inferior. Me llegaba a cuestionar si tendrían razón y si tendría que bajar mis expectativas porque, por muy bien que lo hiciera todo en clase, otro niño iba a estar siempre por delante de mí por el simple hecho de ser blanco.

Excepto en los momentos en los que estaba con mis amigas del barrio, que me aceptaron plenamente desde el principio y con las que me sentía perfectamente integrada, siempre había alguna mirada, algún comentario o algún gesto que me hacía pensar que ya estábamos con lo de siempre, con lo de *la negra*.

Pero es que encima yo tenía el problema incluso dentro de la casa donde vivíamos. Porque mi tía estaba casada con uno de aquí y este a la única persona negra que quería era a su mujer. Decía que no quería tener a tantos negros en casa y que cualquier día nos iba a echar. Al principio mi tía nos defendía, pero él le fue comiendo la cabeza y acabó dándole la razón a su marido. Un desastre. Acabamos pareciendo el servicio: comíamos separados, teníamos que recoger lo suyo mientras se echaban la siesta y yo tenía que hacer de niñera de sus dos hijas para que ellos estuvieran tranquilos.

En realidad, me trataban mucho más como a una hija los padres de Ane, una de mis amigas del barrio, que mi propia familia.

Para hacer la ESO, que era el primer año que se daba, pasé al instituto. Me fue bien porque, como te pilla ya más mayor, estaba más hecha y no le daba tanta importancia a las cosas, no me afectaban igual. En cierto modo, estaba curada de espanto.

Al tener ya unas amistades, te haces más fuerte y no te tomas las cosas de la misma manera. Solo veía compañeros de clase, no me fijaba en si eran blancos, negros o latinos. Con unos me llevaba mejor y con otros peor, unos me saludaban y otros no. Pero sin más.

Al tener ya unas amistades, te haces más fuerte y no te tomas las cosas de la misma manera.

Entre los profesores también había de todo, pero desde el principio había más que aceptaban la integración. Además, al haber algún otro alumno negro, y también algún latino, lo veían como más normal. La mentalidad poco a poco iba cambiando.

En la calle se veían cada vez más inmigrantes, aunque es verdad que los peores trabajos siempre eran para nosotros. Casi todas las mujeres trabajaban en residencias o limpiando casas, los trabajos que no querían los de aquí, pero por lo menos la gente empezó a ver que también existíamos.

También se notaba esto en que las colas que había en Medicus Mundi para atender a los inmigrantes eran cada vez más largas.

En el instituto sacaba muy buenas notas porque siempre he sido muy aplicada y buena estudiante. Lo único que me decían es que tenía que callarme más, porque era, y sigo siendo, muy contestona. Como he vivido tanto rechazo y he

tenido que aguantar que los demás me dijeran todo lo que querían, yo ya no me callo. Creo que tengo el mismo derecho a decir las cosas y a dar mi opinión. No se me olvidan, entre otras muchas cosas, los malos ratos que tuve que pasar simplemente porque me apetecía apuntarme al equipo de voleibol del colegio. El director, que era de los que no entendía que yo era una más y encima era el entrenador del equipo, simplemente me dijo que yo no podía apuntarme. Y eso no se podía cuestionar: decía que no y era que no.

En el instituto sí que conseguí entrar en el equipo, pero lo tuve que dejar porque tampoco me sentía aceptada. Notaba las típicas miradas en el vestuario, no me pasaban la pelota y estaba todo el partido en el banquillo.

Es solo un ejemplo, pero son cosas que te hacen daño, que no entiendes por qué te tienen que pasar.

Y por el otro lado, tampoco te sientes aceptada al cien por cien por tu familia. Yo he tenido que oír muchas veces que me decían «la negra esta que se cree blanca». Y todo porque, al venir tan pequeña, me he integrado mucho más que mi tía. Porque mi grupo de amigas eran todas blancas y porque, aunque iban llegando más inmigrantes, yo no me relacionaba demasiado con ellos. Porque yo no quería estar en un gueto.

Cuando había alguna fiesta, como comuniones y así, donde todos eran inmigrantes, yo lo que pensaba era que me iban a fastidiar el día de estar con mis amigas. Y todo para pasar el rato con una gente a la que apenas conocía y que siempre hablaba de cosas que no me interesaban. Que si cuánto racismo hay o cuánto tenemos que aguantar a estos blancos. Y que me calentaban la cabeza con que mis amigas blancas cualquier día iban a dejar de estar conmigo porque soy negra.

O recordando historias de Guinea que a mí ni siquiera me sonaban. Yo me sentía en otra onda completamente diferente.

Tampoco te sientes aceptada al cien por cien por tu familia. Yo he tenido que oír muchas veces que me decían «la negra esta que se cree blanca».

A mí lo que me apetecía era quedar con mis amigas del barrio. Primero quedábamos en la plaza a jugar y comer *chuches*, y la mayoría de las veces yo tenía que estar con mis primas. Tenía que andar con cuidado con lo que decía, porque luego se lo chivaban todo a mi tía. También solíamos ir al cine con ellas. Luego ya empezamos a ampliar un poco y nos íbamos a Deusto y San Ignacio, donde vivían algunos de la *ikastola* de mis amigas. Eso ya era como una excursión.

Cuando jugaba a voleibol, solían acompañarme mis amigas a donde fuera el partido y ya nos quedábamos allí a pasar el día. Solía llevarnos el padre de alguna de ellas, porque mis tíos nunca iban a verme. En realidad, ni siquiera iban cuando jugábamos en casa.

Ya un poco más mayores empezamos a ir al Casco Viejo y ahí ya dejé de tener que llevar a mis primas. Por lo menos mi tía asumió que estaba creciendo y que me tenía que dejar estar sola con mis amigos aunque fuera solo los sábados. Para volver a casa, yo seguía siempre el horario de mis amigas, porque mi tía tampoco lo controlaba demasiado. No me preguntaba lo que había hecho ni dónde había andado. Supongo que el que yo no fuera su hija y que ella no me hubiese criado influía para esa falta de interés. Lo mismo que tampoco tuvo nunca mucho interés por cómo me iba en los estudios, cosa que sí tenía con sus hijas.

Como siempre, eran los padres de mis amigas los que se interesaban más por esas cosas. Y también mi otra tía, que además me solía decir que le hiciera caso a «mamá», por mi tía, para que no se enfadase. Porque ella nos había traído aquí y teníamos que estarle agradecidos y tenerle contenta para que no hubiera problemas en la familia. Un rollo.

Cuando empezamos a ir a discotecas, lo que hacíamos era cambiarnos de ropa y maquillarnos en el portal de alguna. Pero eso no lo hacía solo yo, también lo hacían mis amigas para que no vieran en sus casas las pintas con las que salíamos. Nos poníamos la falda corta, nos maquillábamos y dejábamos la bolsa escondida. Teníamos varios sitios preparados para dejarla. A la vuelta, nos quitábamos el maquillaje, nos cambiábamos de ropa y a casa.

El de los chicos era también otro tema conflictivo. Porque si le decía a mi tía que me gustaba alguno, me empezaba con las historias de que no me podía gustar un chico blanco porque mira cómo nos tratan los blancos. Es curioso que eso me lo dijera una persona que estaba casada con un blanco; pero era así, no se discutía.

Así que a partir de ahí tenía que ser todo a escondidas. Si eran del barrio, ya les aleccionaba sobre mi tía. Nada de sonrisas, no se vaya a enterar.

Al final, lo más práctico me pareció buscar alguno que fuera de otro barrio, porque iba a ser mucha casualidad que se encontrara con mi tía.

Por lo menos, a partir de cierta edad, de los dieciocho años o así, no volví a escuchar que alguien no quisiera estar conmigo porque era negra. Antes sí que me pasó alguna vez, pero luego ya era que, como le pasa a todo el mundo, nunca le vas a gustar a la persona que a ti te gusta. Lo difícil es que coincidan las dos cosas.

La primera vez que fui a Guinea tenía ya unos diecisiete años. Fue poco tiempo después de que vinieran a Bilbao a vivir mi madre biológica y mi hermana.

Me chocó mucho. Sabía que yo era de allí, pero no me sentía de allí. En realidad, yo me siento más de aquí, pero todo el mundo me dice que soy de allí. Un lío. Mi propia familia era una completa desconocida para mí.

Y ellos tampoco te terminan de ver como a una más. Esta que se ha ido a Europa y viene con todas sus vacunas puestas y lleva chancletas todo el rato para no ponerse enferma. No conseguí estar a gusto porque se me hacía muy raro todo. Las comidas, el clima con un calor sofocante, la gente, la educación, ... todo.

Como solo estuve un verano, para cuando estaba empezando a acostumbrarme ya me tuve que volver. Y al venir aquí también pasé unos meses descolocada. Había empezado a volver a mis raíces y a integrarme en mi cultura y tenía que volver a cambiar el chip.

Es duro porque acabas no sintiéndote aceptada en ningún sitio. Seguramente también influyó el que yo tardé muchos años en volver. Si hubiese vuelto antes, a lo mejor me habría sentido parte de mi familia y más identificada con mis raíces. Porque no es lo mismo limitarse a hablar por teléfono, que ya lo solíamos hacer cuando podíamos, hace falta tener una imagen.

Me chocó mucho. Sabía que yo era de allí, pero no me sentía de allí. En realidad, yo me siento más de aquí, pero todo el mundo me dice que soy de allí. Un lío.

Allí estaban mis dos hermanos pequeños, a los que ni siquiera conocía. No teníamos ninguna conexión y yo para ellos era una extraña. Era una relación como de compromiso, notabas la falta de cariño. Y lo mismo con el resto de mis parientes. Con el tiempo, muchos de ellos han acabado emigrando también. A España o a otros países de Europa.

Algunos de los que vienen se plantean trabajar aquí unos años, ahorrar dinero y luego volverse a Guinea. O, si son jóvenes, educarse y estudiar aquí hasta cierto nivel y volver allí una vez formados.

Desde luego, no es mi caso. Yo no me planteo esa posibilidad de ninguna manera. Para mí, volver a Guinea supondría un paso atrás, no sería un progreso para nada. Por mucho que digan que el país ha evolucionado, la educación no es como aquí y la sanidad solo está bien si tienes dinero. Si no, te mueres a la puerta del hospital.

No habrá evolucionado tanto si la gente tiene que seguir emigrando, si hay que seguir mandando dinero y si la gente sigue muriendo de enfermedades que se solucionarían con una inyección.

Mi madre y mi hermana sí tienen intención de volver, pero a mí me parece que el hecho de haber nacido allí no es una razón suficiente para querer ir a vivir a Guinea.

Fui otra vez cuando tenía veintiún años. Y fue más bien por compromiso, porque mi madre se puso muy pesada con que teníamos que ir. La verdad es que a mí no me apetecía mucho, porque la primera vez tenía muchas expectativas y luego la experiencia no fue buena. Fue muy decepcionante.

Al acabar en el instituto, decidí hacer un Grado Superior de Administración en una academia. Se me daba bien la economía, entre otras cosas porque tuve un profesor en el instituto que era muy majo y que explicaba muy bien. También era mi tutor, el que te aconsejaba sobre lo que podías estudiar. Y me decía que me veía preparada para hacer Economía y que a ver a qué universidad iba a ir. Como tenía confianza con él, le reconocí que no iba a poder ir a la uni porque no me llegaba el dinero. Me habló de las becas que había, pero yo sabía que ni así iba a poder. Al final, me ayudó a mirar ciclos y academias para ver dónde podía estudiar. Los padres de mis amigas, una vez más, también me orientaron para hacer los trámites y encontrar el sitio donde matricularme.

En mi casa nadie se involucraba en el tema de la educación, todo me lo he tenido que buscar yo.

Porque en mi casa nadie se involucraba en el tema de la educación, todo me lo he tenido que buscar yo. Con que sacara buenas notas, fuera buena persona y no me metiera en líos ya les valía.

Hasta los diecisiete años o así, mi tía me pagaba los estudios para completar la beca que tenía. Pero a partir de esa edad, ya empecé a buscarme algunos trabajos para poder pagármelos yo. Como con la beca no llegaba, con el dinero que ganaba me compraba los libros o el material que hiciera falta. Y si sobraba algo, me compraba ropa o alguna otra cosa.

Y también me recordaban siempre que había que mandar algo de dinero para la familia a Guinea, lo que no me hacía mucha gracia.

Me dedicaba sobre todo a cuidar niños en verano, porque los fines de semana prefería estar con mis amigas. Como en verano ellas se iban de vacaciones y yo me quedaba en Bilbao con mis primas, buscaba trabajo para ganar dinero y para librarme un rato de ellas. Yo solo he podido irme fuera en verano aprovechando que había venido a Madrid o Valencia algún familiar; si no, lo pasaba siempre en Bilbao.

También estuve trabajando una temporada en un locutorio, entonces había muchísimos, pero ni con lo que ganaba allí me llegaba para pagar la uni, aunque fuera pública. Como mi tía tampoco estaba dispuesta a ayudarme, tuve que renunciar.

Me dio muchísima pena. Sabía que tenía capacidad para hacerlo y me había puesto esa meta, pero tuve que resignarme a que la falta de medios me iba a impedir llegar ahí.

Los padres de mis amigas me podían haber echado una mano, como cuando de cría me regalaban zapatillas y otras muchas cosas, pero me parecía que eso ya era demasiada responsabilidad, un favor demasiado grande. Asumí que iba a estudiar hasta donde mis posibilidades me lo permitieran.

Asumí que iba a estudiar hasta donde mis posibilidades me lo permitieran.

En la academia, como me encantaba lo que estudiaba, sacaba unas notas buenísimas y acabé todo en los dos años que eran, a la primera.

Al terminar, hice unas prácticas en una clínica y después me contrataron allí para seis meses. Estuve muy a gusto.

Cuando se me acabó el contrato, hice un curso de Administración y Finanzas y me salieron otras prácticas en una empresa de informática. Y allí también me contrataron al terminarlas, esta vez durante un año.

En los dos trabajos me fue fenomenal. Nunca tuve ningún problema ni ninguna crítica relacionada con el hecho de ser negra. Ni con los compañeros ni con los jefes. Fue una experiencia muy buena.

Nunca tuve ningún problema ni ninguna crítica relacionada con el hecho de ser negra. Ni con los compañeros ni con los jefes.

Cuando acabé esos trabajos me dio la locura de irme a Barcelona. Me encantaba la ciudad y tenía una amiga, a la que conocí en Guinea, que vivía allí.

Por aquel entonces trabajaba en el locutorio por temporadas, y por eso solía ir a Barcelona a pasar los fines de semana. Pero al final me decidí a quedarme a vivir, a probar suerte.

Vivía en casa de mi amiga, que estaba casada con un español y que tenía una hija a la que yo cuidaba. También le ayudaba en las tareas de la casa. Buscaba trabajo, pero no me salía nada. Solo de repartidora de propaganda de vez en cuando y ganando muy poco. Al no saber catalán tampoco tenía muchas opciones de encontrar trabajo de lo mío.

Casi no podía darle nada de dinero a mi amiga, pero ella me decía que no hacía falta que le diera nada porque yo estaba educando a su hija y eso para ella era lo más importante del mundo.

Es curioso, pero mi amiga se preocupaba más por mí que lo que lo había hecho nunca mi tía. Si salía, me llamaba para preguntarme por dónde andaba y con quién, y me explicaba la mejor forma de llegar a casa.

Acabé encontrando un trabajo para la campaña de Navidad en una tienda de juguetes. Yo me ponía mucho en el papel, me disfrazaba y jugaba con los críos. Hasta le hacía sugerencias a mi jefe, porque yo siempre he sido muy lanzada para eso. Y él estaba encantadísimo. Lo que pasa es que era solo para unos días y no podían prorrogarme el contrato.

Le pedí que me recomendara para la tienda de la zona norte, pero cuando les llamó para hacerlo le dijeron que ahí no iban a contratar a una chica negra. Fue un palo, porque hacía muchos años que no oía ese tipo de cosas y hasta el jefe de Barcelona se quedó muy sorprendido.

En total estuve alrededor de un año en Barcelona, pero me sentía incómoda porque me parecía que no le estaba ayudando lo suficiente a mi amiga, y por eso decidí volver a Bilbao. Aunque la verdad es que no me hizo mucha gracia porque yo era muy feliz allí.

Para entonces, yo tendría unos veintitrés años, mi madre ya tenía su propia casa en Bilbao y me instalé con ella. Pero no duré mucho ahí, porque al poco tiempo de volver tuve la suerte de encontrar trabajo y ya aproveché para independizarme.

Estuve un año trabajando en una tienda de tatuajes de una vecina de mi madre y al acabar me fui a vivir con mi pareja, que es de Camerún y al que había conocido en Bilbao.

Nos fuimos a Sestao, que es donde seguimos viviendo ahora. Una de las razones para ir ahí fue que yo quería estar lejos de mi madre. En un sitio al que no le resultara muy fácil llegar, para no tenerle todo el día en casa. Porque yo quería tener tranquilidad.

Después estuve una temporada trabajando en limpieza de obras, que entonces había muchísimo, y también hice un curso de cocina en la Cruz Roja. He estado haciendo las prácticas en un restaurante hasta hace poco.

La cocina me gusta, pero tiene el inconveniente de los horarios. Sabes a qué hora entras pero nunca sabes a qué hora vas a salir. Y eso, sobre todo teniendo una niña como tengo ahora, es un problema muy gordo. Me ayudaba mi pareja, pero como estaba acostumbrada a estar mucho con ella, la echaba mucho de menos.

Ahora estoy dejando currículums para lo que surja. Si es posible, algo que tenga un horario más establecido, para poder planificarme mejor.

Yo no estoy casada con mi pareja y esa es otra diferencia con lo que pasa en Guinea. Allí todavía se hace lo de casarte por compromiso, la dote y todas esas historias. Mi madre me pregunta muchas veces cuándo me va a dar él la dote. Y yo le contesto que ni hoy, ni mañana, ni nunca. Yo no voy a estar con alguien por compromiso. Te ha dado una dote de 500 €, te quieres separar y le perteneces hasta que le devuelves ese dinero. Yo no le pertenezco a nadie.

No tengo ninguna necesidad de casarme. Si es por el tema del vestido, me lo puedo poner cualquier día. Y por el tema de la iglesia, creo que he ido tantas veces con mi tía cuando era pequeña que ya he cubierto el cupo.

Si dicen que Dios está en todas partes, me va a escuchar igual en casa, en el parque o donde sea. Yo me cuestiono muchos planteamientos que tiene la Iglesia Católica, como por ejemplo en el tema de la homosexualidad.

Además, en África la Iglesia apoya todo el tema de la dote. Si la mujer no la devuelve y se marcha de casa, el marido tiene todos los derechos sobre los niños. Y yo no puedo estar de acuerdo con eso, mi hija es mía.

Mi religión es que lo que no quieras para ti no lo quieras para los demás y vive y deja vivir. De todas formas, yo rezo todas las noches y todas las mañanas para que haya salud, para que mi hija esté bien y para que no nos pase nada malo.

Mi religión es que lo que no quieras para ti no lo quieras para los demás y vive y deja vivir. De todas formas, yo rezo todas las noches y todas las mañanas para que haya salud, para que mi hija esté bien y para que no nos pase nada malo.

Yo no quiero involucrar a mi hija en todo este tipo de rollos. No la estoy educando en ninguna religión. Ya tendrá tiempo de decidir de qué religión quiere ser.

No la he bautizado y tengo que aguantar por esto las broncas de mi tía y hasta de mi abuela cuando hablo con ella. Me dicen que la bautice, porque si no se la va a llevar el demonio.

En mi entorno más próximo tengo de todo en esto de la religión. Mi tía es muy devota, mi madre es católica pero no muy practicante y mi hermana es atea. Incluso se suele burlar de mi tía diciendo que a ver cuándo se casa con el cura. Yo le digo que la respete y que la deje tranquila con sus cosas, porque no hace daño a nadie.

Mi hermana es justo lo contrario que yo a la hora de relacionarse con la gente. Es muy difícil verla con una chica blanca. La diferencia es que ella se crió en Guinea y vino aquí con doce o trece años. Tenía ya una serie de prejuicios y de cosas en la cabeza que hacen que te cueste más integrarte y tratar con la gente de aquí.

Mi hermana es justo lo contrario que yo a la hora de relacionarse con la gente. Es muy difícil verla con una chica blanca. La diferencia es que ella se crió en Guinea.

Mi hija tiene cuatro años y ya va a la *ikastola*. A veces me acompaña mi hermana a recogerla y ya me empieza con que si vamos a estar otra vez con las madres blancas y con que por qué no le digo a mi hija que juegue con otros niños. Pero yo no voy a hacer que juegue con quien yo le diga, y da la casualidad de que sus mejores amigos son de aquí. ¿Qué le voy a hacer yo?

Y entonces me suelta que la niña va a salir como yo, que solo me junto con blancos. Un aburrimiento, tenemos puntos de vista diferentes y no hay forma de que nos entendamos.

Con mi madre pasa lo mismo. Cuando llegó aquí y vio a mis amigas, para ella fue un choque. Mi hija negra y todas sus amigas blancas. Se ha integrado tanto que parece que ahora no quiere ser negra.

Nunca se ha interesado por hablar conmigo para que yo le explicara cómo había evolucionado y las dificultades que tuve al llegar aquí. Cómo fue todo ese proceso. Se queda con lo de que yo soy más blanca que las blancas y no la sacas de ahí. Y eso se lo transmite a mi hermana.

Cuando viene aquí una guineana de la edad de mi hermana, mi madre hace todo lo posible para que se conozcan y entablen amistad. Le inculca que hay que estar con las africanas, en su mundo y en sus creencias. A mí me considera ya un caso perdido y ni me lo dice, porque estoy con mis amigas blancas y sabe que no voy a cambiar.

De todas maneras, yo entiendo que la relación de mi hermana con mi madre sea distinta a la mía. Yo le respeto y le tengo cariño porque es mi madre, pero no es la persona que me ha criado y con la que he vivido, y eso se nota. Yo considero a mi tía como si fuera mi madre, porque es la persona que ha hecho ese papel. Si me llaman por teléfono las dos a la vez, a la que le cojo es a mi tía.

Al final, con todas estas cosas yo me sentía rechazada e incomprendida. Es como que tenía que hacer el doble esfuerzo de integrarme en casa y también fuera de casa.

Los de mi propia casa no son capaces de entender todo lo que he tenido que pasar desde que vine aquí con cuatro años. Un proceso que no tiene nada que ver

Los de mi propia casa no son capaces de entender todo lo que he tenido que pasar desde que vine aquí con 4 años.

con el de los que vienen ahora después de haberse criado en Guinea y que se encuentran aquí con un montón de familiares o de paisanos.

También hay diferencias en la forma de relacionarte con los niños y en la educación. En África lo normal es que los niños jueguen con otros niños. No entienden que yo me pase el rato jugando e interactuando con ella. Mi madre me lo suele decir, pero es que es mi hija y a mí me parece lo normal. Quiero para ella lo que yo no he tenido. Quiero que me cuente sus cosas y saber todo de ella. Quiero que juegue con los niños que ella elija, no solo con otros africanos porque yo se lo diga.

Pero bueno, una acaba cansada de estar todo el rato intentando dar explicaciones. Al final, lo único que me importa es que mi hija sea feliz.

Ella va al colegio encantada; si fuese por ella, iría todos los días. Y yo tengo muy buena relación con las madres de los otros niños.

En su clase hay otros niños extranjeros, pero eso ahora está mucho más normalizado, no es como cuando vine yo. En general, en España ha evolucionado mucho todo el tema de la emigración.

Mi hija estudia todo en euskera porque es lo que había en el colegio. Pero a mí me parece bien, porque yo vivo en el País Vasco y lo normal me parece aprender euskera. Además, es algo que le puede servir en el futuro para estar al mismo nivel que los demás y no sentirse inferior a nadie. Yo estudié en el modelo A

El euskera es algo que le puede servir en el futuro para estar al mismo nivel que los demás y no sentirse inferior a nadie.

con el euskera como asignatura, pero procuro ayudarle y hablarle también en euskera dentro de mis posibilidades.

Esa es otra de las cosas que no entienden mi hermana y sus amigas. Me dicen que a ver dónde va a ir con el euskera, que eso no sirve para nada.

Es un problema de mentalidad y de intereses diferentes.

Ellas hablan de maquillajes, de la ropa que se compra y de sus rollos africanos, y yo prefiero hablar con las otras madres de la educación de nuestros hijos o de otro tipo de temas. Ya lo doy por imposible.

Mi pareja llegó aquí siendo más mayor y se siente muy camerunés, tiene mucho apego por su país. A veces también me dice que tenemos que intentar que la niña juegue más con otros niños africanos. A mí me parece bien, porque quiero

que juegue con todo el mundo, pero lo que no voy a hacer es forzar que esté con unos o con otros. Que ella juegue con quien quiera.

Lo que pasa también es que yo sé cómo están educando a sus hijos algunas madres africanas y no me apetece que le metan a mi hija ciertas ideas en la cabeza. No hay que liarle diciéndole que esta gente es buena y esta otra mala. Tiene que descubrirlo ella sola y lo que nosotros tenemos que hacer es aconsejarle y guiarle.

Quiero que mi hija pueda hacer lo que no pude hacer yo. Que estudie hasta donde se lo permita su capacidad. Que si el día de mañana quiere ir a la universidad, pueda hacerlo y hacer la carrera que le apetezca.

Quiero que aprenda bien euskera para que le sea útil si sigue viviendo aquí de mayor. Y quiero que aprenda también otros idiomas por si decide irse fuera. Su padre es francófono y siempre le digo que le hable en francés, y ya ha empezado con el inglés en la *ikastola*. Quiero que esté bien preparada y que pueda decidir su futuro.

Ya le hemos dicho cuáles son sus orígenes. Sabe que la familia de su padre es de Camerún y que la mía es de Guinea. Su padre sí que quiere que conozca Camerún, y si a mí algún día me dice que quiere conocer Guinea, me parecerá bien. Pero si no, pues también. A mí eso no me importa. Ella ha nacido aquí y lo que tiene que hacer ahora es conocer esto.

Tiene todo el tiempo por delante para decidir cómo va a orientar su vida y yo voy a estar siempre ahí para apoyarla y acompañarla en ese recorrido.

Quiero que juegue con todo el mundo, pero lo que no voy a hacer es forzar que esté con unos o con otros. Que ella juegue con quien quiera.



Me llamo Paul...

...y nací en Ecuador hace dieciocho años. Mis padres son también ecuatorianos. Primero vino mi madre a Madrid porque dos de sus hermanas estaban viviendo allí. Al cabo de un año, vino mi padre y un año después vinimos nosotros, que somos tres hermanos. Yo soy el mediano y vine con cuatro años. Mi hermana tiene ahora veinticuatro y mi hermano dieciséis.

Mis padres vinieron porque en aquel momento Ecuador estaba peor económicamente. Y pensaron que en vez de estar allí preocupados era mejor intentar darles algo mejor a sus hijos. Y yo creo que acertaron.

Yo estuve dos años en Madrid y lo único que recuerdo es el gimnasio del colegio al que iba. Yo creo que es porque soy un apasionado del deporte, pero mis padres me dicen que es porque les esperaba allí cuando me venían a recoger. Hace unos años mis padres encontraron un video de cuando estábamos en Madrid y fue muy curioso y divertido vernos totalmente diferentes, porque yo no me acordaba de nada.

Después un tío nos habló de que la cosa estaba un poco mejor aquí, nos vinimos a Hernani y ya no nos hemos movido del pueblo.

Yo estudié en un colegio de monjas donde había tanto gente de aquí como extranjera, de todo el mundo. Y tengo muy buen recuerdo, había muy buen ambiente. Eso sí, en verano, en los udalekus me sentí un poco apartado los primeros años que fui, porque era todo gente de aquí y yo era el único raro. No me apetecía mucho ir, pero mis padres estaban trabajando y no tenía más remedio.

Estudié en un colegio de monjas donde había tanto gente de aquí como extranjera, de todo el mundo. Y tengo muy buen recuerdo.

Cuando pasé a la ESO, con once o doce años, los udalekus eran de deporte y ahí sí que me lo pasaba bien. Porque, como ya he dicho, soy muy aficionado al deporte, sobre todo al fútbol.

Después de los udalekus, solíamos ir una o dos semanas a Madrid. Y al volver, también íbamos a la playa cuando mis padres tenían vacaciones.

Al ir haciéndome adolescente, iba menos a Madrid y me quedaba más tiempo aquí para quedar con mis amigos e ir a Donosti, a la playa o de fiesta.

En el colegio, estuve toda la Primaria con los mismos compañeros, y muy bien. Había gente bastante diversa, tanto de Latinoamérica como de Europa.

Sigo todavía en contacto con dos compañeros de esa primera clase. Todo el mundo ha cogido su lado y su obligación. Uno está estudiando en Urnieta lo mismo que yo y nos preguntamos dudas por WhatsApp o por el correo. Y con otra suelo estar de vez en cuando, cuando nos vemos por Hernani.

De esos primeros años de colegio me acuerdo sobre todo de una profesora que nos dio hasta 3º de Primaria. Fue la profesora de nuestra infancia, para lo bueno y para lo malo. Nos marcó mucho el principio de las bases de estudiar, nos espoleaba muchísimo. Porque a mí nunca me ha gustado estudiar, y creo que me sigue sin gustar. Lo veo como algo que me puede valer para alcanzar alguna meta en el futuro. Pero ella nos introdujo eso de que tienes que estudiar porque es lo que te va a servir. Lo que más recuerdo es el cuento de *Platero y yo*. ¡Las veces que lo pudimos repetir!

Nos trataba súper bien y nos enseñaba un montón; pero, no sé por qué, la bronca siempre era para mí. Me pasaba la mayor parte del tiempo castigado en una esquina.

Cuando terminamos la ESO, fuimos a despedirnos de todos los profesores. Y ella estaba justo en una de las aulas de Primaria. Al verme entrar, me preguntó de broma si iba otra vez a la esquina. Y yo le dije que ya no más, que ya me iba de allí.

Tengo que reconocer que yo de pequeño he sido muy trasto, no me voy a quitar mi parte de culpa. La mayoría de las veces la liaba haciendo alguna broma que se me iba de las manos. Pero creo que sobre todo me castigaba porque estaba jugando en clase y no le hacía caso.

La más gorda que recuerdo, porque me marcó un montón, es una vez que estábamos en el recreo jugando a fútbol. Me peleé con un chico no sé por qué y en una de esas le empujé y se abrió la cabeza contra la pared. Me pasé todo el año castigado en la portería del colegio. Todo el curso sentado allí durante los recreos y después del comedor.

Por una parte, me parece que me castigaron demasiado. Pero por otra, también estuvo bien porque veía a los profesores por dentro y me hice muy amigo de

las monjas que estaban en la portería. Recuerdo ese año como un momento de cambio para mí.

De pequeño mis padres también me castigaban mucho. De los tres hermanos, conmigo fue con el que más se ensañaron. Y siempre se lo digo.

El que se encargaba sobre todo de los castigos era mi padre. Por decirlo a nuestro modo y groseramente, el más jodido era él. Mi madre también nos echaba alguna bronca, pero dejaba pasar más las cosas. Mi padre era más duro.

De todas formas, ya he dicho que yo entonces era muy trasto, así que tengo admitir que eso me hizo ir poco a poco madurando. Con el tiempo, tanto ellos como yo hemos ido mejorando. Ellos como padres y yo como hijo. Y ahora nos llevamos muy bien.

Con el tiempo, tanto ellos como yo hemos ido mejorando. Ellos como padres y yo como hijo. Y ahora nos llevamos muy bien.

Mi padre empezó trabajando en el campo en Urnieta, pero después hizo un curso de auxiliar de algo, todavía no sé muy bien de qué, y se puso a trabajar en una entidad ayudando a los chicos con enfermedades mentales. Trabaja por las noches y lleva ya unos once años ahí.

Mi madre siempre ha trabajado en Donosti en la limpieza de una casa, y ahora trabaja también en una oficina de seguros. Ahí trabaja en la limpieza, pero también en la organización.

De pequeño, me llevaba mejor con mi hermana, que tiene seis años más que yo. Con mi hermano, al que le llevo dos años, casi siempre estábamos de peleas. Y la bronca también era siempre para mí.

Los tres hemos ido al mismo colegio, y de lo que más me acuerdo es de jugar con mi hermano con la Play o con los juguetes que había. Y sobre todo de salir a jugar a fútbol por Hernani.

Mi hermana no acabó la ESO. Ella era básicamente como yo, pero mucho más. No le gustaba estudiar y además fue la época en la que había un montón de latinos en toda España. El ambiente mismo no le incitaba a estudiar. Algunos de sus compañeros sí que estudiaron y hasta tienen carrera, pero muchos otros no tienen estudios. Y ella se arrepiente de no haber estudiado y de haber seguido a esa gente.

Pero lo peor fue que cuando tenía dieciséis o diecisiete años se escapó de casa con un novio que tenía en aquel momento. Estuvo en Murcia casi un año.

Como mis padres veían que estaba muy rebelde y que no hacía nada, le echaban mucho la bronca y le castigaban. Y ella pensaba que ellos no la apoyaban y que no les gustaba nada de lo que hacía. El conflicto estalló en ese momento con que ella se fuera de casa.

Se fue y no supimos nada de ella en una semana. Ni dónde estaba ni nada. Mis padres estaban súper preocupados. Hasta vinieron unos tíos para apoyarles, porque mi madre estaba muy mal.

Al de una semana ya nos llamó, y volvió casi un año después. La verdad es que no tengo ni idea de lo que pasó ni de por qué volvió, porque tampoco se lo he preguntado.

Ya no quiso retomar los estudios y empezó a trabajar con mi madre. Luego se sacó un título de Hostelería, de ayudante de cocina. Hace siete años conoció a un chico cubano y ahora llevan viviendo con nosotros unos cuatro o cinco años. Él tiene el título de Cuba y luego se sacó aquí el título de camarero.

Trabajan toda la temporada, de mayo a septiembre, en Mallorca porque la madre de mi cuñado tiene trabajo fijo en un hotel de allí y les enchufó. Es mucho trabajo y de una exigencia brutal. Todo el día a tope y casi sin descansar. Ganan bien y vienen aquí bastante sueltos, pero también apuran bastante

Aunque no les va mal, mi hermana sí suele decir a veces que le da pena haber dejado los estudios.

Mi hermano llevaba muy bien los estudios de pequeño, pero cuando llegó a la ESO le empezó a ir peor. Ahora está en 4º y les está dando muchos dolores de cabeza a mis padres. Sinceramente, yo ya les dije hace dos años que a mí no me metieran, porque intenté ayudarlo y no me hacía ni caso. Y tampoco a mi hermana ni a mi madre.

Mi padre no le mete tanta presión, porque para él lo que cuenta son las notas. Yo acabé diciéndole que hiciera lo que quisiera y que ya se daría cuenta en su momento. Porque él tiene que ser responsable de sus actos y punto. Por lo que oigo en casa, parece que ahora va un poco mejor.

A mí también me metían presión, pero me parece que no tanta como a mi hermano. Veo que están muy encima de él y que le tratan como si fuera un bebé. Le dicen que tiene que hacer tal o cual cosa o se la acaban haciendo ellas. Y yo no creo que tiene que ser así. Si yo fui capaz de darme cuenta de cómo había que hacer las cosas, él también puede. Porque él no es menos que yo.

Veo que él no tira, que las que tiran son mi madre y mi hermana y que él no quiere hacer nada. Entonces, ya se acabará dando cuenta de lo que le puede pasar si no hace nada.

Tiene en casa el ejemplo de mi hermana, que se arrepiente de no haber estudiado, y el mío, que sigo estudiando. Si no quiere hacer caso, ya no va a ser culpa mía.

Aunque él dice que va mejor, no sé si con eso le va a valer para sacar el curso. A ver qué pasa, porque le queda un mes escaso.

Yo también tuve mi momento de pasotismo cuando hice 1º de la ESO. Lo que más recuerdo de ese año, sobre todo en el primer trimestre, es que llegaba a clase y me ponía a joder con el de al lado, porque los pupitres eran de dos personas. Pasaba, no estudiaba y no hacía nada. Iba a los exámenes, ponía el nombre y me quedaba esperando a que acabara el tiempo. Tal cual.

Suspendí nueve de once, que es casi imposible. Debí de aprobar Gimnasia y otra. En el segundo trimestre ya hice algo más y aprobé alguna con la presión de los profesores y de mis padres. Y en el tercero ya le puse muchas más ganas y me quedaron cuatro. Fui a extraordinarias y acabé dejando solo dos, con lo que podía pasar de curso.

Pero los profesores me dijeron directamente que no me iban a pasar porque me había tocado los huevos todo el año. Yo no me lo podía creer, estaba súper preocupado porque mis padres siempre me habían dicho que tenía que estudiar. Cuando se lo dije, me dijeron que por algo sería.

Yo creo que todo fue por ese momento de transición de rebeldía adolescente. Coincidió también que empecé a salir por Donosti con el hijo de unos amigos de mis padres. Empecé a conocer gente en Donosti y a salir un montón, tanto por las tardes como por las noches. Eso me ayudó a darme cuenta de lo que se podía y lo que no se podía hacer. Y por la influencia de esa gente y por mí mismo se llegó a que no hiciera nada ese año.

Yo creo que todo fue por ese momento de transición de rebeldía adolescente.

Solíamos ir a Amara a jugar a fútbol con un grupo del que la mayoría eran latinos. Lo de sentirme integrado y estar con gente de Perú, Argentina y así me hizo sentirme muy bien. Después de jugar, nos poníamos en unas escaleras a bromear y a escuchar música. Porque siempre hemos sido de altavoz, con mucho ruido. Y luego ya empezamos a movernos por todo Donosti, a ir a las discotecas latinas y a hacer algún que otro botellón por ahí.

Aunque en el colegio de pequeño me llevaba bien con todo el mundo, tampoco era esa amistad de mejor amigo y tal. Con algunos sigo manteniendo el contacto, pero con el resto he perdido un montón. Cada uno ha cogido por su lado y solo sé de ellos por las redes sociales. Pero en general siempre me he llevado mejor con otros latinoamericanos, tanto con los que había en el colegio como con los de ese grupo de Donosti.

Pero en general siempre me he llevado mejor con otros latinoamericanos, tanto con los que había en el colegio como con los de ese grupo de Donosti.

Al final, lo de repetir 1º de la ESO me vino hasta bien porque en general el ambiente de la nueva clase era muy bueno. Era súper estudiosa y súper divertida, nos llevábamos muy bien y nos apoyábamos.

Yo me di cuenta ahí de lo que significaba estudiar. Porque al principio era como que los profesores creían que no iba a hacer nada y que no esperaban nada de

mí. A mí eso me daba mucha rabia y me parecía injusto que pensarán eso de mí solo por haber repetido un curso.

Tanto por el buen ambiente como por mí mismo, empecé a cambiar y eso se reflejó en las notas. Los profesores me lo reconocieron a mí y también se lo dijeron a mis padres, y eso me hizo sentir más cómodo y orgulloso de mí mismo. Creo que todo fue mucho mejor a partir de ahí.

También ayudó a que me fuera mejor el hecho de pasarme a castellano, porque hasta entonces había estudiado en euskera. Yo entiendo muy fluido el euskera, pero me cuesta expresarme y me cuesta escribirlo. Se me hacía muy duro,

porque venir aquí y aprender euskera ya era difícil, pero encima dar materias en euskera era más difícil todavía.

Mi hermano, como vino con dos años, parece uno de aquí. Y se nota también en que la mayoría de la gente con la que se lleva es de aquí, aunque se lleva genial con todos.

Fui yo el que eligió cambiar, yo se lo pregunté a los profesores. Les dije que me iba a alegrar porque, como el castellano es mi idioma materno, iba a estudiar más cómodo que en euskera. Hicieron las gestiones y al final se pudo hacer el cambio.

Al haber dejado de estudiar, mi hermana no sabe euskera, solo algunas palabras. Pero mi hermano, como vino con dos años, parece uno de aquí. Y se nota también en que la mayoría de la gente con la que se lleva es de aquí, aunque se lleva genial con todos.

En principio, yo quería ser arquitecto. Pero a medida que iba avanzando en la ESO lo veía cada vez más difícil. Porque me conozco a mí mismo y sé que no me gusta estudiar. Y para hacer esa carrera hace falta estudiar mucho y tener mucha fuerza de voluntad. Sabía que a la primera que no me fuera bien iba a querer dejarlo. Y no quería tirar un año a la basura ni malgastar el dinero de mis padres, que no les sobra. Aunque ellos siempre me han dicho que me iban a apoyar si elegía algo que fuera coherente.

Además, aunque parezca raro, hasta que acabé 3º de la ESO yo no sabía que para ir a la universidad había que hacer antes los dos cursos de Bachillerato. En cuanto me enteré de eso, ya descarté esa posibilidad. No quería pasarme dos años estudiando materias que no me iban a servir para nada.

Y por eso decidí elegir otra cosa que me llamara la atención, que realmente me apeteciera.

Desde niño siempre me ha gustado mucho dibujar, así que cuando una profesora me preguntó qué es lo que se me daba bien, le dije que el dibujo. Y fue ella la que me orientó para hacer un ciclo formativo de Diseño Gráfico. Me enseñó folletos de distintos centros y me llamó la atención uno, que es donde he estudiado. Además, coincidió que había justo en ese momento unas jornadas de puertas abiertas. Fui a verlo y me enamoró. Es un sitio muy artístico, muy moderno y con muy buenos recursos técnicos.

He estado dos años estudiando ahí y ahora estoy haciendo las prácticas. Acabo a final de mes y ya me dan el título.

Han sido dos años muy buenos con compañeros también muy buenos. Además, en este centro la mayoría eran de aquí. De pueblos de euskera cerrado. Todos tenían el mismo estilo de aquí y yo era el diferente.

Y me extrañó porque me llevaba bien con ellos, aunque la mayoría del tiempo hablaban en euskera. Bueno, me refiero a estar cómodos con nosotros mismos, eso sí que me sorprendió un montón. La primera semana me notaba súper raro, pero a partir de ahí ya nos fuimos conociendo e integrando, y mucho mejor.

Hasta organizamos dos cenas. Lo que pasa es que fueron en una *sagardotegi* y a mí no me gusta ese plan. No bebo sidra y hay mucho ruido y mucho humo. No es mi ambiente. Fui a la primera por no hacerles un feo y no me lo pasé bien. Por eso ya a la segunda no fui. Es que yo prefiero un restaurante normal con su primer plato y su segundo plato.

En clase había otros dos que eran muy competentes, y a mí siempre me ha gustado la competencia. Además como este es un sector muy competitivo, me centré todavía más en sacar buenas notas, en hacerlo bien y en superar a los demás.

Al final, el resto aprobaba sin más y nosotros tres éramos los que le dábamos caña, los que sobresalíamos de los otros compañeros.

Y eso es porque había descubierto lo que de verdad me interesaba. Como eso era lo que quería hacer, me ilusioné un montón y sigo ilusionado.

Había descubierto lo que de verdad me interesaba. Como eso era lo que quería hacer, me ilusioné un montón y sigo ilusionado.

Lo que más me gusta es la ilustración vectorial y el diseño de cartelería. Y sigo con el sueño de tirar hacia la publicidad y crear mi propia agencia, aunque sé que es muy difícil. Ahora me he apuntado para hacer el ciclo superior de Audio-visuales y, si puedo, igual en un futuro acabo yendo a la uni a hacer Marketing y Publicidad.

Yo solo he estado una vez en Ecuador hace tres años. Fui en verano con mi madre y con mi hermano. Fue raro, porque estás acostumbrado a vivir aquí y con las comodidades de aquí. Pero también fue muy divertido, me la pasé genial.

Lo que más me gustó de Ecuador, de mi país, es que no es tan recto o tan de respetar las reglas como son aquí. Por ejemplo, una noche fuimos a visitar a mi abuela y a mis tías y llegaron mis primos, que son un porrón. Me dijeron que si quería jugar a fútbol con ellos y se pusieron a cortar las calles con troncos y con neumáticos para poder jugar tranquilamente. Los coches al principio pitaban un poco, pero luego cogían otro camino. Si haces eso aquí seguro que se bajan y te dicen que van a llamar a la poli.

A nosotros ya nos ha pasado una vez. Estábamos un día oyendo música en Amara y un señor nos gritó desde arriba. No le hicimos caso y al cabo de un rato vino

con la poli. Ya sabemos que estar ahí con la música alta está mal, pero tampoco es que le estuviera resonando en el oído, todo lo más le entraría algún murmullo por la ventana.

Pero es que aquí son demasiado jodidos, no aguantan nada. Está claro que hay que respetar las normas, pero es que a veces te ponen una multa por una pequeña chorrada.

Como ahora en el puerto en Donosti, que te ponen multa por saltar cuando es algo que se ha hecho toda la vida. Yo me he tirado ahí desde que tenía trece años. Siempre había un montón de gente y no éramos tan tontos como para tirarnos cuando venía un barco. Creo que es porque un chaval se tiró y se quedó tetraplético y por eso ahora lo vigilan más.

Y un día que estábamos un grupo de latinos en el Boulevard se nos acercaron dos *rojos*, dos *ertzainas*, a pedirnos la documentación. La mayoría teníamos tanto el DNI como el permiso de residencia, pero uno no lo llevaba y le dijeron que tenía que acompañarles. Al final, llamó a su madre para que le diera el número, lo comprobaron y vieron que estaba reflejado. Pero yo creo que no hay necesidad de que nos vengan a tocar la moral solo porque ven a un grupo de latinos juntos.

De todas formas, yo no me iría a vivir a Ecuador. Estoy demasiado acostumbrado a esto, a las comodidades de aquí. Me la pasé muy bien cuando estuve allí e iría de vacaciones mil veces porque es genial la comida, los amigos, el clima y todo, pero no me veo viviendo allí.

Me siento ecuatoriano a muerte, y eso es algo que nadie me va a hacer cambiar.

Yo me siento ecuatoriano a muerte, y eso es algo que nadie me va a hacer cambiar. Puedo estar viviendo aquí o en otro sitio toda mi vida, pero siempre voy a ser ecuatoriano.

Yo he nacido allí y mi sangre es ecuatoriana. Que me haya criado aquí no significa que tenga que ser de aquí.

Cuando estuve en Ecuador me bromeaban diciéndome «el españolito», y eso me cabreaba un poco. Pero me da igual lo que puedan decir, yo me siento de allí y ya está. Y si me lo preguntan aquí, también lo digo.

Mis padres están a gusto en Hernani, pero siempre nos dicen que si la cosa se pone mal, de primeras se van a Ecuador. Ahora la situación ha mejorado allí tanto política como económicamente, pero tampoco están como para tirar cohetes.

A mí me parece que allí estarían peor que aquí, porque en Ecuador no tienen nada. Tienen amigos para los que podrían trabajar, pero nada más. Ni casa, ni ahorros ni nada. Tampoco tengo duda de que conseguirían estar bien allí, pero les costaría empezar de nuevo.

Cuando hablamos de esto, yo siempre les dejo claro que yo me quedaría aquí, aunque fuera solo. No sale de mí ir a vivir allí, porque no me voy a sentir a gusto.

Mi hermana piensa lo mismo que mis padres y se iría encantada. Pero es que a ella le queda toda la vida por delante. Está con mi cuñado y se llevan genial. Y en Ecuador se lleva también muy bien con todos mis primos. Así que ella no tendría problema. Pero mi hermano y yo somos un caso distinto. Yo tengo aquí mis amigos, mis estudios y muchas más posibilidades.

Siempre les dejo claro que yo me quedaría aquí, aunque fuera solo. No sale de mí ir a vivir allí, porque no me voy a sentir a gusto.

A mí no me interesa demasiado la política. Lo único que me interesa, por decirlo mal, es que no estemos en la mierda. Al final, la política y todos los que mandan me dan lo mismo. Pero lo que me importa es que estemos mal nosotros. Que si vosotros gobernáis no tengamos que pagarlo nosotros.

A veces discuto con mi padre sobre esto, porque él tiene un modo de pensar situado en Ecuador o en Latinoamérica. Allí, cuando hay políticos que roban o que mienten, el pueblo se pone rebelde y va a matar. Y entonces los políticos tienen que huir del país para que no les maten.

Mi padre no piensa tan extremadamente, pero sí cree que las cosas aquí tendrían que ir un poco de ese modo.

Y mi pensamiento es que tendría que haber una cosa intermedia. No llegar a matarlos, pero tampoco dejarles hacer lo que quieran. Porque las leyes les están dejando hacer lo que quieran. Por mucho que les lleven a juicio, si ellos tienen un buen abogado y dicen que no hay pruebas, el juez no les puede condenar. Porque la ley de aquí dice eso.

Además, es que mi padre es un pesado y se pasa todo el rato viendo programas sobre política en la tele. Yo le suelo preguntar que para qué pone eso, porque encima acaba enfadado.

De todas formas, el primer debate suele ser siempre sobre fútbol. Pero es que mi padre fue futbolista en Ecuador. No llegó a primera división, pero jugó al fútbol. Y yo llevo esa pasión de él. Los dos somos del Barcelona.

Sobre religión no solemos tener debates, pero mis padres son católicos. Mi madre algo más. No practicante a tope, pero sí más llevadera; con algún que otro rezo, sus velitas y tal. Mi padre es más de vez en cuando.

Y mis hermanos y yo estamos bautizados y también hicimos la Comunión y la Confirmación.

Pero yo siempre he dicho que creo en Dios hasta cierto punto. Mi fe está en que existe; porque si no, no estaríamos aquí. Pero me pregunto que, si realmente existe, ¿por qué no ayuda en determinadas cosas que están pasando?

Si yo tuviera hijos, haría con ellos lo mismo que han hecho mis padres conmigo. Ellos me han puesto unas pautas, pero me han dado la opción de cumplirlas o no.

Ya sé que la religión dice que Dios no puede influir en el hombre y que este hace lo que quiere, pero a mí eso no me parece. No me lo creo. Porque si tú lo creaste, también puedes mejorarlo y no puedes dejar que muera. Porque al final eso es lo que está pasando, que nos estamos muriendo.

Más que creyente, que lo soy hasta cierto punto, yo diría que soy realista.

Y luego está el punto de vista científico. Si la ciencia demuestra esto, ya no puedes creerlo. Por muy creyente que seas, si te lo ha desvelado la ciencia, no puedes decir que no. Porque te lo está demostrando.

Si yo tuviera hijos, haría con ellos lo mismo que han hecho mis padres conmigo. Ellos me han puesto unas pautas, pero me han dado la opción de cumplirlas o no. En su momento han querido que yo siga la religión, pero nunca me han dicho que tengo que creer a muerte.

Al terminar el 2º curso de Diseño Gráfico, el centro nos busca una empresa para hacer prácticas. Yo les dije que no quería que fuera para diseñar páginas web, que es lo que pide la mayoría pero que a mí no me gusta nada. Es que es un trabajo básicamente de memorizar y yo eso lo odio y tampoco se me da de maravilla.

Me encontraron una que no es que sea una empresa de diseño, porque su función es de grabado láser con madera, metal, cristal y plástico. Aunque hacen poco diseño, yo estoy muy a gusto. Es una empresa que está creciendo y que está empezando a ser importante. Somos pocos, pero nos llevamos muy bien. Además, hay una compañera que vive en Hernani y me hace el favor de llevarme en coche.

Ya solo me queda una semana de prácticas, pero el jefe nos ha dicho que tiene intención de que nos quedemos. Así que por un lado me da pena acabar, pero por otro me alegro porque ya empezaría a cobrar.

De todas formas, no quiero hacerme demasiadas ilusiones, porque de momento solo lo ha dicho y tampoco te puedes fiar. Me gustaría, pero por si acaso también estoy dejando currículums en otros sitios.

Incluso hablé con mi jefe y le planteé que yo tenía intención de seguir estudiando, y me dijo que por ese lado no habría problema.

Por eso, yo creo que sería posible estudiar y trabajar a la vez. Hay compañeros que me dicen que es muy complicado hacer las dos cosas y que te deja muy poco tiempo. Pero a mí me parece que sería cuestión de fuerza de voluntad.

Yo quiero empezar a trabajar, empezar a tener mi propio dinero e ir independizándome poco a poco. Es algo que también he hablado con mis compañeros de clase.

Hay algunos que están de acuerdo conmigo, pero otros están muy cómodos en su casa y ni se plantean lo de irse.

Hay uno que sus padres tienen una casa bastante grande con un terreno, le llamamos la mansión. Su padre le paga por cortar el césped y cuidar los árboles, y él dice que eso

no le gusta. Y yo siempre le digo que está trabajando al lado de casa, le están pagando y encima se queja. ¡Por favor!

Al final, son opiniones y creo que también puede influir la situación económica de cada familia. Desde luego, yo lo que pienso es que cuanto antes mejor. Aunque por supuesto cada uno se va de casa cuando quiere. Por ejemplo, una compañera de trabajo que tiene 38 años se ha ido ahora de casa de sus padres para vivir con su novio.

Yo ya se lo he dicho a mis padres. Porque estoy muy a gusto con ellos y siempre les he dicho que les estoy muy agradecido y que estoy muy contento de tenerlos como padres, pero yo ya quiero empezar mi vida. O por lo menos ayudarles un poco. Además, en cuanto yo empiece mi vida, ellos se libran de mí, que soy una carga. Ellos no me ven así, pero la realidad es que lo soy.

Mi padre me dice que yo sabré lo que hago y que espera que haga lo correcto y que me vaya bien. Y a mi madre como que le da más pena, parece que no quiere que me vaya.

Quiero empezar a trabajar, empezar a tener mi propio dinero e ir independizándome poco a poco.

Otra posibilidad sería ir a Italia a hacer unas prácticas. Desde pequeño siempre me ha gustado mucho la historia antigua y me parece que Italia es la cuna de la historia y del arte. Además, el italiano es muy parecido al español y creo que me resultaría bastante fácil aprenderlo. No como el inglés, que no me gusta nada.

Ya lo intenté este año, pero no tuve suerte y no me salió. Como voy a seguir con el ciclo superior, igual lo vuelvo a intentar el próximo curso.

Aunque he sido de ligar bastante, no tengo novia desde hace dos años y estoy muy contento así. En este momento no tengo pareja ni intención de tenerla, estoy centrado en estudiar y trabajar. Así que por ese lado, si no pierdo la cabeza en un futuro, tampoco tengo ningún problema para irme.

Puestos a soñar, puedo imaginar mi futuro viviendo en Italia y trabajando en mi propia agencia de publicidad.



Me llamo Fátima...

...y nací en Marruecos hace veintiún años.

Mi padre vino a Barcelona a trabajar en el campo recogiendo fresas y otras frutas. Él tenía permiso de residencia y se había casado con mi madre, que seguía viviendo en Marruecos.

Al de un tiempo, empezaron con el proceso de reagrupación y mi madre se vino primero y nos dejó a mí y a mis dos hermanos en Marruecos. Yo tenía entonces tres años y era la mayor, mi hermano tenía año y medio y la pequeña solo tres meses. Mi hermano y yo nos quedamos en casa de mi abuela y mi hermana, como era muy pequeña, se quedó donde una prima.

El único recuerdo que tengo de entonces es que un día mi abuela me arregló para ir a ver a mi hermana, que estaba en una casa en el monte. Como allí las casas no tienen puertas, lo que tienen son perros para cuidarlas. Y me acuerdo de que me atacaron unos perros y me caí rodando por una cuesta. No me llegaron a morder, pero me manché toda la ropa con una tierra naranja. Y al llegar a casa, mi abuela me dio unos azotes en el culo por haberme manchado. Eso no se me ha olvidado.

A los seis meses nos vinimos ya todos para acá. No sé muy bien por qué, creo que porque se enfadaron mis padres o algo así, primero estuvimos medio año en Madrid y luego ya nos fuimos a Barcelona porque hicieron las paces.

Cuando empecé a ir al colegio en Barcelona, me negué a hablar durante un tiempo. No hablaba con nadie, y era divertido para mí porque, si se me escapaba una palabra, mis compañeros decían «Ha hablado». Y era guay. Yo creo que era una forma de llamar la atención, pero me estuvo tratando una psicóloga y todo. Supongo que también tenía que ver con que yo sabía poco castellano y con que allí se hablaba mucho catalán. Se daba el castellano solo como asignatura. Llegué a hablar catalán perfectamente, pero luego lo he ido olvidando con el tiempo.

Respeto el euskera, y también el gallego, pero el catalán, por haberlo practicado, es el idioma que más me gusta y al que guardo más cariño.

Respeto el euskera, y también el gallego, pero el catalán, por haberlo practicado, es el idioma que más me gusta y al que guardo más cariño. Todavía ahora entiendo bastante cuando lo oigo, aunque he perdido mucho.

Cuando mi madre se quedó embarazada de mi hermana pequeña, la cuarta, yo iba con ella al ginecólogo para hacer de intérprete. Tenía unos siete años, pero me defendía muy bien en castellano, en catalán y también en árabe.

Y eso que en algunos sitios tienen la manía de hablar muy técnicamente. No tienen en cuenta que la persona que tienen delante habla mal y apenas entiende, y no se molestan en utilizar un lenguaje más sencillo. Es lo que pasaba con mi madre, que no pudo estudiar y era analfabeta, y yo tenía que intentar hacer la traducción simultánea.

En mi clase había solo otra chica marroquí y otro niño, muy blanquito, que me parece que era de Rumanía. Todos los demás eran catalanes, con nombres como Sergi, Arnau y así.

Todavía guardo la foto de aquella clase del cole, porque había un chico que me gustaba. Mi madre siempre que ve esa foto se acuerda de eso, porque yo lo decía en casa y todo.

En Barcelona vivíamos con mis tíos, que son un hermano de mi madre y una hermana de mi padre, y con tres primos. No teníamos tele en casa y jugábamos muchísimo. Y en Navidades, una vecina nos solía traer algún regalo diciendo que se lo había dejado el «tío cagao», o algo así, en su casa para nosotros. Porque nosotros no celebrábamos la Navidad, claro.

Tengo buenos recuerdos del colegio y de Barcelona, pero en casa la situación se desmadró por los problemas entre mis padres. Cuando mi madre empezó con los trámites de separación por el maltrato de mi padre, me tocó otra vez hacer de intérprete con todo lo de los papeleos.

Ahora me parece una tontería, pero me acuerdo de que una vez me dijeron que tenía que subir a no sé qué planta para buscar a un abogado y yo iba contando las plantas que veía por todo el edificio. Luego ya me explicaron lo que era, pero al principio no lo entendía.

Al final, mi padre se quedó en Barcelona y nosotros nos fuimos a Madrid cuando yo tenía siete años.

Aunque en aquel momento yo no era consciente de ello, ahora me doy cuenta de que en el instituto sufrí *bullying*. Yo tenía las cejas muy gordas y bastante

bigote y los niños pueden llegar a ser muy crueles. Me llamaban fea y todo tipo de apodos.

Un día me rodearon un grupo de chicos y me dijeron de todo. No me llegaron a pegar, pero me dijeron de todo. Pero lo que más me dolió no fueron los insultos, fue que cuando llegó la profesora, no me preguntó qué me había pasado y qué me habían hecho, porque ya lo sabía. Lo que me dijo fue que si quería que saliera de clase, como si la que no era normal fuera yo.

Y luego estaban también los insultos por ser de fuera. Como lo de *mora de mierda* y cosas de esas, eso lo he oído toda la vida.

Aunque en aquel momento creo que me afectaban más los insultos por mi físico, también sabía que todo iba en conjunto. Porque se metían más con mi físico precisamente por ser de fuera.

Yo le decía a mi madre que por lo menos me dejara quitarme el entrecejo, pero ella me contestaba que eso no se podía hacer porque es pecado. Hasta que un día me quité el bigote a escondidas con una amiga. Mi madre se dio cuenta y se puso a llorar, montó un drama. Y yo también me puse a llorar y le dije, como una tonta, que no lo volvería a hacer.

Pero es que encima mi madre se lo contó a mis tías y se montó un escándalo, empezaron a machacarme.

Y luego estaban también los insultos por ser de fuera. Como lo de *mora de mierda* y cosas de esas, eso lo he oído toda la vida.

Mi familia siempre se ha metido conmigo por este tipo de cosas.

Siempre me han criticado cuando he empezado a salir con amigos del instituto o por mi forma de vestir. Un día que yo llevaba una minifalda y unas botas altas, me vio por la calle una tía mía y fue donde mi madre diciéndole que la puta de su hija estaba en la calle con una minifalda y con un montón de chicos.

Porque ellos querían que fuera tapada. De hecho, cuando tenía catorce años y empecé a tener curvas, una tía mía decía que me contoneaba y me compró en un mercadillo dos camisas largas cerradas hasta el cuello que eran horribles. No podía llevar ni una camiseta.

Y me di cuenta de la manipulación que había por parte de la familia de mi madre hacia nosotros. Opinaban, hacían y deshacían a su antojo, mezclando la religión, la cultura y todo. No me dejaban hacer nada. Pero porque no les daba la gana, sin una explicación lógica. Porque era muy tarde, o porque la gente iba a hablar o porque dónde iba yo a ir a esas horas.

Yo creo que mi familia es responsable de muchos de los problemas que hemos tenido, porque mi madre lo consultaba todo con ellos y hacía caso a todo lo que le decían.

Además, mi familia y mi cultura son muy machistas en muchos aspectos. Yo lo he visto con mi hermano, que tiene un año menos que yo. Él empezó a beber, a fumar porros y a meterse en líos. Yo se lo conté a mi madre, pero no me hizo caso porque él le dijo que era mentira. Y se lo conté también a una tía que es bastante joven y que lleva aquí desde los diez años, porque suponía que ella tendría la mentalidad de aquí, que me iba a apoyar y que mi madre le iba a escuchar. Pero lo que me dijo fue que yo cuidara de mí porque él sale siendo hombre y entra siendo hombre. ¡Y mi hermano tenía solo catorce años!

Estoy convencida de que el origen de buena parte de los problemas de mi hermano está en cómo le ha educado mi familia y en la cultura que le han transmitido. Él podía hacer lo que le diera la gana, pero yo no podía salir con mis amigos, con chicos y chicas, porque la gente árabe del pueblo o mis tíos, mi madre tiene nueve hermanos, empezaban a hablar y a criticar.

No sé muy bien por qué, pero cuando estaba haciendo la ESO se me ocurrió ponerme el velo. A los profesores les llamó la atención y uno me dijo que me había visto ponérmelo en la calle, que no había salido con él de casa. En realidad, creo que lo hice porque se me estaba cayendo algo el pelo y pensé que sería mejor llevarlo tapado. Fueron solo un par de días, pero no me sentí bien. La verdad es que sentí vergüenza, no me sentí aceptada.

Mi familia tendría que haber sido consciente de que si me traían a vivir aquí, yo iba a absorber las cosas de aquí.

A mí me parece que mi familia tendría que haber sido consciente de que si me traían a vivir aquí, yo iba a absorber las cosas de aquí. Porque yo a veces me siento en el medio, no me siento ni de aquí ni de allá. He ido cogiendo lo que me ha parecido mejor de cada uno de los mundos, de cada una de las culturas y de cada una de las religiones. Y así me he formado y sigo formándome como persona.

Muchas veces yo le decía a mi madre que habría sido mejor que me dejara en Marruecos. Porque entonces no me quejaría al ser lo único que habría vivido. No habría conocido lo de aquí y para mí lo normal sería aquello.

Pero yo ya he conocido otro mundo y otra cultura, y no puede pretender que yo no forme parte de ese mundo.

También creo que ambas culturas, ambas partes, creen que está mal lo del otro. A mucha gente de aquí le parecen degradantes algunas cosas de la religión de allí o lo de tener que taparse. Pero a mi madre le puede parecer degradante cómo se viste una mujer aquí. Porque cada uno se ha criado con unos valores diferentes, pero los dos son igual de válidos.

Mi madre cree que va desnuda si no lleva el pañuelo. Pero no es porque alguien le esté obligando, sino porque ha crecido con eso. Y yo eso lo respeto porque soy capaz de ponerme en los dos lados.

A día de hoy, yo sigo manteniendo cosas de mi cultura, que las he adoptado porque me han parecido bien. Por ejemplo, no fumo ni bebo, nunca he probado el alcohol. Y respeto el ramadán, pero de una forma flexible, que creo que es lo que dice el Corán.

No me siento practicante, pero sí creo en Dios y en muchas cosas.

Y de todas formas mi familia se piensa que soy lo peor. Creo que es una cosa cultural...

Sigo manteniendo cosas de mi cultura, que las he adoptado porque me han parecido bien. Respeto el ramadán, pero de una forma flexible, que creo que es lo que dice el Corán. No me siento practicante, pero sí creo en Dios y en muchas cosas.

Cuando estaba acabando la ESO, se organizó un viaje de fin de curso a Francia. Yo vi la luz ahí. Estaba muy emocionada porque era la primera vez que iba a salir de casa y a dormir fuera. Nunca me habían dejado ni dormir en casa de una amiga.

Hicieron unas papeletas para sacar el dinero y yo vendí un montón. Pero un día me vio mi tía llamando a una casa mientras estaba vendiéndolas y le llamó a mi madre, que estaba en Marruecos, para decirle que me había visto en la calle y que parecía que estaba mendigando. Total, que mi madre, que al principio me había dado permiso, me dijo que no podía ir. Se lo dije a la profesora, se ofreció para hablar ella con mi tía, y al final le convenció para que me dejaran.

Así que pude ir y disfruté muchísimo de la experiencia. Para mí aquello fue un mundo, entendí el significado de la frase *Viajar es vivir*. Además, volví súper tranquila. Fueron solo seis días, pero todo el mundo decía que volví muy guapa. No sé lo que fue, pero me sentí súper bien.

Al hacer el Bachillerato, me dieron dos becas y entonces vi la oportunidad de hacer con ese dinero cosas que no había podido hacer nunca. Cosas sencillas como ir a ver una película, a cenar una hamburguesa o comprarme ropa. Cosas que siempre me habían negado y que mis amigos sí podían hacer. También aproveché para invitarle a mi hermana al cine, a comer al Burger King o a ir a un museo, porque ella tampoco había podido hacerlo nunca.

Mi madre no entendió que las gastara así, pero es que en aquel momento para mí el tener ese dinero significó poder y libertad. Porque, aunque suene materialista, hoy en día sin dinero no tienes nada. El dinero es todo.

Además, era mi dinero, no era que lo hubiera robado ni nada parecido.

Cuando tenía diecisiete años, acabé mal el curso y discutí con mi mejor amigo. Quería irme a Barcelona, porque tengo familia allí. Pero cuando se lo dije a mi madre, me armó un escándalo y, como siempre, se lo contó a mi tía, que intentó convencerme de que no me fuera, porque estaba destrozando la familia. Me decía que a ver desde cuándo se sale y se viaja.

Tengo que reconocer que yo también me escapaba alguna vez, muy pocas, para salir de fiesta. Le tenía que engañar a mi madre porque sabía que no me iba a dejar si le decía que me iba de cena. Pero a ellos les parecía todo fatal, como que yo era una cualquiera y todo eso.

Hasta que un día mi tío le dijo a mi madre, y me acuerdo de las palabras exactas: «O te los llevas o los voy a acabar matando». Bueno, pues eso fue en junio y en julio nos vinimos a Bilbao. Mi madre no consultó nuestra opinión ni nos dio ninguna explicación. Nos lo dijo cuando ya había alquilado la casa y todo. Y encima mis tíos le prestaron dinero para que nos viniéramos aquí y mi madre todavía se lo está devolviendo.

Porque en Madrid mi madre trabajaba limpiando casas, pero aquí al principio no encontró trabajo.

Además, en Madrid vivíamos en un pueblo y mi madre al llegar aquí no era capaz ni de salir a tirar la basura, porque se asustaba con tanto edificio. Y eso que Bilbao es pequeño. Al principio le teníamos que acompañar a todas partes, no quería salir sola por si le pasaba algo.

Cuando llegamos, tuve que ayudar a mi madre con todos los papeleos. Ella seguía sin hablar casi castellano, porque en Madrid no se relacionaba con casi nadie en este idioma.

A mí me llegó a decir un día que era como si yo tuviera cuatro hijos, porque me tenía que encargar de mis hermanos y también de ella. Luego ya ha ido aprendiendo, pero le ha costado muchísimo.

Cuando llegamos, le tuve que ayudar con todos los papeleos de familia numerosa, del médico, del padrón y todas esas cosas. Ella seguía sin hablar casi castellano, porque en Madrid no se relacionaba con casi nadie en este idioma.

Venir aquí le ha abierto bastante la mente al alejarse de su familia y de su entorno. Incluso ha mejorado su nivel de vida a pesar de las dificultades y ahora se atreve a hacer más cosas.

Como está cobrando la RGI, tiene también sus obligaciones. Va a la EPA y a talleres para mujeres de costura, planchado y cocina que organiza Cáritas. Y también ha estado trabajando, por medio de Lanbide, en la limpieza de un hotel y en un restaurante. Y en los dos sitios tuvo problemas porque le hacían trabajar muchas más horas de las que le pagaban.

Lo que pasa es que hacen lo que quieren, porque la gente como mi madre no es capaz de defenderse ni de recurrir, no sabe cómo hacerlo. Yo intenté ayudarle y conseguimos algo, pero en todo caso menos de lo que le correspondía.

Desde luego, mi madre prefiere que le llamen para trabajar a estar recibiendo la ayuda. Si recibe una ayuda es por necesidad, porque tiene sus limitaciones por el lenguaje y por la edad. Pero ella es la primera que dice que sí cuando tiene una oferta, porque quiere cotizar.

Es que además es la forma de no tener que dar explicaciones a nadie. Porque si tienes una ayuda tienes que dar muchas explicaciones y tienes que estar justificando todos tus movimientos. Parece que piensan que siempre estás intentando aprovecharte.

Yo no sé cómo lo hacen los que defraudan al ayuntamiento o a Lanbide, porque controlan hasta el más mínimo detalle. Tienes que llevar facturas, gastos y de todo. Hasta tienes que avisarles si te vas a ir fuera. Mi madre estuvo hace poco en Marruecos y les tuvo que avisar con antelación de que se iba y solo pudo ir quince días. Pero ella cumple con todo porque necesita el dinero.

A mí me molesta mucho que se generalice con todo este tema del fraude y de los abusos en las ayudas. Y más si lo hace alguien como un ex alcalde, que se supone que tiene una formación, una educación y una cultura.

No se puede hablar así, de una forma tan despectiva hacia nosotros. Pero lo hizo porque sabe que eso no le hace perder votos, porque la mayoría estamos con permiso de residencia, y que le puede hacer ganarlos, sobre todo entre la gente mayor.

Yo soy la primera que está en contra de los abusos, y me parece muy bien que se investiguen. Pero me indigna que se dé a entender que todos hacemos lo mismo. Desde luego, a mi madre le daban lo justo y muchas veces no le llegaba con eso para cubrir todos los gastos. Y tenía que ir a Cáritas para que le dieran una ayuda o conseguir comida donde fuera.

Como hacía falta el dinero, yo también me tuve que poner a trabajar cuando vinimos a Bilbao. En Madrid me habría dedicado solo a estudiar, pero aquí empecé a trabajar a los pocos meses de llegar.

Como hacía falta el dinero, yo también me tuve que poner a trabajar cuando vinimos a Bilbao.

Primero estuve en ACNUR captando socios durante unos tres meses. Luego estuve en una frutería y en un bar. Y en todos los sitios he tenido problemas porque hay muchos abusos con los contratos. Siempre acabas trabajando más horas y cobrando menos de lo que te corresponde. Pero me parece que eso no es solo porque yo sea de fuera, creo que le pasa a todo el mundo que se pone a trabajar ahora. Tienes que aceptar las condiciones porque necesitas el dinero.

Además, yo llevo viviendo dos años fuera de casa porque tuve un lío muy gordo con mi madre. Fue en Marruecos cuando habíamos ido a una boda. A mí me gusta mucho la fotografía y me hice unas fotos en ropa interior. No sé cómo se enteró mi familia, pero se montó un escándalo tremendo. Y también hubo un follón otra vez con mi hermano porque bebió alcohol y seguía fumando porros. La cosa es que mi madre fue incapaz de defendernos y de preocuparse por saber lo que había pasado. Una vez más se dejó manipular por su familia.

A mí me parece que lo que les fastidia es que yo sea tan independiente y que me mantenga sola. Que les esté dando en los morros. Porque no soy una cualquiera

como ellos dicen, ni estoy en la calle. Porque soy capaz de trabajar, de estudiar y de mantenerme.

Una prima de mi madre, que solo tiene veintiséis años, me llegó a decir que lo que tenía que hacer para que se callaran y me dejaran en paz sería casarme. Pero para mí eso no es una solución, eso es peor. Ponerme en manos de alguien para evitar todos estos líos...

He intentado seguir estudiando, pero ha habido momentos en los que me ha sido imposible por todas las horas que tenía que meter en el trabajo.

Al volver a Bilbao, alquilé un piso y me fui a vivir sola. Reconozco que a veces echo en falta estar en mi hogar, pero es que ya no aguantaba más. Fue todo muy precipitado y yo solo tenía diecinueve años. Tenía ganas, porque todo el mundo tiene ganas de libertad, pero fue una manera muy desagradable de irse. Además, ahora tengo la obligación de trabajar para mantenerme porque tengo un alquiler que pagar y unos gastos fijos. No soy como cualquier compañero de clase o del trabajo que puede trabajar un tiempo para hacer un viaje o para darse algún capricho.

Yo llevo una vida de adulta y no me puedo permitir salir de fiesta, comprarme ropa o algún gasto de ese estilo. Y me cuesta muchísimo compatibilizarlo con los estudios porque no me da la vida.

He intentado seguir estudiando, pero ha habido momentos en los que me ha sido imposible por todas las horas que tenía que meter en el trabajo.

En Madrid, mi idea era hacer Periodismo, pero no me daba la nota y además coincidió que nos vinimos a Bilbao. Aquí me matriculé primero en un grado, pero me di de baja nada más empezar porque trabajaba muchísimas horas en la frutería y no podía. Pero no se lo dije a la dueña, porque entonces me habría explotado más todavía. Y tampoco se lo conté a otras personas porque para mí era una frustración no estar estudiando.

Este curso me matriculé en un grado de Integración Social. Me gustaba porque yo siempre he estado al otro lado y porque, al haberlo vivido en carne propia, pensaba que igual yo era más empática y más capaz de ponerme en la piel de otras personas.

En teoría, el trabajo en el bar me dejaba las mañanas libres para estudiar, pero los cierres eran horribles y llegaba a casa tardísimo. Acababa hecha polvo.

Además, aunque parezca curioso por el tipo de estudios, me sentí súper rechazada. No sé si fue porque me matriculé tarde y los grupos estaban ya muy hechos o por qué, pero me encontré con una gente muy egoísta y que pensaba solo en tener una salida laboral, en que ahí hay trabajo.

Así que, entre una cosa y otra, faltaba mucho a clase y lo acabé dejando.

Ahora me he presentado a la convocatoria de Selectividad y he sacado una buena nota, un 6'8, aunque he tenido muy poco tiempo para estudiar.

Y estoy pendiente de ver dónde puedo entrar. Puse como primera opción Estudios Ingleses, porque me encantaría dominar el inglés, para mí es como un reto. También me gusta mucho Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Y lo de Integración Social también me sigue gustando a pesar de la experiencia que he tenido.

Hay muchas cosas que me llaman mucho la atención. Pero por una cuestión de cultura. Me encantaría hacer varios grados si fueran más cortos.

Yo no me siento realizada ahora ni como mujer ni como persona, porque no tengo estudios. Porque para mí tener el Bachillerato y la Selectividad no es nada.

Creo que es fundamental tener estudios. Porque no es solo tener un papel, es algo que te enriquece como persona. Creo que estudiar te hace abrir la cabeza y abrirte al mundo.

Creo que es fundamental tener estudios. Porque no es solo tener un papel, es algo que te enriquece como persona.

Yo quiero poder hacer el día de mañana algo tan sencillo como ayudar a mis hijos con los deberes. Poder darles lo que yo no he tenido y servirles de ejemplo.

Hasta me he planteado la posibilidad de volver a casa de mi madre, con la que ahora me llevo algo mejor, para poder sacar adelante los estudios. O trabajar solamente los fines de semana. Porque en todos los trabajos se aprovechan y abusan de ti, y a mí eso no me parece justo.

A mi madre no le cuento los estudios que he dejado, porque ella lo consideraría un fracaso. Como ella no ha estudiado, le frustra que yo no haya terminado todavía de estudiar y que no tenga ya un buen trabajo. Creo que en ese momento mi madre se sentiría de verdad orgullosa de mí, estaría encantada.

Para mí, cambiar de vida sería tener un sueldo de 2.000 o 3.000 € con un buen horario y no tener que estar todo el día preocupándote de hacer cuentas y de ver si llegas a fin de mes. Un buen trabajo que te dé para vivir y para mantener una familia.

Al llegar a Bilbao, a una de mis hermanas le metieron en un instituto en el que solo había gente de fuera. Aunque la educación y la sanidad pública de España son maravillosas, y más en el País Vasco, eso supone que hay muchas diferencias culturales, religiosas e ideológicas. Había peleas a la salida de clase y los profesores tenían que bajar mucho el nivel. Y así la educación ya no es la misma. Encima, hay mucha diferencia entre los que hablan euskera y los que no.

Al acabar el Bachillerato, empezó a hacer Magisterio en Burgos porque no sabía euskera y porque no le daba la nota de la Selectividad. Pero como salía muy caro ir allí, lo tuvo que dejar y ahora ha conseguido subir la nota de la Selectividad y va a empezar Magisterio aquí, porque los dos primeros años los puedes hacer en castellano.

Y mi hermana pequeña fue a un colegio concertado a terminar la Primaria, porque no hacía euskera y para mantener el buen nivel que tenía. Pero ella misma nos contaba que el nivel era muy bajo y que no aprendía nada.

Luego pasó a otro centro concertado de más nivel y está sacando muy buenas notas incluso en euskera. Su profesora me decía que es una niña que tiene muchas ganas de aprender y que se interesa por el idioma. De hecho, tiene una cuadrilla de niñas vascas y se ha integrado súper bien. Porque siempre es más fácil conseguirlo cuando eres más pequeño.

Ahora está haciendo el Bachillerato y dice que va a hacer Medicina, aunque todavía tiene tiempo para pensarlo. Yo le digo que tiene que hacer algo que le guste y que le motive. Intento aconsejarle y orientarle.

A mí también me habría gustado en su momento tener a alguien que me aconsejara.

A mí también me habría gustado en su momento tener a alguien que me aconsejara. Pero de buena manera, no como hacían mi madre o mis tías, que me han hecho mucho daño. Porque siempre era que no a todo. Todo estaba prohibido o era pecado.

En cierto modo, yo les he ido abriendo el camino a mis hermanas y ahora ellas tienen más fácil hacer determinadas cosas, como arreglarse más o salir con sus amigos.

Aunque mi madre también ha ido cambiando un poco de actitud gracias a estar aquí. Para ella ha sido como una bendición. Se relaciona con chicas árabes y marroquíes en los cursos que hace y a veces organizan fiestas. Cuando va a ir a una, hasta me pide que le ponga rímel, que es como le llama ella a maquillarse. ¡Y eso que antes era pecado!

Pero es que son muchas cosas. Por ejemplo, hace poco estábamos por el centro y mi hermana se encontró a un chico y a su novia. Y le dio dos besos en la mejilla delante de mi madre y ella no dijo nada. Cuando antes, si yo veía a mis amigos en el pueblo, les avisaba de que había un montón de marroquíes por ahí y les decía que me dieran la mano en vez de dos besos. Porque si no, me la liaban en casa.

Lo que me pasa también con mis hermanas es que como hago tantas cosas por ellas, al final en vez de agradecérmelo parece que es una obligación. Y si les digo que no a algo, me dicen que soy una egoísta y que solo pienso en mí.

Ahora que tengo novio, parece que tienen celos de él y me dicen que ya no tengo tiempo para ellas.

Le conocí hace algo menos de dos años cuando vino un día a la frutería donde yo estaba trabajando. Quedamos para tomar algo y así empezamos.

Él es argelino y vive en Bilbao desde los catorce años. Es curioso, yo que huía de la gente de Arabia y acabo saliendo con uno de allí.

Encima, siempre ha habido muchos conflictos entre los marroquíes y los argelinos. Y se podría decir que mi madre, que es de mente muy cerrada, es racista

con ellos. No sé dónde he oído que a veces la gente de fuera es más racista con los de su entorno que los españoles.

Mi madre me dice que los hombres argelinos no son buenos, que llenan de hijos a sus mujeres y luego las dejan tiradas. Pero yo le contesto que cada persona es un mundo. Desde luego, lo que yo no quiero es casarme con alguien con el que sea infeliz, que sea agresivo y que quepa la posibilidad de que me maltrate. Porque yo tampoco digo que todos sean así, pero hay que reconocer que una mayoría sí. Puede que un 60% o más. No podemos huir de esa realidad.

Pero mi madre también me decía que si salía con un chico español me olvidara de ella, de mis hermanas y de mi familia. Y eso que tengo una prima que vive en Barcelona y está casada con un *mosso d'esquadra*. Y yo veo que ella es feliz. Tiene una hija, trabajo, su casa, es atleta, sale a cenar fuera y de todo. Y yo a los árabes no les veo hacer eso.

Mi hermano también se ha ido a Barcelona y ahora está trabajando allí. Espero que se deje de líos y que se estabilice un poco.

De todas formas, mi madre no conoce a mi novio. Yo creo que se llevarían bien, pero es que en mi cultura no existe esa costumbre. No presentas a tu novio si no es para que te pida en matrimonio porque te vas a casar.

A mis hermanas sí que se lo he presentado, pero tampoco se llevan muy bien por todo eso de los celos y el tiempo que me quita. Y eso que él tiene mucha paciencia con ellas.

Mi novio tiene la nacionalidad española, pero yo sigo con el permiso de residencia. Me gustaría hacer los trámites, pero ahora además hay que hacer dos exámenes, uno de cultura y otro de lengua. Yo creo que los podría sacar, pero es que encima tienes que hacer un montón de papeles, pagar unas tasas y luego pedir cita. Es muy complicado y sale muy caro, puede acabar costándote unos 1.000 €.

Además, a nosotros nos piden diez años de residencia, no como a los latinos que son solo dos. Eso me parece totalmente injusto. Creo que con los diez años nos la podrían dar directamente, porque parece que lo hacen para fastidiar, para que no la tenga todo el mundo.

Yo me he sacado el carnet de conducir hace poco y prefiero enseñar este cuando me lo piden en vez del permiso de residencia. Me da vergüenza, porque cuando enseñas el permiso de residencia la gente te mira de otra manera.

Lo de tener la nacionalidad es algo que me preocupa, y me encantaría conseguirla. Pero no por sentirme española, sino para tener los mismos derechos que otras personas que llevan menos tiempo que yo. Porque se habla mucho de nuestras obligaciones, pero parece que nuestros derechos no existen. Nos venden como los peores, pero no nos ayudan a integrarnos, no hacen más que poner trabas.

Por ejemplo, en muchos trabajos no te cogen por no tener la nacionalidad. Y eso no es lógico, eso supone un rechazo.

Y los políticos tampoco hacen nada sobre esto. Aquí hay muchísima gente de fuera, pero ellos se callan. Por eso, a mí ahora la política me da igual., porque no soy partícipe. Yo pago mis impuestos y cumplo con mis obligaciones, pero no tengo ni voz ni voto. Antes sí que me interesaba algo, pero ya no. Porque creo que, al fin y al cabo, van a acabar haciendo lo que les dé la gana.

Yo soy marroquí, pero ya me siento más de aquí. Porque he vivido casi toda mi vida aquí, porque hay un buen nivel de vida y porque creo que el futuro es mejor si lo comparo con el de mi país. A día de hoy, me parece que no sabría vivir allí.

Yo soy marroquí, pero ya me
siento más de aquí.

Todos buscamos una estabilidad, y me he dado cuenta de que aquí estoy muy bien. A costa de mucho sacrificio, pero cuando llego a mi casa me siento muy a gusto. Y además creo que me sé relacionar mejor aquí.

Cuando viajo de vacaciones a Marruecos también lo disfruto, porque es como estar en un paraíso. Pero sé que es solo para un tiempo, no para quedarme a vivir.

De todas formas, tampoco me importaría irme a otro país. Pero siempre que fuera para establecer un hogar. Lo que no me apetece es andar sin rumbo de acá para allá. Porque así lo que te acaba pasando es que sientes que no eres de ningún sitio, y eso es muy cansado. Yo ya he vivido algo de eso y resulta agotador empezar de cero una y otra vez con amigos, con casa y con todo.

Desde que era pequeña, yo he ido organizando mi vida y he tenido bastante claro lo que quiero y a dónde voy. Pero al tener que venir a Bilbao se me estropearon las cosas y tuve que cambiar todos los planes. Por ejemplo, con lo de posponer los estudios. Me fastidia mucho, pero sé que poco a poco lo voy a ir haciendo.

Yo tengo claro cómo quiero que sea mi casa y que quiero tener tres hijos. Tengo ya elegidos los nombres para ellos y hasta el carrito que les voy a comprar.

Quiero darles a mis hijos todo lo que yo no he tenido. Que puedan viajar, que conozcan cosas y que aprendan idiomas. Si sigo en el País Vasco, que aprendan euskera desde pequeños, porque les va a venir muy bien. O que sepan hacer cosas tan sencillas como nadar y andar en bici, que yo no sé y la gente de aquí lo hace.

Y les voy a educar en la religión, pero de una forma abierta. Porque yo creo que la religión te hace tener ciertos límites, y eso es positivo. A mí me ha servido para eso.

Yo les llevaría a la mezquita para que aprendan el idioma y la cultura, porque eso les va a enriquecer. Luego ya podrán tomar ellos la decisión que quieran.

El Islam tiene muchas cosas bonitas, como cuando te enseñan a no mentir, a no robar, a no hacer daño a los demás o las cosas relacionadas con la higiene.

A mí me vale con que sean buenas personas y que vivan su vida sin hacer daño a nadie. Que sean educados y responsables y que tengan una buena base de estudios, porque la formación es fundamental. La formación y la educación es lo que te llevas de la vida.

Yo quiero vivir, quiero experimentar y quiero conocer. Porque al final, lo material no te lo llevas. Solo te llevas lo que vives, las sensaciones que tienes.

Que sean educados y responsables y que tengan una buena base de estudios, porque la formación es fundamental. La formación y la educación es lo que te llevas de la vida.



Me llamo Mikel...

...y tengo veinticinco años. Mi madre es de Gereñu, y mi padre es de Nicaragua. Se conocieron allí en el año 87, cuando mi madre fue de brigadista. La revolución sandinista fue en el año en el 79 y en aquella época fueron a Nicaragua muchos brigadistas vascos para colaborar con la revolución.

A mi madre la destinaron al norte del país, a una zona de jungla, sobre todo para atender a los niños y los colegios. Y coincidió que mi padre, que es de cerca de Managua, estaba haciendo el servicio militar en esa misma zona y se dedicaba a proteger a los brigadistas, porque todavía había problemas con la contrarrevolución. Y así se conocieron.

Mi madre estuvo allí una temporada y luego se volvió para acá. En el 89, mi padre pasó aquí unos meses y luego se fueron los dos juntos a Nicaragua. Se casaron al año siguiente y yo nací en el 91. Mi madre vino aquí para el parto porque la sanidad es mejor y para estar con su familia. Mi padre vino justo para el nacimiento y se volvió seguido a Nicaragua, y después fuimos mi madre y yo cuando yo tenía unos cuatro meses.

Estuvimos viviendo en Nicaragua algo menos de dos años. Primero en casa de mis abuelos y después en una casa con terrenillo que se compraron y que luego cedieron a un familiar que justo se iba a casar cuando se volvieron para acá.

Pero mi padre se quedó sin trabajo cuando la oposición ganó las elecciones. Aguantaron un tiempo intentando vender cosas en casa, que es algo que se hace mucho allí, pero la situación estaba muy mal y mis abuelos les animaron a venirse para acá.

Aunque, por lo que me han contado, al principio mis abuelos no estaban muy contentos cuando mi madre se fue a Nicaragua y también hubo sus tiranteces cuando mis padres vinieron a vivir a Gereñu, ellos siempre nos han apoyado. De hecho, estuvimos viviendo unos años en su casa.

Cuando mi padre encontró trabajo en una empresa de transporte, alquilamos una casa en Agurain; y después, cuando le hicieron fijo en la fábrica en la que sigue trabajando ahora, nos compramos una casa también en Agurain.

Mi madre siempre ha sido una persona muy activa y muy aficionada a ir al monte, pero cuando volvimos de Nicaragua le detectaron una enfermedad crónica que le deja muy debilitada. Por eso, no podía hacer muchos trabajos. Pero cuando yo tenía unos diez años o así empezó a trabajar en el comedor escolar del pueblo y ahí sigue.

Yo estudié hasta Secundaria en el colegio público de Agurain. Luego hice el Bachillerato en el instituto y después la carrera en la UPV. Nunca hemos andado sobrados de dinero, pero es que además en mi familia somos defensores de lo público.

Estudié en modelo D, porque además mi ama, aunque aquí se hablaba muy poco euskera, lo aprendió y fue profesora en un *euskaltegi*. Ella me hablaba siempre en euskera y lo sigue haciendo ahora. Por eso, yo ya sabía euskera

incluso antes de empezar en el colegio. Mi aita lo entiende pero no lo habla, solo dice algunas palabras. Ha querido aprender, pero como en la fábrica en la que trabaja andan a turnos le ha sido imposible.

Tengo muy buenos recuerdos del colegio y, de hecho, los chavales con los que estuve ahí siguen siendo mi cuadrilla de ahora.

Tengo muy buenos recuerdos del colegio y, de hecho, los chavales con los que estuve ahí siguen siendo mi cuadrilla de ahora. Eso es algo muy normal en los pueblos pequeños.

No es que estudiara mucho, pero se me daba bien y sacaba las asignaturas sin problemas. Todavía ahora me encuentro a veces con algún profesor por la calle. Nos saludamos y siempre me preguntan a ver qué tal me va y si estoy trabajando. Hasta los quince años o así lo normal es relacionarte solo con gente de Agurain, pero luego empiezas con los deportes y además te tienes que ir a estudiar a otro pueblo, así que empiezas a relacionarte con chavales de otros pueblos de la zona, con otra gente que no es la de siempre de tu cuadrilla y con la que no habías estudiado. Empiezas a querer que tus padres te lleven en coche y a hacerles sufrir un poco con las salidas hasta tarde.

Yo siempre he tenido confianza con mis aitas y ellos me han hablado de todo sin tabúes: de drogas, de alcohol, de sexo y de todo eso. He tenido una cierta manga ancha, pero es que también yo les he respondido.

Además, nunca he tenido problemas para relacionarme con la gente, siempre he sido muy sociable. Y mis padres tampoco han tenido problemas en el pueblo. Si preguntas por Carlos el nica, todo el mundo sabe quién es. No le consideran un inmigrante. Pero es que cuando él vino, hace más de veinte años, aquí solo había un argentino y una dominicana. Había muy pocos inmigrantes y no estaban mal vistos.

Todo eso ha venido después, cuando vino más gente de Colombia, de Ecuador y sobre todo del Magreb. Y ahí ya se empezó con lo de que vienen a quitarnos el trabajo, los líos con las ayudas y toda esa especie de alarma social que no sé a qué viene.

Mi padre cuando oye algún comentario insultante de ese tipo, aunque no lo hagan por él, les corta al momento. Pero es que los que dicen esas cosas suelen ser los más ignorantes y luego se quedan callados, no le dicen nada. También me ha dicho que muchas veces en el bar hay gente que suelta alguna bobada de esas sin pensar que estaba él ahí.

A mí también me ha pasado alguna vez que he tenido que pararle los pies a alguno que estaba haciendo ese tipo de comentarios para picarme. Te pueden decir que de dónde han venido tus padres o algo así, pero igual resulta que los suyos también han venido de fuera del País Vasco. Es que es una forma fácil de intentar hacer daño, pero en realidad es una tontería.

Y eso que, como yo me he criado aquí, a mí no se me nota el acento, aunque sí que tengo unos rasgos. Cuando hablo con la gente suelo ser yo el que dice que mi padre es de Nicaragua y que tengo familia allí. Y entonces igual me dicen que se me nota un poco; pero si no, no se dan cuenta.

Cuando voy a la playa un par de días en verano me pongo morenísimo y a veces los de mi cuadrilla me llaman *negro*, pero eso no es para ofender. Es como un apodo, como si le llamas *chino* o algo así a alguien. Pasa en muchas cuadrillas.

Y eso que, como yo me he criado aquí, a mí no se me nota el acento, aunque sí que tengo unos rasgos.

De la familia de mi madre tengo a mis abuelos, que están ingresados en una residencia porque ya son muy mayores. Ya no nos reconocen cuando vamos a visitarles. Y ella tiene también un hermano que está divorciado y que tiene una hija que vive en Barcelona con su madre. Ahora él vive en Gereñu porque trabaja por esa zona, pero solemos quedar mucho con él y tenemos muy buena relación. Incluso al casarse se fue con su mujer a Nicaragua para conocer aquello. Y también tengo unos tíos abuelos que viven en Gasteiz, en la parte vieja, y que tienen un hijo de unos cuarenta años. Aunque es mayor que yo, suelo quedar con él y su cuadrilla para potear por Gasteiz o para ir a ver al Alavés. Nos llevamos muy bien.

De la familia de mi padre, aparte de los que están en Nicaragua, un hermano mayor se fue a Miami y una hermana que tiene tres hijos vive en Barcelona desde hace trece años. Antes solíamos ir allí a pasar la Nochevieja con ellos, pero cuando yo me fui haciendo mayor quería salir por aquí ese día y hemos perdido un poco la relación. Aunque seguimos hablando por teléfono y yo suelo estar con ellos cuando voy a Barcelona.

Cuando estaba haciendo la ESO, mi padre me solía decir a veces que hiciera medicina para luego poder ir a países como Nicaragua a ayudar, pero a mí nunca se me han dado muy bien las Ciencias y me parecía muy difícil. Por eso hice el Bachillerato Humanístico en el instituto y estuve pensando hacer Magisterio. Pero al final me decidí por hacer Comunicación Audiovisual en la UPV, porque me gustaba y porque me dijeron que era fácil.

Es que yo tenía claro que tenía que hacer en la uni algo que me gustara. Tengo algunos amigos a los que sus padres les decían qué carrera tenían que hacer, pero los míos siempre me han dicho que hiciera lo que yo quisiera. Además, como acabas la carrera con veintiuno o veintidos años, siempre puedes después buscarte un trabajillo y pagarte otra.

La verdad es que la carrera me resultó muy fácil, y al acabarla me apunté a un Máster de Comunicación Multimedia que organizaban la UPV y EITB. Cuando terminaron las clases, estuve el verano de prácticas de ETB haciendo crónicas y entrevistas. Había muy buen ambiente y encima me pagaban por ver un partido del Mundial de fútbol o una etapa del tour, que son cosas que hago en casa normalmente.

Yo me ofrecía para hacer entrevistas o para lo que fuera, porque al final es cuestión de echarle jeta. Fue una muy buena experiencia poder trabajar con los periodistas de ETB a los que había visto desde pequeño. Aunque ya me gustaba de antes, ahí pude ver cómo funcionaba todo en la práctica. Iba con muchas ganas a trabajar y me di cuenta de que a eso es a lo que me gustaría dedicarme.

Además, a mí siempre me ha gustado mucho hacer deporte. De pequeño, desde los seis hasta los doce años, estuve jugando a pala. Tenía que ser curioso ver a un niño nicaragüense jugando a pala. Luego estuve un año jugando al fútbol. Se me daba bien y me gustaba. Conocías gente y estabas con tus amigos, que es lo bonito cuando eres pequeño. Pero lo dejé al año siguiente cuando todo empezó a ser como más serio.

Mi madre se alegró mucho porque no le gusta nada el fútbol, ni siquiera iba a verme a los partidos. Yo a veces le reprocho de broma que no me apoyara en mi carrera futbolística, porque podía haberles jubilado.

Mi padre sí que iba, aunque tampoco ha sido nunca muy futbolero. Y eso que ya de mayor le he llevado alguna vez a Mendizorroza y me ha reconocido que le daba pena y que se arrepentía de no haber hecho eso conmigo más veces de pequeño, solo por el hecho de ir juntos y disfrutar el ambiente en familia. Es que a mí esa es la parte que más me gusta, la de estar con la gente antes del partido y comentar lo que van a hacer mientras te tomas unas cervezas. Y lo mismo al terminar hablando de cómo ha ido. Yo entiendo el fútbol como un acto en el que te juntas con gente.

Pero en Nicaragua son más de béisbol y de boxeo. De pequeño a veces jugaba con mis amigos a béisbol con una raqueta y una pelota, y mi padre nos enseñaba las reglas y se ponía a jugar con nosotros. Y también solía ver con mi padre los combates de boxeo que daban en ETB.

Ahora no practico casi nada de deporte, algo de bici y poco más, pero me sigue gustando mucho ver fútbol, frontón o ciclismo.

La primera vez que volví a Nicaragua fue cuando tenía cinco años. Me acuerdo de que les decía a mis amigos que iba a ver elefantes y tigres. Supongo que había visto algún documental de La 2 o algo así. Lo que sí había eran muchos mosquitos y hacía mucho calor.

También recuerdo que en el aeropuerto de Managua había muchos militares y que me asusté. Pero mi padre me tranquilizó diciéndome que eran amigos y que incluso conocía a alguno de ellos. Y estaba esperándonos también la familia de mi padre.

Dos años después fue lo del huracán Mitch, que devastó Nicaragua. Hablábamos mucho con la familia por teléfono, pero mi padre estaba muy preocupado y decidió que tenía que ir allí. Como todos los días salían noticias del huracán, mucha gente nos preguntaba si sabíamos algo de mi familia. Y mis padres se dedicaron aquí a recoger dinero para llevarlo. La gente colaboró mucho. Pero me parece que hubo problemas con alguna ONG y alguna cuenta de un banco, así que al final mi padre se fue allí y se encargó de repartir el dinero en las zonas donde más lo necesitaban.

Normalmente, hemos ido a Nicaragua cada dos años o así. Yo siempre he ido muy a gusto porque allí tengo la familia que aquí no tengo. Tengo un montón de tíos y primos. Mi familia tiene una tienda donde venden de todo, y por allí pasaba mucha gente. Yo jugaba con los chavalillos de mi edad y con mis primos.

Ahora algunos de ellos ya están casados y tienen hijos y no salimos tanto como antes. Lo que suelen hacer es reunirse los domingos para jugar al béisbol, tomarse unas cervezas y luego comer juntos en los patios de las casas en plan informal.

Y también está mi abuela, que ya es bastante mayor y nunca sabes si es la última vez que la vas a ver. Ya me pasó con mi abuelo, que estuvo malo varios años y cuando nos fuimos la última vez todos sabíamos que no le íbamos a volver a ver. Y eso es muy jodido.

Es curioso lo que pasa, porque aquí yo soy el negro y allí soy el blanco. Además, como soy algo más alto y no tengo acento, les llama mucho la atención.

Me pasaba cuando iba a las discotecas con mis primos.

Allí en las discotecas la gente come y bebe en unas mesas y luego hay una pista de baile central. Y la forma de entrar a las chicas es bailando. A mí me daba mucho corte pedirselo, pero iba con un primo que es un *latin lover* y se encargaba él. Y después de un par de bailes, yo las sorprendía con mi acento. Me lo pasaba muy bien.

Es curioso lo que pasa, porque aquí soy el negro y allí, el blanco.

Aunque algunos de mis primos están ya trabajando, tampoco andan muy sobrados de dinero y, como no les pagamos nada por el alojamiento, lo que solemos hacer es pagar nosotros la comida de todos cuando vamos por ahí. Allí la situación está bastante mal y está subiendo mucho el precio de los alimentos básicos.

De todas formas, ellos se cortan bastante y no se aprovechan pensando que vamos a pagar nosotros. Porque siempre les hemos dejado claro que aquí las cosas no están como para tirar la casa por la ventana. Les decimos que la vida tampoco es nada fácil y que no cae el dinero del cielo.

Porque algunos emigrantes suelen mandar fotos a sus familiares con cochazos y con mansiones, que igual son del sitio en el que están trabajando. Y cuando van allí les gusta aparentar que les ha ido muy bien aunque no sea verdad. Hace unos años cuando estábamos allí apareció uno que vivía en Estados Unidos y que llevaba tiempo sin ir. Iba vestido con un traje blanco como Julio Iglesias y con un pedazo de furgoneta, como si fuera el amo del barrio. Les prometió a los chavales que les iba a mandar un equipaje completo de béisbol con bates y todo, pero nunca más se supo.

Y tenemos unos vecinos que viven en Estados Unidos y que cada vez que van llevan unos mariachis y alquilan un pedazo de todo terreno e invitan a todo el mundo. Como nosotros no hacemos eso, mucha gente dice que estamos *palmeados*. Pero es que nosotros preferimos decir cómo son las cosas de verdad y no ir haciendo alardes. Porque aquí tú puedes ganar, por ejemplo, 1.500 € al mes, pero se te va todo en un montón de gastos fijos: agua, luz, calefacción, impuestos, seguros, etc. En Nicaragua no pagas casa porque la mayoría construye en el terreno de la familia y toda la gente está pinchada a la luz de cualquier manera. Es un desfase.

Pero bueno, siempre les hemos mandado algo de dinero para medicamentos y para la familia. Y en los cumpleaños les enviamos también un dinero para que se compren algún capricho.

Cuando vuelvo de Nicaragua siempre pienso que me encantaría vivir allí porque el país me gusta mucho, vuelvo muy enganchado. Me paso el día oyendo las

Vuelvo muy enganchado,
pero luego se me va olvidando.
Me doy cuenta de que mi vida
está aquí. Yo me he criado
aquí, he estudiado aquí y mi
cuadrilla está aquí.

rancheras de allí y viendo partidos de béisbol por Internet. Como un nica más. Me acuerdo de que de crío íbamos a las ventas y comprábamos Coca Cola, que allí es más barata que el agua. Nos la echaban en una bolsa para llevar y luego la íbamos bebiendo con una pajita o mordiendo el plástico. Y cuando volvía, compraba una lata de Coca Cola en la tienda de chuches, la echaba en una bolsa y me la bebía así. Mis amigos alucinaban con eso.

Pero luego se me va olvidando. Me doy cuenta de que mi vida está aquí. Yo me he criado aquí, he estudiado aquí y mi cuadrilla está aquí.

Mi padre me ha dicho muchas veces que ahora me dejarían elegir, pero que cuando yo era más pequeño, si nos hubiese ido mal aquí o si él se hubiera quedado sin trabajo, habríamos vendido el piso y nos habríamos ido a vivir a Nicaragua a empezar de cero.

Habría sido como un plan B. Hacerse una casita en el terreno de mis abuelos y montar un negocio con el dinero de la venta del piso. Toda la gente no tiene esa oportunidad y nosotros la teníamos. Habría sido como una inmigración a la inversa.

Pero yo nunca lo he visto como una posibilidad muy real.

Mis padres no tienen nada decidido, pero sí que han hablado a veces de la posibilidad de irse a Nicaragua cuando se jubilen. Por lo menos a pasar tres o cuatro meses al año. Irse en invierno para pasarlo allí y luego estar aquí en verano. Porque además vivir en Nicaragua con la jubilación de aquí les saldría muy bien. Mi padre también está muy acostumbrado a esto porque lleva casi media vida aquí, pero se le sigue notando la morriña, sobre todo cuando se va acercando el momento de viajar a Nicaragua.

Y ahora lee todos los días por Internet el periódico *Nuevo Diario* para estar al tanto de todas las noticias de allí y con Facebook y WhatsApp estamos en contacto con la familia más a menudo.

Mis padres siempre han estado muy orgullosos de que yo tuviera muy presente a Nicaragua. Hace unos años, cuando fui mayor de edad, me saqué la nacionalidad nicaragüense porque me gustaba la idea de ser también ciudadano de Nicaragua. Ahora podría votar allí.

Yo me siento primero vasco y luego nicaragüense. Pero nunca voy a olvidar esa parte de mí. Porque allí he aprendido y vivido muchas cosas y porque tengo familia y amigos. Estoy muy orgulloso de todo eso y aquí todo el mundo sabe que yo soy medio nica y que mi padre es de allí.

Y cuando estoy en Nicaragua también me sale el orgullo de ser vasco.

Yo me siento primero vasco y luego nicaragüense. Pero nunca voy a olvidar esa parte de mí.

De todas formas, yo me he planteado muchas veces qué habría sido de mi vida si mi familia se hubiese quedado en Nicaragua. Probablemente tendría ya tres hijos y puede que con dos mujeres diferentes, porque allí alucinas con estas cosas. Es como lo de los culebrones, pero en la vida real. Tienen un montón de enredos familiares.

Y eso que luego son súper católicos. Van a la iglesia todos los domingos, pero luego lo de la monogamia no se les da muy bien. Pero es que, en general, allí todos son muy religiosos.

Incluso el gobierno que está ahora, que es el sandinista, el de la revolución, tiene como lema *Nicaragua cristiana, socialista y solidaria*. Fue precisamente

con la revolución sandinista con la que prosperó todo el tema de la teología de la liberación, con un tipo de iglesia más próxima al pueblo. Todo aquello de la misa campesina de Carlos Mejía Godoy y esas cosas.

Mi abuela y mi tía, se pasan el día en la iglesia. Son fundamentalistas de Cristo. Mis primos pasan un poco más, aunque antes tocaban en un grupo de la iglesia. Pero mi padre siempre ha renegado del catolicismo y a mi madre tampoco le ha preocupado nunca eso. Yo ni siquiera estoy bautizado. Mis padres me decían que si de mayor quería ser católico, que hiciera lo que quisiera, pero que ellos no me iban a meter en una religión en la que no creen.

Cuando estoy en Nicaragua me siguen preguntando por qué no voy a la iglesia. Y he ido a misa un par de veces y aquello es un fiestón, no tiene nada que ver con lo de aquí.

Cuando acabé las prácticas en ETB, preparé el trabajo de fin de máster y luego aproveché para ir en invierno a Nicaragua, porque mis padres habían ido en agosto y yo no pude por el trabajo. Era la primera vez que iba allí yo solo.

A la vuelta del viaje, mi madre insistió en que me apuntara a Lanbide y acabé haciéndolo, aunque ahí están las estadísticas de la poca gente que consiguen colocar.

Me puse también a echar currículums y a los dos meses o así me enteré, a través de un conocido que trabaja ahí, de que necesitaban a alguien para el departamento de comunicación de una cooperativa agrícola de la zona. Me cogieron y llevo trabajando ahí algo más de un año.

Estoy contento con el trabajo porque me gusta el tema de la comunicación corporativa, es una rama distinta del periodismo que me interesaba conocer. Además, tampoco es una empresa muy formal. Mis jefes son los ganaderos que se juntan un rato después de haber estado todo el día trabajando en el *baserri*. Lo que hago es aplicar los conocimientos que he ido adquiriendo todos estos años. A mí siempre me ha gustado bastante todo lo relacionado con el diseño gráfico y de webs. He ido aplicando lo que ya sabía y también me he seguido formando en mi tiempo libre en plan autodidacta.

Es un contrato de fin de obra, pero yo estoy a gusto y me apetecería seguir. Aunque desde luego preferiría encontrar algo relacionado con el periodismo deportivo.

Pero yo sigo preparándome. Me puse a hacer inglés en la Escuela Oficial de Idiomas al acabar el máster, porque lo tenía muy olvidado y porque me parece importante para la comunicación, no tanto por el título. Y sigo con ello aunque a veces con el trabajo me cuesta bastante.

Y también me gustaría hacer algún curso de diseño gráfico para completar lo que he ido haciendo por mi cuenta. Lo que me apetece es seguir formándome en las distintas cosas que me gustan.

Yo preferiría seguir trabajando aquí, pero tampoco me importaría irme fuera. Por ejemplo, a Madrid, que me gusta mucho y que encima me parece más barato que Gasteiz. Unos amigos de la carrera se fueron allí a hacer un máster y les he visitado un montón de veces.

Me gustaría quedarme en Álava o por lo menos en Euskal Herria, pero si hay que irse a Madrid, a Barcelona o a otro país, pues se va. Para eso nos estamos preparando.

Algunos de los amigos de mi cuadrilla se han ido fuera para estudiar, pero por trabajo no se ha ido ninguno.

Seguramente, si yo estuviera trabajando en Gasteiz alquilaría un piso allí. Hace poco nos estuvimos planteando entre tres amigos el alquilar un piso en Agurain. Pero al final no lo hicimos porque mi padre anda con problemas en la fábrica y decidí no dar el paso, porque así puedo aportar algo en casa. Y es que además tengo una relación buenísima con mis padres, así que no tengo prisa.

De todas formas, sería el primero de mi cuadrilla que se va de casa. Bueno, uno se ha ido ahora con la novia, pero a un piso que es de sus padres, y eso es distinto. Así también me habría ido yo.

Si yo me fuera, sería sobre todo porque vivo un poco a las afueras y a veces es un poco rollo andar moviéndote, aunque solo sean un par de kilómetros. Me he comprado un coche hace unos meses y ahora voy a todos los sitios en coche. Antes estaba acostumbrado a ir andando, pero ahora se me hace duro.

Reconozco que me gustaba la idea de tener mi propio piso y estar más tiempo ahí, pero de momento lo hemos dejado aparcado. Ya habrá tiempo para irse.

Lo que sí tenemos desde el Bachillerato es una lonja. Hace poco nos hemos cambiado de sitio. Nos hemos juntado dos cuadrillas de las que se había ido yendo la gente y ahora estamos en una lonja gigante que era un taller del padre de un amigo. Ahora estamos veinticinco personas ahí. Aunque yo no soy muy de lonja. Me gusta estar algún rato, pero soy más de andar por la calle e ir a bares o a terrazas en verano.

También me gusta mucho viajar, pero no he podido hacerlo mucho con mi familia porque el año que no íbamos a Nicaragua nos tocaba ahorrar. Es que solo los tres billetes ya salen unos 1.000 €. Si yo hubiese tenido un hermano, no sé cada cuánto tiempo podríamos haber ido allí. Alguna vez nos íbamos un fin de semana de camping por aquí cerca, pero poco más.

Ya de más mayor sí que he viajado algo con mis amigos. Estuvimos en Portugal e hicimos un recorrido tipo *interrail* por cuatro países de Europa Central. Me sacaba algo de dinero trabajando en una *txosna* durante las fiestas y ahorraba de lo que me daban mis abuelos. También vendí una guitarra que tenía y además no fumo, y eso se nota bastante a la hora de ahorrar.

En los viajes a Nicaragua sí que me he movido algo y he recorrido el país, pero sobre todo lo que hacemos es estar con mi familia, por lo menos mientras esté mi abuela.

Unos amigos de mi cuadrilla fueron a Nicaragua hace unos años en un viaje solidario que organizó una asociación de la zona. Yo me apunté también pero el final no pude ir. Pero es que además tampoco habría podido estar a cien kilómetros de mi familia y no estar con ellos. Si yo cruzo el charco es para estar con ellos. Claro que me gustaría ir a otras zonas de Latinoamérica, pero de momento el objetivo de mis viajes no es ese.

De todas formas, este año voy a ir al Caribe por primera vez. Ya lo tengo todo mirado y voy a ir a una isla del Caribe y voy a pasar tres noches allí. Ya se lo he dicho a mi madre y ella quiere venir también. Pero mi aita ya nos ha dejado claro que él se quedará en casa con su familia.

Nicaragua no está nada explotada turísticamente. Ahora hay gente que va a Costa Rica que está empezando a subir también a Nicaragua, porque no tiene nada que ver. Es mucho más virgen y resulta mucho más barato. Es un muy buen plan para ir con amigos.

Mi madre siempre se ha movido mucho con gente de asociaciones por el euskera o por temas políticos y culturales. Y ella y mi padre pertenecen a una asociación cultural. En las fiestas organizan en la *txosna* un día con cosas de Nicaragua. Y siempre han mantenido mucha relación con gente de Nicaragua o de El Salvador que están aquí. Incluso mi madre mantiene la relación con el jefe de la brigada de la primera vez que fue a Nicaragua, que vive en Gasteiz con una chica nicaragüense.

Yo no aguanto venir con ellos a Gasteiz, porque conocen a todo el mundo.

De crío yo también conocía a bastantes hijos de salvadoreños o de nicaragüenses, pero he ido perdiendo el contacto con el tiempo. Al final, acabas saliendo con tus colegas.

Pero hace un tiempo me encontré en las fiestas de Agurain con una chica de rasgos latinos que me sonaba mucho. Hablando con ella resultó que era la hija de unos amigos de mis padres y yo había estado de pequeño en su casa un montón de veces. Estuvimos hablando un buen rato porque tenemos muchas

cosas en común. Su madre es de allí y su padre de aquí, y ella ha vivido aquí casi siempre. Es como yo y eso te hace sentir que eres parte de algo especial.

Porque cuando vino mi padre había muy poca gente de fuera y además él tuvo la ventaja de estar con alguien de aquí, y eso facilita más las cosas a la hora de integrarte. Yo

he vivido muy cómodo en esta situación. Mi padre nunca se ha considerado de fuera. Siempre ha estado muy integrado y nadie le ha hecho de menos. Bueno, igual algún caso aislado, pero nada importante.

Mi padre nunca se ha considerado de fuera. Siempre ha estado muy integrado y nadie le ha hecho de menos.

Pero es que ahora cada vez vas a ver más marroquíes, senegaleses, colombianos y de todo. Gente que ha venido a trabajar aquí y que ha tenido hijos aquí después del boom de la inmigración. Ellos se sienten de aquí y son de aquí. Esa es la nueva realidad que hay en este país.

Y se ve también en el fútbol. Un equipo como el Athletic que no tiene extranjeros y que tiene un negro, Iñaki Williams, que nació en Bilbao. Hace unos años ya estuvo también Jonás Ramalho y hubo algunas polémicas con esto, pero ahora parece que se ha aceptado bien. Aunque, claro, también influye que sea muy bueno jugando al fútbol.

Pero es que en la selección de Alemania pasa lo mismo. Cada vez hay más turcos y tunecinos y menos arios rubios de los de siempre.

Y todo esto es algo que va a ir a más. Mi abuelo nunca se lo habría imaginado, pero las circunstancias son las que son y a mí me parece que esta realidad hace a la sociedad más rica.

Ahora sí que hay muchas cuadrillas en las que hay latinoamericanos y marroquíes. Y cada vez habrá más. Aunque también es verdad que se nota la diferencia entre los que han venido de pequeños, que algunos hasta se han echado novia aquí, y los que han venido con diecinueve años o más, que suelen andar mucho entre ellos.

A mí me parece triste que la gente que ha venido se quede en sus guetos, aunque al final la culpa es de las dos partes. De la gente de aquí, porque a veces es muy cerrada y tiene prejuicios; pero también de ellos mismos, que al final por comodidad o por lo que sea se juntan solo entre ellos. Y me parece legítimo y lógico hacer eso, pero es que así te estás perdiendo muchas cosas.

Si yo me fuera a vivir a un sitio, me gustaría implicarme con la realidad y la gente de ese sitio. Otra cosa es que la gente de allí sea más o menos abierta y te acepte mejor o peor. Pero es que si no te implicas en el sitio donde vives no puedes decir que vives allí.

Yo procuro estar al tanto de las cosas de Nicaragua. No quiero que sea solo un sitio al que ir de vacaciones. Es mi segundo país y me interesa todo lo que pasa allí.

Me acuerdo de que cuando tenía unos catorce años o así mi madre encargaba libros de texto de diferentes asignaturas en Nicaragua. Y yo me los leía con interés para conocer las cosas de allí.

Y ahora en Facebook suelo poner cosas relacionadas con Nicaragua para que mis amigos conozcan algo del país. El día de la independencia, que es el quince de septiembre, pongo la imagen de una bandera de Nicaragua que tenemos guardada. Y recojo informaciones sobre música y también enlaces con otras cosas relacionadas con la actualidad y la historia de allí.

Yo procuro estar al tanto de las cosas de Nicaragua. Es mi segundo país y me interesa todo lo que pasa allí.

Y me gustaría que la gente que viene aquí también se interesara un poco por saber lo que es esto, que conozca el sitio al que ha venido. Porque me parece que esta es una de las mejores formas de integrarte.

Pero no me refiero a que te den unos temas para que te los estudies y hagas un examen. Esa no es la forma. Simplemente si vas un día a tomar unos potes o al frontón aprendes bastante sobre cómo vive la gente aquí. Y eso ya es importante.

Yo animaría a seguir esta línea a los que trabajan en las cuestiones de integración, aunque ya sé que no es tan sencillo y que si diéramos con la fórmula sería increíble.

En casa no solemos celebrar las fiestas de Nicaragua o cosas de ese estilo, pero mi madre sí que ha aprendido a hacer platos de allí y los solemos comer a menudo. Además, ahora es más fácil conseguir estos productos porque sobre todo en Gasteiz hay un montón de tiendas de productos latinos.

Aunque al principio a mi padre le costó bastante hacerse a la comida de aquí, ahora se ha acostumbrado y dice que le gusta más porque es más variada. Allí comes todos los días lo mismo.

De todas formas, mi padre tampoco es el prototipo de nicaragüense. Es muy nervioso y súper puntual. Hasta el punto de que cuando va a Nicaragua se agobia con la forma de actuar de la gente. Mi madre suele decir que ha elegido al nica más cagaprisas de todos y que yo soy más nica que él, porque soy más relajado. Encajo muy bien allí.

Pero es que ellos viven a otro ritmo, y eso es lo que yo valoro más cuando estoy allí. Por supuesto que tienen sus problemas, pero se les ve felices aunque algunos casi no tengan ni para comer. Yo creo que el clima también ayuda a ser así y a tomarse las cosas de esa manera.

Mi madre siempre ha estado muy implicada en la política y el hecho de que se fuera a Nicaragua ya está muy relacionado con sus ideas políticas. Y mi padre participó en la revolución sandinista, así que yo he vivido eso desde pequeño. He visto el Teleberri y me han llevado a manifestaciones desde que era un crío. Me han educado políticamente y discuto bastante con ellos sobre estas cosas. Porque aunque de base tenemos una ideología parecida, también hay cosas que nos diferencian.

Y no entiendo a la gente que dice que pasa de la política, como algunos de mis amigos. A mí me gusta y me interesa. Porque todo es política, cualquier cosa que afecte a las personas de tu entorno. A veces tenemos el concepto de política referido solo a los que se dedican o se benefician de ella. Pero todos tus actos y las decisiones que tomas están influidas por la ideología que tienes. Yo tengo eso muy claro y siempre me he querido implicar. Quiero un futuro mejor para mí y para mi gente.

Además, aquí en Euskadi hemos vivido una situación de crispación política muy fuerte que te llevaba a posicionarte y a hablar de ello. Ahora igual la cosa se ha calmado un poco, pero siempre hay cuestiones sociales en las que también hay que implicarse y posicionarse. Por ejemplo, cuando tenía quince años estuve en la comisión de fiestas del pueblo y también participaba en la Gazte Asanblada.

Para terminar, quiero destacar que después del repaso que he dado a mi vida hasta ahora puedo decir que me siento un privilegiado. Conozco dos países, dos culturas y dos realidades diferentes; y he podido convivir con gente de un sitio y del otro. Esto te hace mirar el mundo de otra forma y te permite conocer mejor la sociedad: costumbres distintas, comidas distintas, formas de hablar distintas,...

Lo ves todo de otra manera y con una perspectiva más amplia, y creo que esto me ha aportado una riqueza increíble, incalculable.



Me llamo Margareth...

...y vivo en Lazkao desde hace quince años. Nací en Ecuador y mis padres me trajeron aquí. Mis padres también son ecuatorianos. Bueno, mi madre nació en Colombia, pero se crió en Guayaquil, que es donde vivían los dos antes de emigrar.

Somos tres hermanas. La mayor, que tiene veintiocho años, y yo nacimos en Guayaquil. Pero la pequeña, que tiene nueve, nació aquí.

Mi aita vino en 1999 porque la situación económica en Ecuador no era muy buena y unos familiares que habían venido le comentaron que la vida aquí estaba mejor. Primero estuvo en Barcelona, luego fue a Donosti y después encontró trabajo de panadero en Beasain. Se quedó allí y alquiló una casa en Lazkao.

Un año después vino mi madre, que se puso a trabajar en un restaurante de Donosti. Y a los dos años, en 2002, nos trajeron a mi hermana y a mí. Hemos seguido viviendo en Lazkao desde entonces.

Como cuando vino la ama yo tenía solo cuatro años, no me enteraba mucho de la cosa. Solo recuerdo a mi hermana y a mis familiares llorando porque se iba y que yo decía que se iba a un viaje en avión y que ya vendría. Nos quedamos con la madre de mi padre y enseguida empecé a notar la diferencia de estar con la abuela y no con la ama.

Al llegar aquí, lo primero que noté fue lo distinto que era el clima. Llegamos en invierno y hacía un montón de frío. Porque en Ecuador hace calor todo el año y no necesitas estar súper abrigada ni en invierno. Además, nuestra casa tenía calefacción de butano, no como las de ahora, y eso se notaba mucho.

También me llamó mucho la atención el pueblo en sí, lo tranquilo y pequeño que era. Porque en Ecuador yo vivía en un barrio en plena ciudad y en la calle había un montón de ruido.

Y la otra diferencia grande fue el idioma, porque aquí se hablaba en euskera.

Mis padres me metieron a la *ikastola*, pero no creo que fuera porque tuvieran mucho interés en que aprendiera euskera. Más bien porque era lo único que había. Por la comodidad de que era lo que más cerca les quedaba.

Cuando empecé en la *ikastola*, se me hacía todo súper raro. Porque todos me hablaban en euskera y yo les contestaba en castellano. Me intentaba comunicar, pero no me entendían. Porque además el castellano de Ecuador es distinto. Yo les decía algo del carro refiriéndome al coche y ellos creían que les hablaba del carrito de la compra. Muy complicado. No sabía si era que yo estaba hablando en chino o que eran ellos los que hablaban raro.

Además, como mis padres tenían que ir a trabajar pronto y mi hermana tenía otro horario, yo iba a la *ikastola* una hora antes de lo que me tocaba. Me quedaba con la profesora y me pasaba el rato llorando y diciendo que no quería hablar y que no quería ir a la *ikastola*.

Pero la profesora me ayudó a integrarme súper bien. Estaba todo el rato con ella para que me fuera traduciendo lo que me decían y era muy cariñosa. Poco a poco fui aprendiendo cosas y la situación fue mejorando. Siempre me he llevado muy bien con mis compañeros y he estado muy a gusto. Con algunos, alguna cosa de vez en cuando, lo típico entre críos, pero nada grave.

La cuadrilla que tengo ahora es con la gente con la que he estado desde pequeña en clase.

El primer año había en mi clase otro niño de fuera. Era negro también, pero no sé de dónde era. Además, se fue al poco tiempo de entrar yo.

La cuadrilla que tengo ahora es con la gente con la que he estado desde pequeña en clase. Porque en Lazkao por un lado está la *ikastola*, que es donde se da Haur Hezkuntza y

Primaria, y por otro el instituto, donde dan DBH y Bachillerato. Y todos hemos ido avanzando juntos.

Hasta 4º de Primaria siempre he tenido una persona para que me ayudara en la *ikastola*. Me sacaban de clase para ir a hacer los deberes. Sobre todo era para mejorar la expresión y para aclararme las dudas que me podían surgir.

Porque en casa no tenía a nadie que me ayudara con el euskera. Mi hermana sí sabía algo, pero no se adaptó muy bien y tuvo que ir a Andoain a hacer el Bachillerato en castellano. Si no, habría tenido que repetir curso en la ESO precisamente por el idioma.

Mi madre estuvo yendo un año o así a unos cursos de euskera que organizaban para los padres que no sabían. Pero lo tuvo que dejar porque le coincidían los horarios con su trabajo. Así que entiende algo y aprendió algunas palabras, pero no como para poder ayudarme.

En 5º de Primaria ya me quitaron la ayuda porque decían que iba bien. Pero lo malo fue que al año siguiente empezó todo el tema del divorcio de mis padres y bajé un poco de nivel. Es como que me daba un poco igual todo. Si hacía lo que me decían, bien; pero si no, también.

Mi tutora, que además era vecina nuestra, me dijo que tenía que espabilar. Al final pasé de curso, pero ella me dejó claro que fue justo, justo.

Tuve una etapa muy rebelde, de contestar mal y esas cosas. Mi profesora, al ver que lo estaba pasando mal, estuvo apoyándome y aconsejándome. Aunque al principio no quería y decía que yo no estaba loca, reconozco que me ayudó mucho. Me vino muy bien para desahogarme en aquel momento.

Yo creo que mi comportamiento de entonces tuvo mucho que ver con la separación de mis padres. En casa había mucha tensión y eso me hacía sentirme tensa a mí también.

Cuando ya se divorciaron y mi aita se fue de casa, fue todo más tranquilo, más ameno y más llevadero. Y también empecé a mejorar en los estudios con la ayuda de los profesores. La verdad es que en el instituto todos me apoyaron mucho y me cogieron mucho cariño.

Además, mi madre tuvo por entonces a mi hermana pequeña y también con eso fui madurando. Porque como mi madre no estaba mucho en casa, me tocaba a mí hacerme cargo de ella, ejercer un poco de madre. Y eso te hace ser más responsable.

Es que encima coincidió que mi hermana se quedó embarazada con diecinueve años. Ella empezó el Bachillerato en Andoain, pero con el tema de novios y no novios se le fue un poco la cabeza y no lo terminó. Empezó un grado de Enfermería, pero tampoco lo acabó porque fuimos a Ecuador y se enamoró del que ahora es su marido. Y al volver se dio cuenta de que estaba embarazada.

Mi madre se lo tomó bastante bien; pero como mi padre es un poco cascarrias, a mi hermana le costó más decírselo a él. Al final, lo hizo por teléfono desde Ecuador. Primero pensó que era una broma y empezó a reírse, pero luego ya le explicó que era verdad. Y lo cierto es que se lo tomó mejor de lo que nos temíamos.

Para mí también fue muy raro, porque mi hermana se encargaba bastante de mí, era como mi segunda *amatxo*. Y de repente saber que iba a tener una niña me resultaba muy extraño.

Al novio le trajo mi madre aquí con un contrato en la panadería y se casaron al año siguiente. Él trabaja ahora de panadero y de carnicero y mi hermana de cocinera en un restaurante. Así que les va bien. Han estado viviendo de alquiler en Lazkao, pero el año pasado se compraron un piso en Yurre y ahora viven ahí.

La primera vez que volvimos a Ecuador fue cuando yo tenía ocho años, dos después de venir. Estuvimos allí con la familia, con la amona. Mis padres se estaban construyendo entonces dos casas y fuimos sobre todo para ver cómo iban las obras.

Yo me lo tomé como unas vacaciones, porque sabía que iba a volver a Lazkao. Solía estar con mis primos jugando y así. Y recuerdo que me lo pasé muy bien. Después volvimos a ir dos veces más, pero yo no he vuelto desde que tenía doce años porque empezó todo el lío de la separación de los aitas. Así que llevo ocho años sin ir a Ecuador.

Me apetecería volver porque me he dado cuenta de que no conozco Ecuador. Solo la zona donde vive mi abuela y donde está nuestra casa. Aunque somos de Guayaquil, yo no conozco la ciudad. Y también me gustaría ir para ver a la familia. Sobre todo a las abuelas, porque se ven haciendo mayores y les echo de menos. Siempre nos andan preguntando que a ver cuándo nos animamos a ir. Yo sí que quiero volver, pero tengo claro que solo de vacaciones. Porque ya me he hecho a estar aquí.

Mi padre siempre había tenido la idea de volver a Ecuador. Por eso se hicieron allí esas dos casas que ahora tienen alquiladas. Él quería que nos fuéramos a Ecuador cuando yo terminase de estudiar.

Mi padre siempre había tenido la idea de volver a Ecuador. Por eso se hicieron allí esas dos casas que ahora tienen alquiladas. Él quería que nos fuéramos a Ecuador cuando yo terminase de estudiar. Pero con lo de la separación cambiaron mucho las cosas. Ahora mi aita anda un poco a medias entre los dos sitios. Se pasa seis meses allí y luego está aquí unos tres meses. Pero lo hace sobre todo porque estamos aquí mi hermana pequeña y yo. Ya nos ha dicho que por ahora va a seguir viniendo, pero que dentro de unos años se quedará allí y hará su vida en Ecuador.

Además, ahora está conociendo a una chica allí y parece que ya está bastante metida en la familia. O sea que mayor motivo para seguir pasando más tiempo en Ecuador con su pareja y con su madre.

Mi ama, como yo, también está hecha a esto y tiene su vida aquí. Nosotros siempre hemos vivido de alquiler en Lazkao, no hemos querido comprar casa. Pero ahora ella sí que se está planteando comprar. Eso quiere decir que de momento no está pensando en la posibilidad de irse.

De todas formas, si por cualquier situación nos tuviéramos que ir de aquí porque la cosa va a peor, alquilaríamos la casa de aquí y viviríamos en la que tenemos en Ecuador.

La idea de ama es comprar la casa aquí en Lazkao, porque le gusta el pueblo. Y a mí sinceramente también me gusta más que los de alrededor. Beasain es más grande y tiene tren, pero yo ya me he hecho a esto y no me apetece cambiar.

Cuando su hija tenía un año, mi hermana mayor estuvo algo más de un año viviendo en Ecuador. Pero luego volvió aquí primero ella con la niña y al de un tiempo se trajeron al marido. Porque ella también está muy a gusto aquí, aquello es muy diferente.

Ahora, como ya he dicho antes, se han comprado piso aquí y no se plantean de momento irse otra vez.

También se están haciendo una casa en Ecuador, pero yo creo que es más bien para poder estar en su casa tranquilamente cuando vayan de vacaciones y no tener que ir a la nuestra o a la de la familia del marido de mi hermana. Además, siempre pueden alquilarla y traerse el dinero aquí.

He hablado sobre esto con mi cuñado y él sabe que sus hijos también se van a hacer a lo de aquí. Dice que si cuando él tenga cincuenta años se vuelve a Ecuador, le parecerá bien que sus hijos se queden aquí si quieren. Pero él sí que tiene claro que se va a ir. Y mi hermana lo que dice es que si se tiene que ir a vivir a Ecuador, se irá.

Yo creo que acabarán yéndose, pero cuando sean ya muy mayores. Mi hermana pequeña y mi sobrina tienen la misma edad, y estoy segura de que cuando crezcan y empiecen a hacer vida de salir y eso les va a tirar mucho más el estar aquí. Es lo mismo que me ha pasado a mí, pero con el añadido de que ellas han nacido aquí.

Si a mí me preguntan de dónde soy, siempre contesto que de Ecuador. Porque además se me nota que soy de fuera. Pero sinceramente yo me siento más vasca que ecuatoriana, porque el estar aquí hace mucho. He estado aquí desde pequeña y he hecho toda mi vida aquí. Soy de los dos sitios, pero me siento más de aquí.

Soy de los dos sitios, pero me siento más de aquí.

Me lo ha preguntado mucha gente y no es algo que me moleste, me da igual. Tengo una amiga que siempre me anda diciendo que si soy de chocolate y no sé qué. Las típicas bromas del color y así, pero a buenas. Y no me sienta mal, porque sé que es una broma y ya está. Yo soy mucho de reír.

Pero luego se lo comento a mi madre y me dice que a ella no le haría mucha gracia. Y entonces le tengo que explicar que solo es una broma y que me lo tomo a cachondeo.

Otra cosa es que se empiecen a meter con cosas familiares, eso ya no me gusta. Es que mi hermana pequeña es más blanquita. De las tres hermanas, yo soy la más morenita, la más negrita. Mi madre es de piel más clara y es rubia, igual que mi hermana mayor. Y además tiene los ojos azules. Nos parecemos, pero el contraste del color es grande.

Y por eso a veces empiezan a decirme lo diferente que es mi hermana, como dando a entender cosas que no son. No es que me moleste mucho, pero al final acabas agobiándote un poco. Hemos salido así y ya está.

Cuando empecé a salir con la cuadrilla de mis compañeras del instituto, solíamos andar por Lazkao. Si hacía bueno, íbamos al monte. Y si hacía malo, estábamos en el *gazteleku*. O comprábamos unas patatas en un Eroski y nos íbamos a los *aterpes* a jugar a cartas o a lo que fuera.

También andábamos bastante en patines y, como jugábamos a fútbol, quedábamos con unas de Beasain. A veces íbamos nosotras allí, pero lo normal era que vinieran ellas a Lazkao.

Y si no, simplemente pasábamos el rato sentadas en un banco comiendo pipas. En mi cuadrilla todas mis amigas eran de Lazkao, no había ninguna de fuera. Ahora hay algo más, pero es que entonces no había mucha gente extranjera viviendo aquí.

Es verdad que cuando llegas al cole y eres la nueva todos se quedan como mirándote y te preguntan de dónde eres y así, pero yo no noté que a la gente se le hiciera extraño. Igual es también porque mis padres habían llegado antes y ya les conocían.

Cuando podía por el trabajo, mi madre solía ir a buscarnos al colegio y tenía relación con las madres de mis compañeras. O los fines de semana, si quedábamos nosotras, ella se iba a un bar con otras madres.

No es que hubiera una cuadrilla de las madres, porque la cuadrilla suele ser la de su pareja. O sea, que la madre de mi amiga normalmente es de la cuadrilla de su padre. Pero se llevaban bien y si tenían que quedar para alguna cosa o se encontraban, aprovechaban para ir a tomar algo.

Los días que salíamos solían hablar entre ellas al día siguiente para saber a qué hora habíamos llegado. Lo típico de intentar saber si coincidía lo que decíamos. Me parece que al principio nos dejaban hasta las doce o así, y luego se fue alargando. En Bachillerato a muchas ya no nos ponían hora para volver y llegábamos hacia las cuatro y media. Bueno, y en Nochevieja, que es un día especial y solemos ir a Beasain, ya nos dejan a nuestra bola. Si tenemos que volver a casa después de desayunar, lo hacemos.

Por otra parte, con mi aita era distinto. Su vida normalmente era trabajar y los fines de semana se iba a jugar voleibol a Beasain, donde se solían juntar otros latinos. Pero a mi madre no le iba ese plan, porque no le gustan mucho los deportes. Cuando iba, se quedaba sentada en una esquina mirando cómo jugaba mi padre y vigilando que no me pasara nada a mí. Yo creo que se aburría.

Todavía suelo ir a veces allí con mi hermana mayor para juntarnos con una hermana de mi padre y su familia que viven en Ordizia. Normalmente voy a gusto porque mis primos son muy locos y haces unas risas. También solemos celebrar los cumpleaños con ellos.

Además, tengo familia por parte de mi madre que vive en Donosti y con la que solemos quedar a menudo. Unas veces vamos nosotros a Donosti y otras vienen ellos aquí.

También tenemos costumbre de reunirnos con otros amigos ecuatorianos de mi ama. Normalmente, yo suelo ir. Pero si veo que la cosa se va a alargar mucho o tengo algún otro plan, no voy. Es que además los hijos de los amigos de mis aitas son menores que yo, no es como para salir con ellos. A veces estoy más en plan de chingarles un poco y de jugar. Pero lo paso bien.

Cuando nos reunimos los fines de semana en casa para cenar con mi hermana y mi cuñado, solemos hacer comida ecuatoriana. Y entre semana a la ama de vez en cuando también le apetece esmerarse y cocina algo de allí.

También mantenemos la costumbre de hacer en Nochevieja un muñeco con papel, cartón y tela que se quema a las doce. Supuestamente, es para que se vaya todo lo malo que nos ha pasado durante el año y para que vuelva todo lo bueno. Y es curioso, pero últimamente celebramos tres veces el día de la madre. El primer domingo de mayo, que es cuando se hace en Ecuador, en la fecha que sea aquí y también en la que lo celebran en Cuba, que es un día distinto, porque tengo una prima que está casada con un cubano. Así que por triplicado.

Ahora tenemos otra costumbre curiosa relacionada con la religión y las nuevas tecnologías. Como tenemos un grupo de WhatsApp con nuestra familia de Ecuador, si le pasa algo a alguien de allí nos piden a través del grupo que recemos por él. Ellos por su lado organizan una misa o se reúnen para orar, y nosotros lo hacemos en casa.

Es que la familia de mi madre es católica y muy religiosa. Sobre todo mi abuela. Ella es de ir a misa todos los domingos y varias veces más entre semana. Y de orar mucho.

El hermano mayor de mi madre vive en Austria y está dando clases de religión allí. Fuimos hace unos años a visitarle. Y otra hermana de mi ama que vive en Guayaquil también es muy religiosa.

Pero el hermano que vive en Donosti y mi ama son religiosos, pero menos. Y nosotros también. A todos nos han educado en el catolicismo. Vamos a la iglesia de vez en cuando algún domingo y sí creemos que hay un Dios y tal, pero no somos tan practicantes.

La mayoría de las amigas de la cuadrilla no creen en nada y muchas veces me han preguntado si yo soy religiosa. Pero es que yo pienso que si te crean ese entorno de que hay un Dios que está ahí, tú también te haces esa idea.

Y parece que a veces a mis amigas eso le extraña, pero a mí no. Igual que tú no crees, yo sí creo. Yo respeto que tú no creas, pero tú también tienes que respetarme si digo que sí hay un Dios y todo eso.

Si tengo hijos, haré como ha hecho mi hermana, que es igual que yo, creyente pero poco practicante. Su hija ha ido a catequesis y ha hecho la Comunión. Y si hay que ir a alguna misa, pues se va.

Mi hermana pequeña, que también ha ido a catequesis, ha cogido ahora la costumbre de rezar todas las noches un poco al irse a la cama. Pero luego eso se va perdiendo, porque yo también lo hacía y ahora ya no lo hago.

Otra costumbre que hemos perdido es la de rezar al sentarnos a la mesa antes de comer. Lo hacíamos cuando vinimos de Ecuador, pero ahora ya no.

Somos católicos, sí creemos, pero no somos practicantes al uso.

Si tengo hijos, haré como ha hecho mi hermana, que es igual que yo, creyente pero poco practicante.

Sobre este asunto de la religión, sinceramente mi padre no sé lo que es. Él es de los que cree que sí hay un Dios, pero a la Virgen como que mucho caso no le hace.

A mi aita siempre le ha gustado la política, le gusta informarse y estar al día. Pero mi madre tenía un tío que era político y lo mataron. Era un hermano de mi abuela y yo creo que por eso ella les cogió un poco de manía a los políticos. Puede que sea por eso que en su casa había más religión y nada de política. Y mi ama tampoco es que se entere mucho del asunto.

Aunque reconozco que es una cosa importante y de la que se tiene que saber, yo tampoco me he interesado nunca por la política. Puede que me haya influido el que en casa tampoco he visto ese interés por parte de mi madre.

Tenemos una amiga que estudia Derecho y que está muy metida en estas cosas. Cuando hay elecciones nos solemos reunir y nos explica todo para ver a quién votar. Pero la verdad es que tampoco me suelo enterar mucho, y me da rabia. En la cuadrilla sí se habla algo de política de vez en cuando; pero si empiezan unas, las demás nos ponemos a hablar de otra cosa. Pasamos bastante.

Al acabar la ESO, yo tenía claro que iba a hacer Bachillerato. El que mi hermana no lo acabara me sirvió para ponerme ese objetivo como meta. Como ella se enamoró y no sé qué, yo decidí que hasta terminar el Bachillerato no me iba a fijar en ningún chico. Y lo cumplí.

Como siempre he sido de estudiar y mis amigas iban a ir a la universidad, ahora me he puesto como objetivo acabar la carrera.

Al acabar 2º y conseguir el título, con dieciocho años, nos fuimos a Salou los del instituto. Nos lo pasamos muy bien y ya me relajé un poco con lo de los chicos.

Pero como siempre he sido de estudiar y mis amigas iban a ir a la universidad, ahora me he puesto como objetivo acabar la carrera.

Hice el Bachillerato por Letras y las carreras que más me gustaban eran Derecho, Magisterio y Empresariales. No sabía por cuál decidirme y fui descartando hasta que me quedé con Derecho.

Empecé bien, pero ya a mitad del primer cuatrimestre me di cuenta de que no había ninguna asignatura que me gustara. Se lo comenté a la ama y me dijo que estuviera tranquila, que era mejor que me hubiese dado cuenta el primer año y no al final.

Mi aita entonces estaba en Ecuador y cuando le dije primero que iba a hacer Derecho se puso muy contento pensando que iba a tener una hija abogada. Siempre le he tenido como un poco de respeto, porque nos ha insistido mucho en que hay que estudiar.

Por eso, cuando le dije que lo iba a dejar no sabía cómo iba a reaccionar. Aunque al principio le chocó un poco, luego ya me dijo que si no era realmente lo

que yo quería, él no me iba a insistir para que siguiera, porque se trataba de que yo estuviera a gusto en la carrera. Además, cuando le dije que iba a hacer Magisterio, le pareció muy bien porque él ha trabajado de profesor de gimnasia en Ecuador y le parece una carrera muy buena. Me animó a seguir adelante. Así que este curso he empezado Magisterio en la UPV y muy bien. Estoy muy contenta con las asignaturas y con todo. El año que viene empiezo las prácticas y estoy súper a gusto.

Además, ahora estoy dando clases particulares a varios chavales. Me sirve como experiencia para mi carrera y encima me saco un dinerillo para mis gastos. Y está muy bien, porque hay diferencia entre estar pidiéndole todo el rato a la ama y tener tu propio dinero.

Doy clases a chavales de distintos niveles, desde HH a DBH. Todos son de origen extranjero y algunos son hijos de amigas de mi madre y otros a través de la *ikastola*.

Es curioso que yo esté ahora dando clases a chavales que necesitan una ayuda, sobre todo en euskera y expresión, lo mismo que la necesité yo en su momento. No es por echarme flores, pero todo el mundo me dice que hablo muy bien en euskera. Con mis amigas solo hablo en euskera y siempre me han dicho que tenía nivel como para dar clases.

Lo que no se me da tan bien es el inglés. Yo creo que le cogí un poco de manía porque al venir aquí todo era en euskera y luego teníamos el inglés como asignatura. Y encima siempre me preguntaban a mí y no sabía qué contestar.

Yo le animé a mi hermana a que apuntara a su hija, a la que también doy clase, a clases particulares de inglés. Porque con su edad le va a resultar más fácil y se le va a quedar mejor. No como a mí, que también me tendría que poner a ello pero me va a costar mucho más aprenderlo.

Todo el proceso de divorcio de mis padres fue muy desagradable y, sobre todo en el primer momento, lo llevé bastante mal. La separación fue por maltrato y con orden de alejamiento de por medio.

Al principio tenía que estar los fines de semana alternos con mi aita, pero llegó un momento en el que no me apetecía. Lo que pasa es que tenía que ir para llevarle a mi hermana. Porque como mis padres no se hablaban y no se querían ver, era yo la que tenía que estar todo el rato yendo y viniendo y pasándoles los mensajes de uno al otro. Que si dile a tu padre esto o dile a tu madre aquello. Les acabé diciendo que eran cosas suyas y que se las dijeran directamente. Porque encima si era algo que no quería escuchar el otro, luego las broncas eran para mí.

Además, aunque yo soy muy alegre, tengo un carácter un poco como el de mi padre. Digo las cosas claras y si algo no me gusta, también lo digo aunque siente mal. Mi hermana duda más si hacerlo o no por la reacción que pueda tener el aita. Para eso es un poco más como mi ama. De no decir las cosas porque igual no sientan bien, por no crear mal ambiente o por lo que sea.

A mi ama no le gusta que yo sea así, pero siempre le digo que a alguien habré salido y que no es mi problema.

Hasta me daba reparo hablarle a mi madre de mi padre, porque no sabía si se lo iba a tomar bien, mal o qué me iba a decir.

Ahora ha venido mi padre para la Comunión de mi hermana y parece que la cosa ha mejorado un poco. Por lo menos se dicen hola, qué tal y agur. Ya es un paso. Resulta más cómodo. Más que nada por mi hermana pequeña, que no sabe todo lo que hemos vivido mi madre, mi otra hermana y yo. Y que se merece que sus padres tengan una relación cordial en lo posible.

Mi aita está viviendo ahora en casa de mi hermana, pero si encuentra trabajo se alquilará una habitación en Beasain. Es lo que suele hacer cuando está aquí. Y su idea de momento es seguir pasando una temporada en cada sitio.

De cara al futuro, me gustaría seguir con la carrera y hacer algo tipo Erasmus en Latinoamérica. Yo querría ir a México, pero mi madre, que es un poco histérica, me dijo que le daba miedo y que me podía pasar cualquier cosa.

Encima, una de un pueblo de aquí al lado se fue allí y se murió en un accidente, así que ella se empezó a montar sus paranoias. Que voy a estar muy lejos y que si me pasa algo ella no va a estar para ayudarme y cosas por el estilo. Así que parece que no le gusta mucho la idea.

Me gustaría lo de ir a América para conocer las diferentes metodologías educativas que se emplean allí, porque creo que son muy distintas a las europeas. Pero bueno, tampoco me importaría hacer un Erasmus en algún país de Europa. Además, me vendría bien para mejorar mi inglés.

A mi ama esto le daría menos miedo, aunque sé que tendría un mini ataque solo por el hecho de irme fuera.

De todas formas, todavía tengo tiempo para pensarlo, porque esto sería dentro de dos cursos.

Para cuando acabe la carrera, yo siempre le he dicho a la ama que si no encuentro trabajo aquí, me quiero ir fuera. Me gustaría salir y ver mundo.

Y para cuando acabe la carrera, yo siempre le he dicho a la ama que si no encuentro trabajo aquí, me quiero ir fuera. Y si tengo que trabajar en un restaurante o donde sea, pues lo haré. Me gustaría salir y ver mundo. A ella esto le asusta un poco, porque ve que se quedaría sola aquí con mi hermana.

Pero también le he dicho que en cuanto me coloque en algún sitio, yo voy a hacer mi vida, pero me la voy a llevar conmigo. Porque siempre he sido muy de la ama y me costaría separarme de ella.

Tengo claro que mi idea es acabar ejerciendo de profesora. No sé dónde, pero es lo que me gustaría. Y si termino en Lazkao cuando tenga mi familia, mejor. Siempre he estado aquí y me apetecería terminar aquí.

Porque mi hermana pequeña va a hacer su vida aquí y mis amigas, a las que ahora veo a diario, también van a estar aquí o en esta zona.



Me llamo Ahmed...

...y mis padres son marroquíes, aunque yo nací en Bilbao hace treinta y un años. Mis cuatro hermanos son mayores que yo y también nacieron aquí.

Mis padres vinieron hace ya cuarenta y cinco años, son de las primeras generaciones de origen marroquí que aterrizaron por Euskadi. Ellos son de una zona rural de Marruecos y primero hicieron el éxodo a la ciudad, a Tetuán. Intentaron buscarse allí la vida, pero estaba todo muy difícil. Por eso, empezaron a tramitar la solicitud para venir aquí.

Primero lo hizo mi padre, que se fue con un amigo a Tarragona, porque allí había trabajo. Estuvo trabajando de albañil y de lo que le iba saliendo.

Al cabo de un año, mi madre consiguió también los papeles y mi padre se volvió a Marruecos para venir juntos. Por medio de contactos, y sin conocer nada de la geografía donde venían, se instalaron en Eibar por motivos laborales y buscando una estabilidad. Desde luego, no fue porque fuera bonito ni nada parecido. En aquel momento se estaba construyendo la autopista del Cantábrico, y ahí contrataron a mucha gente de origen portugués y magrebí, además de castellanos y extremeños. Y uno de ellos fue mi padre.

Al acabar el trabajo de la autopista, la empresa para la que trabajaba mi padre le ofreció ir a Segovia y se fueron para allá. Tampoco tenían mucha opción, porque conseguir un trabajo sin cualificación y sin dominar el idioma era muy difícil.

Pero a mi madre no le gustó aquello. Además de por el frío y la nieve, por lo que me ha contado, parece que la gente era más cerrada que aquí y estaba todavía menos acostumbrada a tratar con personas de fuera. Las miradas debían de ser bastante desagradables.

Así que mi madre acabó dándole un ultimátum a mi padre. Le dijo que si seguían allí ella se volvía a Marruecos.

Total, que acabaron volviéndose a Eibar, porque aquí por lo menos había otras familias de origen marroquí.

Cuando no tienes ninguna unión familiar, tus paisanos, por llamarles así, se acaban convirtiendo en tu familia.

Yo creo que lo que ocurre es que cuando no tienes ninguna unión familiar, tus paisanos, por llamarles así, se acaban convirtiendo en tu familia. Acabas creando un círculo con la gente de tu país que habla tu idioma. Porque mis padres cuando llegaron solo hablaban árabe. Es gente con la que igual no habrías tenido ninguna relación ni habrías compartido nada en caso de haberte quedado en Marruecos.

Pero esta comunidad, que por un lado te sirve de apoyo, también te puede hacer mucho daño, porque hay una tendencia muy grande a criticar y se suelen montar rifirrafes.

Mis dos hermanos mayores, que tienen cuarenta y treinta y ocho años, nacieron en Eibar. Después la familia estuvo un período corto de tiempo viviendo en Bakio y luego ya se instalaron definitivamente en Bermeo, que es donde han estado toda la vida. Aunque yo nací en Bilbao, como mi otro hermano que tiene treinta y dos años, mi vida la he hecho en Bermeo.

Los cuatro hermanos nos hemos escolarizado en Bermeo, en la enseñanza pública. Lo que pasa es que como nos llevamos bastantes años, somos como dos generaciones distintas.

Los dos hermanos mayores estudiaron en castellano, porque entonces había esa posibilidad y mis padres, por desconocimiento o por lo que fuera, les metieron ahí.

Pero Bermeo es un pueblo pequeño donde se habla euskera y lo necesitas para relacionarte. Además, aquellos eran unos años muy *borrokas* y había muchas ganas de aprenderlo. Así que mi hermano mayor acabó aprendiendo euskera en el *euskaltegi* y también por su círculo de amigos, porque tenía toda la cuadrilla *euskaldun*.

Y mi hermana, que empezó pronto a trabajar en hostelería, lo aprendió a base de relacionarse con la gente que van al bar. Tiene un euskera más de calle, pero lo entiende todo perfectamente.

Cuando yo empecé en el colegio, ya solo había modelo D, en euskera. Pero es que además mis hermanos mayores les dijeron a mis padres que era mejor así, para que no nos pasara como a ellos.

Estaba en clase con otros chavales que hablaban en euskera y cantábamos las típicas canciones también en euskera, aunque yo no las entendía bien del todo. Tenía un follón bastante grande en la cabeza, porque hablaba en árabe con mis padres, en castellano con mis hermanos y en euskera en la calle. Tengo ese recuerdo de lío gordo en aquel momento.

De todas formas, cuando a mí me preguntan sobre esto familias de origen marroquí o pakistaní, que ahora hay un montón, yo les suelo animar a que estudien en euskera, porque el camino así es mucho más fácil que a la inversa.

El castellano ya lo van a aprender muy fácil de rebote: de la vida, de la tele o de los medios de comunicación. Es mejor aprender el euskera desde pequeños.

Porque si no, les va a costar mucho más y en muchos trabajos se lo van a pedir. Además, así les va a resultar también más fácil aprender otros idiomas como el inglés o el francés, porque tienes más herramientas que te van a ayudar. Cuando les comento todo esto, me suelen hacer caso y se quedan más tranquilos, porque ven que se lo está diciendo una persona como ellos que ha vivido esa misma situación.

En cuanto a la relación con mis compañeros, ahí tengo un recuerdo más agrio que dulce. Le suelo dar vueltas a eso a veces y la recuerdo como una época bastante triste. De sentirte de una forma rara, diferente. Porque al final los críos son unos capullos y el insulto fácil era llamarnos *putos moros*.

Aunque mi nombre era diferente, yo había nacido aquí y que me insultaran de esa forma a la mínima me descolocaba. Y en el pueblo también éramos los diferentes, los marroquíes.

Aunque mi nombre era diferente, yo había nacido aquí y que me insultaran de esa forma a la mínima me descolocaba.

Todos esos comentarios me afectaban mucho, porque yo sabía que mis padres eran unos trabajadores y veía que no vivíamos en el mismo nivel que las otras familias. Vivíamos en una casa mucho peor que las de los demás y estábamos en el umbral de la pobreza. Pero todo eso no hace que seas menos que nadie ni que seas un ladrón. A nosotros mis padres nos metían un montón de caña con lo de robar. Teníamos unos valores muy claros y sabíamos que eso estaba prohibido. No era una opción y había que trabajar en lo que fuera antes que hacerlo. Por eso, esa desconfianza y esas miradas por parte de algunas personas me dolían muchísimo.

Tampoco quiero decir que todo el mundo fuera así. Yo tuve la suerte de tener unos profesores muy buenos de los que tengo muy buen recuerdo. Y también había padres a los que les encantaba eso de que habláramos euskera.

Con los compañeros de clase había de todo, pero en general con los de mi quinta me llevaba bien. Los insultos solían venir de los chavales más mayores, los de los siguientes cursos.

Además, entonces había súper pocas matriculaciones en la escuela pública. La gente se apuntaba más en la *ikastola*. Y eso que en la nuestra solo había modelo D.

Nos llevábamos fatal y nunca querían andar con nosotros. Algunos de la escuela pública, al ser *euskaldunes*, tenían menos problemas. Pero nosotros teníamos todas las papeletas para ser insultados. Porque entonces en la *ikastola* no había extranjeros y los pocos que había en el pueblo estábamos en la pública.

Yo he estudiado Magisterio, y siempre me ha interesado este tema de escuela pública e *ikastola*. Sobre esa rivalidad y sobre cómo nos inculcan ya la política

desde txikis. Sobre esa idea de que los de la pública son los pobrecillos, los que menos recursos tienen y los más *castellanos*. Cuando no es así para nada. Tengo que reconocer que toda esa sensación de conflicto me afectó mucho en aquel entonces.

Todo eso hizo que tuviera muchas dificultades a la hora de conseguir mi círculo de amigos. Al ser tan pocos en clase y como con los de la *ikastola* no podías contar, era imposible. Aunque lo intentaras, no había forma.

Solo empezabas a tratar con ellos cuando jugabas en el equipo de fútbol o si hacías remo, porque ahí se juntaba todo el mundo. Pero de todas formas, distinguían mucho y era muy difícil entrar en una cuadrilla.

En la escuela, mi hermano estaba con los de su edad; las chicas andaban entre ellas y yo quedaba con otros dos o así. Y eso era duro, porque veías una cuadrilla de un montón de gente cuando andabas en fiestas y tú te quedabas con esos dos gatitos ahí.

Me dolía, porque yo soy una persona a la que le gusta relacionarse y parecía que eras el pringado y el tonto que no tenía amigos. No podía dejar de preguntarme por qué me pasaba eso.

Al pasar a la ESO, que nosotros éramos la primera promoción que la hacía, me fui al instituto de Gernika y ese cambio me vino genial. Allí nos juntábamos chavales de varios pueblos y éramos mucha más gente, unos setenta en mi curso. Lo malo era que la gente llegaba ya con la cuadrilla hecha, pero por lo menos podías ir de vez en cuando a otros pueblos a visitar a tus amigos. Aunque al final se seguía notando ese estatus de amigos que tienes y te quedabas un poco a la deriva. Es verdad que tu campo de amistades se ampliaba, pero seguías todavía en tierra de nadie.

En Bachillerato empecé a relacionarme un poco más con la gente de la *ikastola*, porque algunos iban también al instituto a hacerlo, pero el tema de la cuadrilla seguía siendo selectivo, siempre nos quedábamos como en un segundo plano. Además, en aquel momento tampoco tenía los recursos como para echarle morro al asunto y preguntar a ver qué pasa aquí. Hoy en día sí que lo haría, porque me parece una tontería que esto pueda marcar la infancia o la adolescencia de una persona.

La primera vez que fui a Marruecos tendría unos cuatro o cinco años. Mi padre solo tenía veinte días de vacaciones y aquello era un *sprint*. El viaje era una tortura. Íbamos a Algeciras en autobús y luego a Ceuta en barco, que era la parte más divertida. Pasar la frontera era un horror porque te pegaba el sol y había muchísimos coches. Además, siempre íbamos con un montón de maletas con ropa y otras cosas para dejar allí. En Ceuta nos solía recoger un familiar de mi padre, que es el que nos llevaba al pueblo.

El recuerdo que tengo es de algo muy diferente a esto, muy jungla. Era una zona de aldeas sin asfaltar y sin luz eléctrica y tenían que ir a coger el agua. Todo el

mundo dormía en la sala, en plan Tetrix, como en una lata de sardinas. Es un recuerdo un poco raro, me parecía el tercer mundo.

El siguiente viaje fue con seis años y lo hicimos en Navidades. Creo que fuimos para la circuncisión, porque aquí no te la hacían. Fue algo súper traumático, como si nos hubieran secuestrado. Nos dijeron que nos iban a dar un caramelo, nos pusieron en una camilla y nos levaron a un quirófano. Y luego despertarse ahí con ese dolor... fue un palo.

Y encima, como eran las Navidades, no tuvimos regalos y estábamos todavía más cabreados por eso. Al final, para consolarnos un poco acabaron comprándonos algo allí sobre la marcha, que además era súper cutre. Un desastre.

Al ir siendo más mayor, en los siguientes viajes fui más consciente de las cosas: de que mi familia estaba allí, de que mis abuelos se habían muerto y de que tenía unos tíos y unos primos. Fue como ir asumiendo que veníamos de allí.

En la zona de donde son mis padres, la gente vive en unas casitas muy cutres y cultivan hachís. No ganan mucho dinero con ello porque, como suele pasar, la parte más gorda se la llevan las mafias.

En los siguientes viajes fui más consciente de las cosas. Fue como ir asumiendo que veníamos de allí.

En verano, los terrenos se quedan súper secos porque el sol pega un montón. Nos decían que tuviéramos cuidado y sí recuerdo que te machacaba. El día se hacía súper largo y nos aburríamos bastante.

Con mis primos solíamos jugar y nos llevábamos bien, pero había otros chavales que nos vacilaban y nos insultaban. Como se reían de nosotros, acabábamos hablándoles en euskera y riéndonos también de ellos. No sé si sería porque ellos iban con unas chancletas todas cutres y nosotros con unas zapatillas que no serían gran cosa pero que ya tenían otra pinta. Nosotros éramos como los doctores ahí.

Ese era otro motivo de discusión muy grande cuando íbamos a Marruecos. Porque nosotros intentábamos llevar todo lo posible, de ropa y de todo, pero siempre les parecía poco. Se debían de pensar que como éramos los *europeos* vivíamos muy bien.

Mi padre les solía decir que le preguntaran a su hermano, que estuvo aquí una temporada trabajando con él pero que se volvió porque esto le pareció muy duro. Pero claro, una cosa es contarle y otra vivirlo.

En la ESO y en el Bachillerato estuve varios veranos sin ir, porque me concedieron becas para estudiar inglés. Estuve tres años fuera. Fue una experiencia muy buena que me vino bien para coger oxígeno. Conocí gente de todo el País Vasco y de otros sitios de la península, y era un momento en el que aquí no tenía muchas amistades.

De más mayor he vuelto a ir a Marruecos varias veces porque tenía el gusanillo de estar allí yo solo y conocer el país por mi cuenta. Lo que pasa es que mi padre se encargaba de avisar a la familia de que iba a ir y ya tenía que cumplir con ellos, y a mí eso me aburría bastante. Solo he conseguido estar una vez a mi aire con un colega. Fuimos a Marrakech y, como allí no tengo familia, aprovechamos para salir de fiesta, ir a los zocos y comer de todo. Fue muy guay, unas vacaciones de verdad.

Además, cuando empecé a ir solo iba en avión para no perder tanto tiempo. No he vuelto a ir allí en autobús.

Mis padres sí que tenían idea de haberse vuelto a Marruecos, o por lo menos de pasar largas temporadas allí. Pero ninguno de ellos está bien de salud y no van a poder hacerlo. Mi padre se jubiló y tiene que hacerse revisiones periódicas, depende totalmente de los médicos. Y mi madre también está bastante fastidiada de los pulmones y tiene que ir mucho al médico. Ya están hechos al sistema de Osakidetza, donde ya controlan sus casos. Además, en Marruecos todo funciona a base de sanidad privada y de pagar dinero.

Suelen ir a veces con mi hermano en coche, cuando tienen un hueco entre las revisiones y los tratamientos médicos. Pero solo para unos pocos días, han tenido que descartar totalmente la idea de volverse a Marruecos.

Yo no me planteo la posibilidad de irme a vivir allí. Hace unos años sí que pensé en montar algo, pero hay mucha corrupción y muchas historias, son muy vivos. Tienes que estar con gente a la que conozcas muy bien y en la que tengas plena confianza. Y la familia no suele funcionar para estas cosas. Conozco familias que lo han hecho y han acabado bastante quemados. Un amigo mío decía que la vaca engorda con el ojo del amo y yo creo que es así.

Además, lo que te pasa es que tienes la sensación de estar en cierto modo en tierra de nadie, entre dos aguas. Porque yo he nacido aquí, hablo euskera y me puedo sentir muy *euskaldun*. Pero te das cuenta de que los otros no te ven así.

Porque te faltan los ocho apellidos vascos y tu tez no es *muxugorri*.

Al final, no sabes muy bien dónde estás, con quién sentirte identificado o quién te da la cobertura aquí. Te tienes que crear tú mismo una identidad entre esas dos aguas y decir que aquí estoy.

Pero cuando iba a Marruecos me pasaba lo mismo. Para los de allí yo era el extranjero, el que vive fuera. Aunque hable árabe y mi familia sea de allí.

Al final, no sabes muy bien dónde estás, con quién sentirte identificado o quién te da la cobertura aquí. Te tienes que crear tú mismo una identidad entre esas dos aguas y decir que aquí estoy.

Tengo una definición que creo que se ajusta bastante a lo que yo soy. Tampoco es que le vaya repitiendo eso a todo el mundo cuando les digo mi nombre o me preguntan de dónde soy. Según con quién estés hablando, ves que unos reaccionan con interés y que otros te empiezan a hablar de atentados, pañuelos y

cosas así. Es como que tienes un abanico de argumentos y ves cuál elegir en función de la situación.

Cuando yo era crío, el problema se centraba en la cuestión racial, lo de moro y todo eso. Pero ahora, con todas estas barbaries de los atentados, el punto de mira se orienta hacia las creencias. Yo no me meto en si uno dice que es ateo a pesar de estar bautizado, haber hecho la comunión e incluso haberse casado por la iglesia. Lo que me molesta es que si yo les digo que me siento musulmán estén prejuzgando una serie de cosas. Cuando hay muchas prácticas que yo no llevo a cabo.

Hemos pasado de decir que esa civilización aportaba mucho en diferentes disciplinas a ser tachados de ladrones, de guerra santa y de no sé cuántas cosas más. Esa me parece una lectura muy pobre y simplista de la realidad.

Y me parece especialmente grave si el que la hace es vasco. Porque ha podido sufrir en sus carnes que se metan en cualquier sitio de España con él por serlo. Con bromas del estilo de si lleva pistola o similares. Han pasado dos telediarios de eso y parece que ya lo han olvidado.

Mis padres siempre han rezado y han mantenido la religión. Mi madre al venir quería seguir llevando el pañuelo, pero mi padre le dijo que no lo hiciera por las miradas que veía en la gente. Hace unos veinte años ella decidió volver a llevarlo y algunos le decían que se lo quitara, que antes estaba más guapa. Pero ella decía que se veía bien y así ha seguido hasta ahora.

Y mi padre hoy en día va en chilaba a la mezquita. Conoce a un montón de gente por los sitios en los que ha trabajado y todos saben quién es: el marroquí o el carpintero. Les saluda y se interesa por cómo les va y por cómo está su familia. Han llevado ese Islam tradicional de relacionarse con todo el mundo.

Mis hermanos y yo nos sentimos musulmanes, pero no llevamos la religión de la misma manera. Es normal, porque hemos nacido en otro contexto. No hemos nacido en Marruecos y nuestra educación y nuestro entorno han sido diferentes.

Mis hermanos y yo nos sentimos musulmanes, pero no llevamos la religión de la misma manera. Es normal, porque hemos nacido en otro contexto.

Desde que tenía doce años empecé a ir a trabajar con mi padre. Primero los fines de semana y luego también los veranos. Él trabajaba de carpintero y mis hermanos y yo íbamos a ayudarlo. No nos pagaban mal, como la mitad de lo que se le pagaba a un adulto, y el dinero era para nosotros. Pero era un trabajo muy duro para un crío.

Además, los jefes de mi padre no es que fueran racistas, eran lo siguiente. Le insultaban y le trataban como una mierda. Le decían que era un desastre, cuando era el que más trabajaba y el que se encargaba de los trabajos más sucios. Así acabó él de fastidiado con la trombosis que le dejó minusválido. Se metían con el Corán, con Mahoma y con todo.

A mí todo eso me generaba una rabia tremenda, pero no podía decir nada porque podía quedarse sin trabajo. Y eso que sus jefes eran de Palencia, era gente que también había emigrado y que podía haberse mostrado más comprensiva con otro emigrante.

Mi madre también ha trabajado mucho en hostelería y limpiando casas. Y encima la mayoría del tiempo sin cotizar, así que no le va a corresponder jubilación. Aunque no nos exigían mucho en los estudios, mis padres quisieron hacernos ver lo duro que era el trabajo. Querían que espabiláramos y que nos diéramos cuenta de que teníamos que estudiar y así no tener que acabar haciendo un trabajo como aquel.

Y desde luego funcionó, yo entendí perfectamente que tenía que hacer otra cosa.

Para los profesores fue un palo ver que me metía a Formación Profesional.

Al acabar el Bachillerato, hice un Módulo Superior de electricidad y electrónica. Como había sacado muy buenas notas, los profesores me animaban a hacer alguna carrera, pero la situación en casa se complicó bastante con la enfermedad de mi padre.

Nos dijo que teníamos que buscarnos la vida porque él no iba a poder seguir trabajando.

Para los profesores fue un palo ver que me metía a Formación Profesional, pero yo no me atrevía a explicarles por qué era. Creo que me daba algo de vergüenza, es una situación que te pilla muy inmaduro con esa edad.

Mi hermano mayor estudió Derecho y, como compaginaba la carrera con el trabajo de carpintero, le costó un montón acabarla. Y mi padre pensaba que a mí me podía pasar lo mismo.

Así que acabé estudiando algo que no me gustaba y dedicándome a trabajar en la industria durante más de seis años. En una de las empresas en las que estuve me tocaba andar todo el día viajando, a Madrid y Barcelona e incluso al extranjero. Puede sonar muy bonito, pero no lo es. Porque te limitas a ir a una zona industrial a hacer tu trabajo, no puedes conocer el país. Era ir del hotel a la empresa y volverte para acá.

Trabajaba en algo en lo que no creía y terminé muy quemado en esa época. Se me juntó también que no tenía un círculo de amigos en el que apoyarme. Mi vida era solo ir a trabajar y estar en casa, no tenía a quién contarle mis cosas.

Acabé perdido y con una depresión, no me gustaba nada de lo que tenía.

Finalmente, me decidí a dejar el trabajo y eso también me resultó bastante duro. Porque mis padres al principio no entendían mi estado de nerviosismo y de bajón. Pero como ellos también veían que estaba sufriendo en mi trabajo y lo ajetreada que era mi vida, acabó pareciéndoles bien que hiciera algo que me gustara más.

Sobre todo mi madre, que siempre me ha apoyado más en todo. Se ofrecía para ayudarme aunque no tuviera cómo hacerlo.

En cambio, con mi padre muchas veces he tenido la sensación de que no me reconocía las cosas que iba haciendo. Era como que siempre apreciaba más lo que hacía cualquier otro de fuera que lo que yo podía hacer.

De alguna forma, creo que yo culpaba a mi familia por haber tenido que hacer las cosas de esa manera y por no haber podido estudiar una carrera. Tenía la sensación de que me había tocado llevar una mochila que no era la mía y que nadie me decía cómo hacerlo o cómo soltarla. Y tenía también por dentro una sensación de falta de reconocimiento a lo que había hecho por parte de los de casa.

Tenía la sensación de que me había tocado llevar una mochila que no era la mía y que nadie me decía cómo soltarla.

Pero bueno, las cosas son como son y después de dejar el trabajo estuve alrededor de un año en paro. Aproveché para hacer algunos cursillos y resultó ser una buena forma de conocer gente y eso me ayudó mucho. De repente, me encontré con un círculo de amistades como nunca había tenido.

Después de eso, me llegaron varias ofertas para trabajar en pisos de menores. Entonces había bastante gente trabajando en eso sin titulación. Sobre todo había demanda para personas que hablaran árabe, porque había un montón de chavales.

Pero tuve mala suerte, porque justo cuando yo me presenté ya hacía falta el título para trabajar ahí. Como tenía el EGA, me animaron a que me lo sacara, pero tenía mis dudas porque no sabía si me iba a gustar y prefería probarlo primero. Además, como yo tenía mis propios problemas, no sabía si iba a ser capaz de solucionar los de los otros.

Pero al final me decidí. Eran dos cursos.

Ahí empecé a pensar que tenía que acostumbrarme a trabajar con personas en vez de con máquinas. De alguna forma, empiezo a ser yo mismo, a hacer las cosas que yo decido hacer. Porque hasta entonces yo funcionaba siguiendo un poco al rebaño, tanto en el ámbito familiar como en todo lo relacionado con el pueblo.

Fue el momento para reafirmar que yo soy de una determinada manera. Una persona a la que le gusta relacionarse con los demás y a la que le da igual de dónde sean. Relacionarse con personas abiertas a hablar de cualquier cosa o a hacer cualquier tipo de planes.

Como cuando hice electricidad y electrónica me quedé con las ganas de hacer las prácticas en Noruega porque me contrataron antes de hacerlas, aproveché para hacer las de Integración Social en Munich. Estuve allí tres meses y lo pasé fatal porque ese año no fue nadie más de aquí, estuve solo.

Además, vivía en una casa muy alejada del centro y tuve movidas con mi tutor. Yo quería hacer las prácticas en empresas de inserción, y él me quiso meter

en con menores. Tuve que acabar hablando yo con la coordinadora de allí para solucionar el tema.

Tenía también la preocupación de cómo estarían las cosas en mi casa con mis padres, porque era la primera vez que iba a estar tanto tiempo fuera. Aunque no me dijeron nada para no preocuparme, al volver me enteré de que tanto mi padre como mi madre habían estado varias veces ingresados en ese tiempo.

**Me gustan más las ciudades
más grandes donde no te
sientes tan observado.**

La parte positiva de todo fue que conocí a mucha gente y que lo supe llevar adelante. Y como siempre me ha gustado viajar y conocer sitios nuevos, también aproveché para ir a Estambul y a Berlín. Me encantaron las dos.

En general, me gustan más las ciudades más grandes donde no te sientes tan observado. No como pasa en Bermeo, donde te da la sensación de que todo el mundo se vuelve a mirar cuando llegas.

A la vuelta de las prácticas, me fueron saliendo trabajitos en un centro de menores y en unas colonias. También me llamaron de un piso para hacer sustituciones. Lo que pasa es que en los pisos te toca hacer noches, está así legislado. Y eso supone que estás allí tú solo por la noche haciendo de *segurata* con ocho chavales de trece a diecisiete años.

Trabajaba siete noches seguidas y luego tenía siete días libres, pero me los pasaba remontando lo de la semana anterior. Estaba bien pagado, pero no era vida.

Me di cuenta de que yo no quería hacer eso, no había estudiado para estar de *segurata*. Acabé harto, porque lo único que iba a conseguir era destruir mi sueño.

Tuve suerte porque al de poco tiempo me llegó una oferta de trabajo para una escuela de aquí. Se trataba de estar de apoyo educativo con un chaval con necesidades especiales que tenía una enfermedad degenerativa. Estaba estudiando un módulo de informática y yo tenía que estar con él todo el rato. Fue un cambio total respecto a los de los pisos y me vino muy bien para conocer la escuela por dentro.

Aprendí un montón tanto sobre enseñanza como sobre programación, que era algo que siempre me había gustado. Me decían que la titulación me la tenían que dar a mí, porque era el que más preguntaba en clase.

Tuve muy buena relación con los chavales, porque no me consideraban ni profesor ni alumno. Entraba en su jerga, me respetaban y me pedían consejo.

El chico del que me encargaba iba en silla de ruedas y al principio no le apetecía salir al patio, le daba vergüenza. Pero yo le animaba y al final salíamos. Yo me ponía encima del carro y nos acababan mirando todos.

Estuve muy a gusto. Veía cómo era el ambiente en la clase y me fijaba en cómo impartían clase los profesores. Aunque ya lo había pensado antes alguna vez,

ahí acabó de picarme la idea de hacer Magisterio. Y el segundo año que estuve currando con el chaval ya me matriculé para hacerlo.

Ha sido duro, pero he conseguido sacar la carrera mientras seguía trabajando con el chico. Ahora se me ha acabado el trabajo con él, pero he empezado en una ONG. Estoy de integrador en Bilbao. Como están empezando ahora, he metido un montón de horas nada más llegar haciendo un poco de todo.

La vida me ha enseñado que cuando pones el trabajo por encima de todo y pospones otras cosas es pan para hoy y hambre para mañana. Si lo que he querido es hacer Magisterio, me dediqué a eso y lo coloqué en primer lugar.

Además, con el plan Bolonia se le daba mucha importancia a lo presencial. Yo me dejé la piel para ir a las clases como fuera y para que me vieran la cara estando allí o yendo a tutorías...

Conseguí una beca para hacerla y la carrera de Magisterio fue mi principal objetivo. Ahora que se habla tanto de que la gente viene aquí a cobrar las ayudas, puedo decir que en mi familia las únicas ayudas que hemos tenido han sido las becas de estudios. Nunca hemos cobrado ninguna ayuda de servicios sociales.

La vida me ha enseñado que cuando pones el trabajo por encima de todo y pospones otras cosas es pan para hoy y hambre para mañana.

Desde hace unos años ya no vivo con mis padres. Necesitaba salir de casa y aproveché para hacerlo cuando tuve trabajo con una cierta continuidad. La relación con mi familia, que tampoco era mala antes, ha mejorado desde entonces. Vivo en Bakio porque mi pareja es de ahí y quería quedarse. Yo habría preferido Bilbao, porque mi círculo ahora está ahí, pero hay que reconocer que los pisos son más caros. Aunque Bakio no es que sea precisamente barato. Lo que tenía claro es que no quería quedarme en Bermeo.

Y la verdad es que estoy a gusto en Bakio, aunque tampoco hago mucha vida ahí. Me paso el día en Bilbao y voy al pueblo a dormir y poco más.

Mis hermanos mayores también se han independizado, pero ellos sí siguen viviendo en Bermeo. Los dos tienen pareja también. La de mi hermana es de aquí y la de mi hermano, con la que lleva poco tiempo, es de Melilla. Pero otras parejas que ha tenido antes también eran de aquí. Y ninguno de los tres nos hemos casado.

Al principio, mis padres sí que tenían la cosa de que nos teníamos que casar y además que tenía que ser con alguien que fuera musulmán, marroquí o lo que fuera. Pero mis hermanos han tenido parejas de aquí y eso sí que suponía un choque para mis padres.

De chaval, yo también tenía esa mentalidad de que había que casarse. En la población musulmana, cuando no conoces a alguien de fuera, hay mucha tendencia a casarse con alguien de la familia, porque entre primos nos podemos casar.

Mis hermanos han tenido parejas de aquí y eso sí que suponía un choque para mis padres.

Pero a mí eso me parecía un lío de la leche, aparte de que no me gustaba ninguna. En realidad, como estaba muy poco tiempo allí tampoco me daba tiempo a conocer bien a ninguna chica.

Además, como tú eres el extranjero, el que vive en la Europa de los sueños, si te dicen que sí no sabes hasta dónde es amor y hasta dónde interés por venir aquí.

Y con alguna chica de las familias de origen marroquí que vivían aquí, que habría sido otra posibilidad, tampoco ha habido nunca nada. No sé por qué, pero siempre ha habido mal rollo entre estas familias. Es curioso porque por un lado nos apoyábamos, pero por otro nos dábamos de leches y nos criticábamos. Era como un rollo de envidias raras y yo pasaba olímpicamente de todo eso. Aparte de que tampoco había ninguna que me gustara especialmente.

No puedo negar que tenía mis dudas sobre cómo me llevaría con la familia de mi pareja, pero no he tenido ningún problema. Ha habido una buena acogida tanto por parte de mi familia como de la de ella.

Y aunque de momento no me planteo ser padre, también tengo dudas sobre cómo educaría a mis hijos si el día de mañana los tengo. Porque, por un lado, no quiero que mi hijo sea un *patxi*, pero tampoco quiero que sea uno de allí. En realidad, me gustaría que fuera como yo, aunque tampoco sé muy bien lo que es eso.

De todas formas, ahora mismo prefiero no romperme la cabeza con lo de los críos. Lo dejo en segundo plano.

Estoy seguro de que cuando tenga hijos voy a tener muchas ventajas respecto a lo que pasaron mis padres con nosotros.

Yo siempre digo que no quiero sacrificarme como lo han hecho mis padres con nosotros para darnos unos estudios y sacarnos adelante. Porque además eso ha supuesto también mucha ausencia por parte de ellos y que yo me haya visto vacío en ocasiones. Puede sonar raro, pero yo he disfrutado más de mi padre cuando ya estaba enfermo que cuando estaba sano. Pero a la vez era duro verle así y darte cuenta de que no podías hacer con ellos cosas tan simples como ir de vacaciones todos juntos.

En todo caso, estoy seguro de que cuando tenga hijos voy a tener muchas ventajas respecto a lo que pasaron mis padres con nosotros. Yo soy una persona nacida y arraigada aquí, tengo estudios y hablo euskera. Y todo eso me facilitará sin duda mucho las cosas cuando llegue ese momento.

Porque aquí no hay segundas generaciones como puede haberlas en Francia o Bélgica, o por lo menos no en esa cantidad y con esas diferencias tan bestiales que hay en esos países.

Yo creo que sería necesario que en las escuelas existiera algún tipo de figura que sirviera para orientar a las personas inmigrantes, tanto a los padres como a los hijos. Y me refiero preferiblemente a alguien que haya vivido de primera mano ese tipo de situaciones, que haya hecho ese recorrido. Porque eso puede ayudar a un montón de familias a hacerse una idea de dónde están y de cómo son aquí las cosas.

Muchas familias pueden pensar que ir a la escuela y seguir ese proceso va a ser sinónimo de perder su cultura, y para evitar que suceda esto es necesaria una mediación entre el crío, los padres y los profesores. Para aclararles que elegir este camino no supone dejar de lado el otro, que ambos son compatibles.

La escuela es la representación a pequeña escala de la sociedad y para que sea así es necesario que el reparto de la gente sea lo más heterogéneo posible, porque esa es la realidad actual de la sociedad. Lo contrario nos lleva por un lado a la exclusión, con la creación de auténticos guetos, y por otro a la creación de una falsa realidad en la que solo caben chavales de aquí.

La verdadera integración necesita de la existencia de un aula con todos, porque eso es lo que después te vas a encontrar en la sociedad.

Lo que tengo claro es que la sociedad se debe transformar para que cualquier ciudadano, independientemente de su lugar de origen o de su religión, pueda acceder a los trabajos de más alto rango.

Y para que una mujer no vea limitadas sus aspiraciones profesionales por el hecho de llevar el velo. Para mí, este no es un símbolo religioso como se suele decir, sino que es una elección que hace cada persona por la razón que sea. Desde luego, no me parece que sea un atentado contra nada ni algo alarmante.

Espero poder poner en práctica todas estas ideas que ahora tengo claras mientras ejerzo como profesor, por lo menos intento hacerlo. Ya veremos si lo consigo.



Me llamo Daniela...

...y tengo veintitrés años. Mis padres son de Colombia, de Medellín, pero mi madre era empresaria y la amenazaron por causas relacionadas con su trabajo. Entonces, tuvo que salir fuera de Colombia, y se dirigió con mi padre a Alemania. Allí nacimos mi hermana, que es dos años mayor, y yo. Luego, cuando yo tenía tres meses, fue a Madrid y después, cuando yo tenía tres años, a Donosti.

Hemos vivido siempre en Zarautz y empecé mis estudios en la *ikastola*, porque mis padres querían que me integrase aquí desde el principio. Luego creo que cerraron la *ikastola* y por eso pasé al colegio religioso, donde estuve hasta acabar el Bachillerato.

Mi padre es ateo, pero no le importó que fuéramos a un colegio de monjas porque tiene buen nivel y es concertado. Además, en esto de la religión tenemos una mezcla curiosa en mi familia. Mi padre es ateo, su madre y la mía son católicas practicantes y mi hermana es agnóstica.

Mi madre sí quería que fuéramos educadas en la religión católica y mi padre decía que cuando fuéramos mayores ya decidiríamos en lo que queríamos creer. Y yo soy creyente, pero he hecho como una mezcla de varias religiones y no creo en ningún tipo de iglesia. Porque me parece que todo llevado al extremo es malo. Por ejemplo, yo creo en la reencarnación del alma, me inclino por ese tipo de cosas. También está demostrado que Jesucristo existió y que fue una persona muy buena, pero luego ya que haya un Dios o lo de la Virgen... al final, a mí me parece que, seas o no creyente, lo que cuenta es ser buena persona y hacer el bien.

Tengo buenos recuerdos del colegio y nunca tuve ningún problema de racismo y cosas de esas. Tenía una cuadrilla de chicas, porque, aunque ya era mixto, entonces había muy pocos chicos.

Tengo buenos recuerdos del colegio y nunca tuve ningún problema de racismo.

Los profesores eran muy exigentes, pero se volcaban mucho con nosotros y si tenías cualquier problema enseguida hablaban contigo o llamaban a tus padres. Sobre todo en Primaria, donde te conocen mejor y te cogían cariño.

Luego en Secundaria tenías un profesor distinto para cada asignatura y ya no era lo mismo. Además, ahí empiezas ya con la edad del pavo. Yo soy muy cabezota y tengo mucho carácter y a veces me empujaba en que no quería hacer alguna cosa y no la hacía. Después de darte varios toques de atención acababan pasando el aviso a tus padres. Y entonces me caían unas buenas broncas de mis padres, que me castigaban sin ver la luz del sol. Lo que hacía mi padre si le llamaban del colegio porque había hecho una pira era cubrirme. Les decía que había estado en casa para que yo no quedara mal, pero luego me comía una bronca monumental.

Mi padre siempre ha sido más estricto y mi madre más de hablar conmigo. Lo que pasa es que en Latinoamérica son bastante machistas y la madre tiene el rol de cuidar de la casa y de hablar con los hijos y darles los mimos.

Y aunque mi madre siempre ha estado trabajando, no se ha quitado del todo ese rol. Pero también es verdad que ella, por todo lo que ha ido viendo aquí, se ha dado cuenta de que tiene los mismos derechos que él y ha ido cambiando de mentalidad.

Yo he tenido muchos problemas con mi padre por este tipo de cosas. Porque yo me he criado aquí, he estudiado aquí y he aprendido las cosas de aquí. Él tiene una cultura y yo tengo otra. Yo creo que todos somos iguales y que el hombre no puede estar tumbado en la cama mientras la mujer hace la casa.

Pero es que allí los padres son como si fuesen Dios. Te pueden decir lo que quieran y tú te tienes que quedar callada y encima pedir perdón. Y para mí esto no es así. Creo que el respeto es algo que se gana, no que se exige. Y eso a él le parece ser una insolente.

Cuando veía ciertas actitudes machistas de él con mi madre, yo intervenía. Le preguntaba por qué se dejaba pisar. Porque para mí es eso, aunque para él sea lo normal en su cultura.

Y todo eso mi padre lo lleva muy mal.

Mi hermana es más tranquila que yo. Se puede quedar callada cuando tiene un lío con mi padre, pero luego la hace por detrás. En eso se parece más a mi madre. Yo tengo un carácter más fuerte y soy más explosiva, me parezco más a mi padre. Y precisamente por eso choco más con él.

Con los estudios en el colegio siempre me fue bien, sacaba una notas medianas. No como mi hermana, que siempre ha sido la niña perfecta y sacaba unas notazas que flipas.

Pero es que a mí nunca me ha gustado estudiar. Siempre he sido de estudiar justo el último día, al límite, la noche antes del examen. Pero a mí me ha servido. Las asignaturas que peor se me daban eran las matemáticas y el euskera. Y eso que en la *ikastola* dábamos muchísimo euskera y es una lengua que me gusta. Me parece que es muy bonita y que mantiene la identidad del País Vasco, pero siempre se me ha atravesado.

Además, en el colegio entonces no le daban mucha caña al euskera. Me acuerdo de que en la Selectividad sacamos todos muy buenas notas en todas las asignaturas menos en euskera. Ahora creo que le están dando más importancia.

En el colegio yo estaba en el equipo de baloncesto y mis padres solían ir a verme y estaban con los padres de las demás chicas. Y también iban a las reuniones que había al principio y al final del curso. Y siempre han estado muy bien, sin ningún problema.

A mí no se me nota que soy colombiana ni por mi físico ni por mi acento, y la gente se asombra mucho cuando les digo que mis padres son colombianos. Me acuerdo de que en el colegio solían corregirme algunas expresiones de casa, y al final el acento se acaba quitando. Mi hermana tampoco tiene y hasta mis padres han perdido un poco.

Cuando era adolescente, como nos pasa a todos, me avergonzaba de mis padres. Pero yo me avergonzaba más por el hecho de que fuesen colombianos. Creo que pensaba que igual podían rechazarme por eso. Porque además los colombianos, por lo menos entonces, tenían muy mala fama aquí, de asesinos o de ladrones.

A mi padre eso le daba mogollón de rabia y cuanto más quería yo esconderle, más aparecía él. Venía donde mis amigos y se presentaba. Mis amigos me decían que era súper majo y yo le quería matar. Lo pasaba fatal.

Ahora estoy orgullosa de ser colombiana y soy yo la que se lo digo a la gente. Me hizo gracia un día que se lo dije a uno y me contestó que no podía ser porque tenía los ojos claros. Se ve que creía que todos tenemos que ser bajitos, morenos y con el pelo y los ojos negros.

Pero es que en mi familia tenemos una mezcla curiosa. Mi padre es de piel más blanca, pero en la familia de mi madre mi bisabuelo era negro como un tizón y mi abuela es mulata. Mi madre es morena y mi hermana también es más morena que yo y tiene los ojos marrones, no como los demás que los tenemos verdes. Ella sí que parece un poco más de allí. Tuvo un problema con uno del colegio que siempre la andaba llamando *puta negra*, y al final acabó quejándose y le abrieron un expediente al tío.

A mí no se me nota que soy colombiana ni por mi físico ni por mi acento, y la gente se asombra mucho cuando les digo que mis padres son colombianos.

Pero en general no hemos tenido problemas. Como nos hemos criado aquí desde chiquitinas, siempre nos han considerado como si fuéramos de aquí. Yo me siento súper integrada.

Mi madre, cuando se fue de Colombia, tuvo la valentía de ir trabajando en lo que pudo, primero con algunos contactos colombianos en Alemania, y luego en Madrid. Ahí se quedó sin trabajo, pero afortunadamente había conocido a personas aquí, sobre todo de instituciones, y empezó a trabajar en Donosti. Pero cobraba mucho menos que antes y nos daba justo para vivir. Después montó una empresa de comunicación, con la que sigue en activo.

Mi padre se encargaba de cuidarnos cuando éramos pequeñas y después ha ido buscando trabajo en cada uno de los sitios en los que hemos estado. En Alemania trabajó de profesor de español y aquí primero estuvo en una empresa y ahora trabaja en un banco.

Si mi madre hubiera tenido que volver a migrar para trabajar a mí me habría hecho mucha pupa tener que irme, porque yo ya tenía amigos y todo aquí.

Pero es que mi madre siempre ha querido volver a Colombia, tiene un sentimiento patriótico muy grande. Incluso cuando tuvo que irse quería quedarse allí. Estaba dispuesta a morir por sus principios y por su país, y a mí eso me parece admirable.

No tengo ese sentimiento de pertenencia ni de amor por mi patria. A veces me da un poquito de pena, pero no lo tengo.

Yo no tengo ese sentimiento de pertenencia ni de amor por mi patria. A veces me da un poquito de pena, pero no lo tengo. También veo a la gente de aquí que siente muchísimo todo lo vasco, pero yo no sabría decir si me siento colombiana, española o vasca.

Si tuviera que elegir, igual diría que me siento del País Vasco, porque tengo todo aquí. Pero si nada me atase aquí y si el día de mañana me tuviera que ir a trabajar aunque fuera a Australia, me iría tranquilamente.

Y mi padre es más como yo, un poco ciudadano del mundo. Si estoy bien aquí, me quedo aquí; pero si mañana me tengo que ir a otro sitio, pues me voy.

Es curioso, porque mis padres siempre han estado viviendo de alquiler y nunca han usado la opción de compra que tenían, porque mantenían esa idea de volver. Y ahora que les habría interesado comprar la casa en la que llevamos viviendo quince años, resulta que no nos la venden porque es patrimonio familiar. Basta que quieras para que no puedas.

Yo solo he estado una vez en Colombia cuando tenía poco más de un año, y por supuesto no me acuerdo de nada. Fui con mi padre, que tiene familia en Colombia. Él ha ido alguna vez más, cuando se murió mi abuela o por cuestiones económicas y familiares.

Mi padre no corre mucho riesgo si va allí, pero mi madre sí. Ella se desespera porque quiere ir, pero somos nosotros los que le decimos que no lo haga.

Además, toda la familia de mi madre está aquí, en el País Vasco. Tengo a mi abuela, cinco tíos y unos cuantos primos. Como mi madre estaba a gusto aquí, fueron viniendo poco a poco.

Nos solemos juntar para las Navidades, los cumpleaños y ese tipo de celebraciones. Y también quedo a veces a comer con una de mis tías.

A mí me gusta estar con ellos, aunque las comidas se suelen alargar mucho y yo quiero tener tiempo para hacer mis cosas después.

Solemos hacer comida colombiana, lo que pasa es que es muy elaborada y lleva mucho tiempo hacerla. Por eso mi madre se ha pasado a la cocina vasca, que dice que es más fácil y más sana. Allí en general hay mucho frito y poco pescado, sobre todo en Medellín, que es de donde son mis padres.

Algunos de mis primos han tenido más problemas para integrarse aquí. No sé si será porque vinieron ya algo mayores o porque son familias algo desestructuradas. A mí me parece una influencia muy positiva el que tus padres estén juntos. Además, yo creo que aquí se inculca mucho la educación. De hecho, mi hermana y yo somos las únicas de mi familia, tanto de Colombia como de aquí, que hemos estudiado una carrera. Y me parece que en eso han tenido mucho que ver tanto mis padres como el colegio.

La cuadrilla de amigos de mis padres es de aquí, pero también han mantenido el contacto con algunos amigos de Colombia, que a veces les vienen a visitar. Justo ahora va a venir unos amigos de mi madre. Y está cambiando toda la casa para que lo vean todo perfecto. Yo creo que va a acabar cambiando hasta de familia.

Pero es que quiere que vea que ha triunfado, que tiene una casa muy bonita y que sus dos hijas han estudiado.

Yo empecé a salir con amigas del colegio cuando tenía unos trece años, y tuve mis buenos líos con esto. Aunque tengo que reconocer que mi hermana me abrió muchas puertas, porque a ella le tocó luchar muchísimo.

Pero como ella sacaba notazas y no fuma ni bebe lo tenía más fácil. Yo tenía peores notas y soy más contestona, así que eso lo complicaba un poco todo.

Empecé, como todo el mundo, a salir por lo viejo de Donosti y a mi padre le dio un chungo. Como con esa edad no controlas, me agarré algunas borracheras monumentales y también empecé a fumar. Y a mi padre no le hacía ninguna gracia.

Y a partir de los dieciséis ya empecé a salir de noche. Mis padres me decían que podía salir una vez al mes y que tenía que coger el primer bus, el de las seis de la mañana. Y más me valía cogerlo, porque si no se me caía el pelo.

Yo intentaba lo típico de decirles que a mis amigas les dejaban más, pero mi padre siempre me contestaba que le daba igual la hora a la que volvieran las demás y que yo tenía que volver a esa hora.

También les decía que así volvía sola y que era más peligroso que volver después con ellas. Y eso ya le convenció un poco más. A mí me parece mucho mejor volver a las ocho, porque ya es de día y está todo el mundo en marcha.

De todas formas, hasta hace unos años mi padre siempre venía a buscarme aunque fueran las seis o las siete de la mañana. Yo le llamaba cuando estaba llegando y él salía para ir a buscarme.

Todavía ahora, cuando voy para casa a las once de la noche, me hace llamarle al llegar y vamos hablando. Y me repite que mire a todas partes y que tenga cuidado.

Ahí tiene mucho que ver la cultura. Él tiene todavía mucho el chip de Colombia con lo de la mujer sola. Cuando empieza a anochecer una mujer no puede salir sola porque la pueden violar, la pueden atracar o la pueden matar.

Y también se nota la diferencia entre mi padre y mi madre. Ella también quiere que llame y eso, pero igual es algo más relajada. Es que mi madre es de una clase social media alta y en Colombia vivía en un buen barrio en el que no había tanta criminalidad.

Pero mi padre es de una familia humilde. Eran ocho hermanos y vivían en un barrio un poco más belicoso donde veía de todo. Amigos suyos que se echaron a perder porque veían la posibilidad de conseguir dinero fácil con el narcotráfico. O que se empezaban a meter y acababan fatal, en la cárcel o muertos. Ha visto muchísimas cosas y eso le queda ahí. Tiene la idea de que nunca pasa nada hasta que pasa.

Yo me llevé una vez un buen susto. Volvía a casa de madrugada y después de aparcar el coche cerca de casa se me ocurrió mirar para atrás y vi a un hombre. Salí corriendo y el tío también aceleró. Cuando llegué al portal de mi casa, nos miramos de lejos y él se dio la vuelta y se piró.

Esa vez tuve la suerte de que no me pasó nada, pero igual si otra vez no corro tanto a lo mejor le tengo que dar la razón a mi padre.

Mis padres me dijeron que si quería seguir estudiando, ellos me pondrían todos los medios para hacerlo; pero que si no quería, me tenía que poner a trabajar.

Cuando terminé el Bachillerato, mis padres me dijeron que si quería seguir estudiando, ellos me pondrían todos los medios para hacerlo; pero que si no quería, me tenía que poner a trabajar. Me dejaron claro que en casa de gorra no iba a vivir.

Pero además yo ya sabía que hoy en día si no estudias tienes que trabajar en cosas en las que trabajas mucho y ganas muy poco. Y que es la única forma de hacer dinero y de vivir bien.

Yo tenía clarísimo desde pequeña que quería estudiar Derecho. Veía demasiadas injusticias y me parecía que era la única forma de poder ayudar a cambiarlas.

A mi padre le pareció bien porque sobre todo lo que quería era que estudiase y porque él también estudió Derecho. Y mi hermana también ha estudiado Derecho. Como siempre, con muy buenas notas. Consiguió mantener una beca que

le exigía estar siempre por encima de 7'5 de nota media. Y ahora está trabajando en un despacho de Donosti.

A mí me cogieron en Deusto, pero en ese momento las cosas no estaban muy bien económicamente en mi familia como para ir allí, así que me quedé en Donosti. Porque también se empezó a notar la crisis en el negocio de comunicación. Durante la carrera me ha ayudado mucho mi hermana, porque le podía preguntar cualquier duda que me surgía. Y me ha ido bastante bien, en mi línea de sacar notas medianas.

Lo que pasa es que me fui dando cuenta de que no me gustaba la carrera, de que no quería ser abogado. Por ejemplo, en una acusación particular tienes que poner todo para que gane tu cliente, aunque sea mentira y se condene a un inocente. A mí me parece que eso es traicionar mis principios y los valores en los que creo. No puedo hacerlo. Y además ahora veo que hay muchas leyes que no sirven para nada. Si las cosas funcionaran así estaría muy bien, pero es una utopía.

Luego vi que podías hacer Derecho y meterte después en Criminología, y que te convalidaban el 60% de la carrera, porque son las mismas asignaturas. Es algo que me gusta y me lo he estado planteando.

Los compañeros que han terminado la carrera conmigo están ahora haciendo el máster de acceso a la abogacía, que ahora es obligatorio. Por todo esto de Bolonia, que lo han montado para sacar más pasta.

Yo no me he metido a estudiar el máster, ni creo que lo haga. Además me parece que puedo hacerlo ahora o dentro de un año, lo mismo que Criminología.

Al final, creo que me decidiré por opositar en algo relacionado con la policía científica y judicial. Además, me han comentado que si entras a la Ertzaintza y quieres estudiar Criminología, te pagan ellos la carrera.

Creo que en la UNED.

Como ahora está habiendo un proceso de jubilación de las primeras promociones de la Ertzaintza, van a salir muchísimas plazas, aunque también se ha apuntado un montón de gente.

También tenía la alternativa de opositar a nivel estatal, pero lo mismo te mandan a Algeciras y eso no me apetece. Yo me quiero quedar aquí, porque es un sitio en el que a mí y a mi familia nos han tratado muy bien y estoy muy a gusto.

Además, se vive bien. Porque la crisis también ha afectado, pero no tanto como en el resto de España.

Voy a empezar ahora las clases en una academia para preparar las oposiciones. Como no tengo título de euskera, me he apuntado a un *euskaltegi* y también estoy yendo al gimnasio. No sé cuánto tiempo me va a llevar esto, pero tengo claro que es lo que quiero hacer y lo intentaré las veces que haga falta.

Yo me quiero quedar aquí, porque es un sitio en el que a mí y a mi familia nos han tratado muy bien y estoy muy a gusto.

Mientras estudiaba he estado trabajando en varias cosas, porque no quería tener que estar siempre pidiendo dinero a mis padres. Además, yo monto a caballo desde que tenía ocho años. Y cuando tenía diecisiete o así quería avanzar más, porque me gusta mucho la doma clásica, pero esto exige mucha dedicación y sale muy caro. Y mi madre me dijo que no podía pagármelo más. Y empecé a trabajar los veranos con ella haciéndole la contabilidad en la empresa para sacar un dinero y pagarme las clases.

Después me contrataron para hacer de monitora de caballo con niñas. Y cuando estaba en 2º de carrera empecé a trabajar en un bar en Donosti, donde estaba ya trabajando una amiga que me recomendó. Llevo ahí ya tres años y trabajo tres días a la semana y cuando me llaman para alguna cosa especial.

La hostelería es muy dura, y eso que yo estoy en un bar de día. Reconozco que no es lo mío, pero también es verdad que aprendes mucho. Ha sido positivo porque he podido ver un poco cómo es el entorno laboral y he aprendido que a veces tienes que callarte y tragar cosas. Hay veces que has tenido un mal día y no te apetece nada sonreír a los clientes, que hay de todo, pero lo tienes que hacer y tienes que portarte bien con todos. Me ha servido para adquirir responsabilidad. Mi padre siempre me decía que no quería que trabajara en un bar de noche, porque me podía pasar cualquier cosa con la cantidad de borrachos que hay. Pero también están orgullosos porque ven que soy una persona responsable con mi trabajo.

Lo que pasa es que me parece que les he malacostumbrado un poquito. Porque como he estado casi siempre trabajando mientras estudiaba, ahora se piensan, sobre todo mi padre, que lo tengo que hacer. Parece que es como una obligación. También hay una diferencia entre ellos para esto. Mi padre empezó a trabajar cuando tenía once añitos, mientras estudiaba. Y por eso a él le parece lo normal. Pero mi madre siempre estuvo dedicada a estudiar y hasta que no acabó los estudios no empezó a trabajar. Es la diferencia entre tener dinero y no tenerlo. Además, ahora no podría dejarlo aunque quisiera, porque me he comprado una yegua y tengo que trabajar para mantenerla. Y también tengo un perro que recogí en la calle y del que me encargo yo.

Me encantaría dedicarme a la hípica en plan profesional, pero desgraciadamente no tengo ni el nivel ni el dinero. Es un deporte muy caro y tienes que ser muy bueno y además conseguir patrocinadores.

Estoy saliendo desde hace unos diez meses con un chico de aquí, Edu. Él sí que tiene mucho sentimiento patriótico. Es abertzale, del Athletic y para los ocho apellidos vascos solo le falta uno. Está estudiando medicina.

Mis padres ya le conocen. Mi madre le quiere mucho, pero mi padre es muy especialito para estas cosas. Todos los chicos con los que he salido, que han sido todos de aquí, le han parecido siempre un horror. Pero es que al final yo soy su niña pequeña.

Mi padre todavía no tiene mucha confianza con él, pero con el novio de mi hermana, que también es súper abertzale, sí que suele tener sus discusiones sobre estas cosas. Encima, a mi padre no le gusta el Athletic porque no entiende la filosofía de jugar solo con gente de aquí. Él entiende que eso es racismo. Además le parece un equipo muy malo y dice que a él lo que le gusta es ver buen fútbol. Y con eso también suelen tener sus líos.

Yo procuro pincharle un poco a Edu para ver si cambia. Porque si le digo que vayamos a Madrid me contesta que un buen vasco nunca pisará Madrid. Y si le propongo ir a Cantabria me dice que si quiero ir a España. A veces me hace gracia, pero otras me hincha un poco las narices.

Y también a veces suelta alguna de esas expresiones como *sudaca* o *chibolera* refiriéndose a otras personas, y yo le digo que pare porque me parece despectivo. Si a mí algún amigo me dice algo de eso en plan de broma no me lo tomo a mal, no me importa. Porque sé que no tiene mala intención.

Pero si lo dicen de otra persona en plan despectivo sí que me sienta mal. Me fastidia mucho cuando oigo decir esas cosas a la gente de aquí, y las oigo bastante. Si lo dice una persona a la que le puedo decir que pare, lo hago. Al principio se quedan cortados, y luego te empiezan a decir que no era por ti. Pero me da mucha rabia.

Porque a mí la gente no me considera de allí. Mi cuadrilla del colegio era toda de gente de aquí y los amigos de la uni también, menos uno que es ecuatoriano. Y yo me siento súper integrada y como una más. Pero cuando de repente oigo expresiones de ese tipo no puedo evitar reaccionar.

Porque a mí la gente no me considera de allí. Mi cuadrilla del colegio era toda de gente de aquí y los amigos de la uni también.

A mí me parece que, en general, la gente inmigrante todavía no está integrada. Con las mujeres latinas, sobre todo con las colombianas y con la venezolanas, lo que pasa es que tienen fama de roba maridos.

Creo que esto tiene bastante que ver con el matriarcado que hay aquí, porque la mujer vasca es muy firme. Y las de allí intentan halagar y gustarle al hombre estando siempre perfectas y tratándole de una forma muy dulce. Y ahí está la cosa. Yo he visto hombres que han dejado a sus mujeres para irse con una latina. El problema es que a las demás nos dejan con una fama... tenemos fama de empleadas de hogar o de quita maridos. Se crean esos estereotipos.

Pero la gente solo ve a los que vienen aquí. Los que tienen dinero y que están bien allí, ¿para qué van a venir?

Nosotros vinimos porque mi madre tuvo que irse; pero si no, nos habríamos quedado en Colombia viviendo tal vez mejor que aquí.

Es cierto que hay un índice de criminalidad muy alto, pero la gente que vive bien, vive muy bien. Aquí solo se conoce a los que vienen buscando un futuro mejor y unas mejores condiciones de vida, que suelen ser los más pobres y los más analfabetos, los que viven en las afueras de las ciudades.

Es verdad que hay gente de la que viene aquí que se aprovecha muchísimo de las ayudas que existen. Lo que pasa es que siempre pagamos justos por pecadores. Si uno roba, se sabe el caso de ese uno. Pero luego hay diez que están trabajando de sol a sol para dar de comer a sus familias y de esos no se sabe nada y se les considera también unos ladrones.

Ahí está el caso de mi madre, que con su empresa de comunicación está creando bastante puestos de trabajo y aporta muchísimo dinero a las arcas públicas. Y yo también estoy trabajando y cotizando todos los meses. Pero solo se ve la parte mala.

A mí la política me cabrea bastante. Aunque ahora haya más partidos, yo pienso que sigue habiendo un bipartidismo y que tendríamos que acabar con él si queremos que las cosas mejoren. Nos tendríamos que abstener todos y pedir una reforma tanto de la constitución como del sistema en sí. No podemos mantener a políticos corruptos ni a tantos diputados y senadores con sus coches oficiales y sus pensiones vitalicias. El poder corrompe. Cuando los políticos llegan arriba ven la oportunidad de trincar dinero y muchos lo hacen. Todos lo pintan muy bien en sus programas de gobierno para las elecciones: que si bajar impuestos, que si reducir el paro, que si aumentar las ayudas... Pero luego, cuando llegan al poder, lo que hay son más desahucios y más paro. Hacen lo que les da la gana. Es lo que pasó con el PP.

Creo que todo tendría que ser más centrado y más moderado. Ni izquierda ni derecha. De todas formas, a mí no me gusta hablar de política, y con mis amigos intentamos no hacerlo. Yo sé lo que pienso, pero también sé que no va a cambiar nada por mucho que yo piense eso.

A veces hablo con Edu sobre la independencia del País Vasco. Le digo que yo creo que si se hiciese un referéndum, aunque fuese no vinculante y solo consultivo, la mayoría diría que no nos independizásemos. Y él se pilla unos buenos rebotes con esto. Pero es que a mí me parece que si el País Vasco se independizase, se iría todo a la quiebra. Porque depende del Concierto Económico y de España, y no podría sostenerse.

Cuando le digo estas cosas solemos tener unos follones tremendos, pero yo acabo riéndome. Lo hago un poco para picarle.

Pensando en el futuro, me veo trabajando y viviendo aquí. A mí no me importaría que fuera en otro sitio, pero tengo aquí muchas cosas y esto me gusta. Tengo aquí a mi familia, a mis amigos, a mi novio, la yegua, el perro... toda mi vida está aquí.

También me gustaría tener familia, pero a largo plazo. Cuando me parezca que ya he estudiado, que ya he conocido cosas, que ya he viajado... en definitiva, que ya he vivido.

Y desde luego si las cosas van bien con Edu no hay ninguna duda de que tendría que ser aquí. Todo en euskera y viendo al Athletic.



Me llamo Oier...

...y nací en Vitoria hace veinte años. Mi madre es cubana y mi padre es de aquí. Él solía viajar un montón cuando era joven y conoció a mi ama en Cuba hace casi veinticinco años. Se enamoraron allí y mi aita estuvo una temporada yendo y viniendo, hasta que al final vino mi ama a Vitoria y se casaron. Somos tres hermanos. Yo soy el mayor y luego tengo un hermano de dieciocho años y una hermana de diecisiete.

Para mi madre fue un cambio muy grande venir aquí, porque no conocía a nadie. Pero por lo que me ha contado, la familia le recibió muy bien y le arropó mucho. Estuvo a gusto desde el principio y sigue estándolo. Yo creo que en eso influye también que vino porque quiso y no por obligación.

Cuando llegó, una hermana de mi aita se encargó de presentarle a sus amistades y de acompañarle a todas partes para que fuera conociendo esto. Y se integró también muy bien con los amigos de mi aita.

Me ha dicho que solo tuvo algún problema al principio con un tío abuelo que vivía en el pueblo de la familia de mi aita. Parece que el hombre, que ya se ha muerto, debió de hacerle algún comentario desagradable alguna vez a mi madre.

Pero con el tiempo se dio cuenta de que mi madre es muy trabajadora y acabó cogiéndole muchísimo cariño. Al final, se notaba que nos quería un montón, porque intentaba complacernos en todo.

Siempre hemos vivido en Vitoria, y yo empecé mis estudios en un colegio concertado que hay enfrente de mi casa. He estado siempre en modelo B y en clase éramos solo cinco, porque la mayoría estudiaba en castellano.

Al ser tan pocos, nos llevábamos muy bien entre nosotros y también con la tutora, que estuvo con nuestro grupo los cuatro cursos de la ESO. Cogimos mucha

Cogimos mucha confianza con la tutora y todavía quedamos con ella de vez en cuando. Yo iba muy contento al colegio, lo pasaba bien.

confianza y todavía quedamos con ella de vez en cuando. Yo iba muy contento al colegio, lo pasaba bien. Dábamos algunas clases con los demás, pero solo unas pocas. Donde sí nos juntábamos más era en los recreos. Yo solía jugar a baloncesto con un amigo y otros jugaban al fútbol.

Como el colegio estaba junto a mi casa, solíamos ir solos, así que mis padres tampoco tuvieron mucha ocasión para relacionarse con los padres de los otros chavales.

En este colegio ahora hay mogollón de inmigrantes que eligen el modelo A, y por eso sigue habiendo mucha más gente en esas clases y muy pocos que den euskera en el B. A mis hermanos les pasó lo mismo que a mí.

Me acuerdo de que, sobre todo en la ESO, yo era el típico crío que tenía todas las tardes ocupadas con extraescolares. Tenía poco tiempo libre y acababa agotado. Hice karate, dibujo, natación y no sé cuántas cosas más. Al principio me agobiaba un poco, pero como elegía yo las que me gustaban, acababa yendo contento. Además, si no hubiera ido a eso habría estado en casa viendo la tele o algo así, porque a esa edad tampoco tienes mucho que hacer. Reconozco que yo a mi hijo también le apuntaría a este tipo de cosas.

Para hacer el Bachillerato tuve que cambiar de colegio, porque en el otro solo daban hasta 4º de ESO. Fui a un centro que también lo tenía cerca de casa. Además yo quería ir a ese porque conocía gente que estudiaba allí y porque me apetecía estar en una clase más numerosa.

De mis compañeros del otro colegio, ninguno fue allí a hacer el Bachillerato. Solo mantengo el contacto con una chica que vive cerca de mi casa. Algunos se fueron a vivir fuera y a otros les perdí la pista.

En cada clase había unos treinta alumnos y el nivel era más alto. El primer trimestre igual me costó un poco más, pero después ya me acostumbré y me fue bien. Como nos decían los profesores, al final el nivel te lo pones tú.

Además, a mí me interesaba salir bien preparado de cara a lo que fuera a estudiar después en la universidad.

Me preocupo por mis estudios porque es algo que quiero hacer yo, es por mi propio interés.

Mis aitas no han tenido que preocuparse mucho ni por mis estudios ni por los de mis hermanos, porque los tres hemos tenido unos hábitos de trabajo y hemos sabido organizarnos bien. Yo me preocupo por mis estudios porque es algo que quiero hacer yo, es por mi propio interés.

Si alguna vez ha habido asignaturas suspendidas, que ha pasado pocas veces, tampoco se han agobiado, porque sabían que las íbamos a acabar sacando. Sí que hacen un seguimiento de cómo vamos, y si alguna vez ha hecho falta

una academia, nos la han pagado y ya está. Como ahora yo en la uni, que estoy yendo a una.

Estoy haciendo 2º de Ingeniería. Tenía dudas entre Arquitectura o Ingeniería, que son carreras parecidas. Lo que pasa es que para hacer Arquitectura me tendría que haber ido a Donosti, y al final me decidí por Ingeniería, que la podía hacer en Bilbao, algo más a mano.

Estoy contentísimo en la uni. Me va muy bien y estoy muy a gusto con mis compañeros. Me he encontrado con gente que piensa más como yo y que es más madura que en Bachillerato.

Mi aita ha trabajado desde muy joven, desde que tenía diecinueve años o por ahí. Ahora hace unos turnos súper raros, por la tarde y por la noche.

Mi ama abrió una tienda de trabajos de costura hace unos años en nuestro barrio. Pero le fue mal y la acabó cerrando. Ahora sigue haciendo arreglos en casa y se va apañando con eso.

Ella está muy metida en actividades culturales y de voluntariado. Tiene un grupo de amigas con su hermana, que también vive aquí, y participan con varias asociaciones y esas cosas.

Yo creo que hace eso, por lo que ella cuenta, sobre todo para mantener sus orígenes. Nos suele pedir que le ayudemos, y estamos encantados de hacerlo, pero suele pretender que nos involucremos en todo y acaba agobiándonos un poco. Porque muchas veces nosotros no podemos dedicarle tanto tiempo como ella quiere. Además, como mi tía también está de por medio, a ella no hay quien le diga que no.

En las fiestas de Vitoria, organizan comidas populares y otras actividades. Y les ayudamos en lo que haga falta siempre que tengamos tiempo.

De vez en cuando quedan también con las amistades que tenía mi aita aquí cuando se casaron.

Cuando éramos más pequeños, también solíamos quedar con los hijos de las amigas cubanas de mi ama para ir al parque o para jugar. Pero acabé cortando la relación porque al hacerse mayores se pasaban todo el día con movidas. Algunos están metidos en follones bastante gordos.

Si me los encuentro por la calle, les saludo sin ningún problema. Pero para quedar y salir no me apetece. Cada uno hemos cogido un camino distinto y ya está.

En todo este tiempo, habremos ido a Cuba unas tres o cuatro veces. Solíamos ir en verano y nos pasábamos allí algo más de un mes.

Ahora llevamos sin ir cuatro años y mi madre se va a ir ella sola en octubre. Nosotros no podemos porque tenemos clase y mi aita tampoco va. Bueno, mi aita

tampoco fue en los viajes anteriores. Dice que ya ha viajado mucho, que ya lo ha visto todo y que no tiene ganas de moverse.

Yo lo he pasado siempre muy bien allí. Nos quedamos en casa de una hermana de mi madre y, como casi nunca reciben familiares de fuera, te atienden súper bien. Aprovechamos para visitar a la familia, que es bastante numerosa, y para andar de playa en playa.

Mi abuela suele pasar temporadas aquí con nosotros y luego se vuelve a Cuba. Y aquí está también viviendo la hermana de mi madre. Quería salir de Cuba y

Siempre nos ha dicho
que cuando sea mayor
piensa volver a vivir a Cuba
a pasar la vejez.

conocer mundo y aprovechó la oportunidad de que estaba mi ama aquí para venirse.

Mi madre se suelta mogollón allí, está encantada. De hecho, siempre nos ha dicho que cuando sea mayor piensa volver a vivir a Cuba a pasar la vejez. Mi aita no suele hablar sobre esto, y mi ama dice que él también puede ir allí si quiere. No sé si se acabarán yendo los dos cuando nosotros estemos ya encaaminados o cómo terminará la cosa.

Desde luego, mi ama tiene muy claro lo de volver a Cuba y suele repetir que no quiere acabar falleciendo aquí.

De todas formas, yo tengo bastante asumido que voy a tener que emigrar cuando acabe la carrera, porque aquí no voy a encontrar trabajo. Y además tengo que reconocer que me gustaría; en cierto modo, me apetece.

Supongo que me quedaré
donde más a gusto me
encuentre cuando asiente mi
vida con un buen curro, con un
buen sueldo y con una casa.

Aquí hay muy poco trabajo para ingenieros de mi especialidad y además al principio se cobra muy poco. Por eso quiero irme fuera, para conocer mundo y porque sé que voy a ganar mucho más dinero.

De mis compañeros de clase, a mí me parece que los que se toman la carrera en serio también tienen claro que van a acabar trabajando por ahí fuera.

Lo que ya no sé es si acabaré volviendo aquí dentro de unos años cuando tenga mis ahorros. Supongo que me quedaré donde más a gusto me encuentre cuando asiente mi vida con un buen curro, con un buen sueldo y con una casa.

El verano pasado me fui algo más de un mes a Londres a trabajar, a buscarme la vida. Y me gustó. Lo hice un poco como experiencia por si en un futuro tengo que empezar en otra parte. Para que no sea empezar de cero.

Un amigo de mi madre que vive allí me ayudó a buscar piso, pero el trabajo me lo conseguí yo. Allí encuentras curro súper fácil, porque es una ciudad tan grande que hay de sobra.

Pero claro, el trabajo que consigues va en función de tu nivel de inglés. Cuanto más tengas, el trabajo va a ser mejor. Si tienes poco, tienes que coger los trabajos que nadie quiere.

Yo ando algo por debajo del nivel de First y acabé trabajando en un McDonald's. Hice las gestiones por Internet y los trámites estando ya allí, porque hay un montón de cosas que no puedes hacer desde aquí. Lo bueno es que allí los papeleos van muy rápido. Como están acostumbrados a recibir tanta gente, todo resulta bastante sencillo.

El curro era durísimo, porque te exigían un montón y te pagaban lo mínimo que podían. Y tenía que pasarme todos los días una hora en el autobús, que además es muy caro. Pero a pesar de todo, acabé muy contento.

El amigo de mi madre me ayudó a encontrar piso. Estuve en una habitación compartida y había ratas y de todo. Pero es que los pisos allí son un desastre y encima son carísimos. Es lo que tocaba. Porque si no, no te llega para vivir.

Me vino bien para mejorar mi nivel de inglés, porque tenía compañeros de trabajo de un montón de países que no hablaban castellano. Y también tuve oportunidad de conocer sitios con el amigo de mi ama.

El lleva ya varios años en Londres y me decía que si puedes optar a un buen trabajo, aunque la vida es muy cara, con lo que cobras consigues ahorrar mucho más dinero que aquí.

Cuando acabe la carrera, no tendría ningún problema en volver a Londres aunque tenga que empezar trabajando de cualquier otra cosa porque me falte nivel de inglés o porque necesite el dinero. Tengo claro que no voy a llegar a un sitio y encontrar trabajo de lo mío. Ya sé que no es tan fácil.

Creo que acabaré trabajando como ingeniero, porque es para lo que estoy estudiando, pero tampoco me corre prisa.

De todas formas, estuve mirando la página del ayuntamiento de Londres y vi que necesitan muchos ingenieros civiles. Es una ciudad que está en ruinas y necesita un montón de arreglos. Y precisamente los que hacemos esos arreglos somos los ingenieros civiles.

Mi ama y mi aita tienen una opinión totalmente diferente sobre esto de irse a trabajar fuera. Mi ama nos anima mucho a hacerlo, supongo que porque es lo que ella hizo. Nos dice que todo lo que haya que pagar para que nos podamos ir ella lo va a poner encantada.

Mi hermano no lo tiene tan claro, pero mi hermana también tiene idea de marcharse fuera a trabajar en un futuro.

Mi aita nos apoya, no es que nos lo vaya a negar, pero dice que le decepciona un montón que pensemos así y confía en que nos quedemos aquí. Por eso no suelo hablar mucho con él sobre este tema, porque me hace sentirme un poco mal.

Pero se trata de mi futuro y no puedo dejarme condicionar por lo que me digan otras personas, aunque sea mi aita.

El próximo verano no voy a repetir lo de Londres porque tengo idea de ir de Erasmus a Polonia a hacer 3º. Ya iba a ser demasiado tiempo fuera de casa, y además me apetece tener verano. Estoy ahora pendiente de que me acepte la universidad de allí.

Aparte de por la experiencia y por practicar el inglés, creo que también es interesante hacerlo de cara a las empresas para conseguir trabajo en un futuro. El hecho de decir que has estado en varios sitios a lo largo de tu vida supone tener puntos a tu favor a la hora de elegirte.

De mi clase se va a ir un montón de gente de Erasmus el curso que viene. Es que además coincide que 3º es el curso más difícil de nuestra carrera y en algunas universidades de otros países parece que el nivel es algo más bajo.

La carrera son cuatro años de grado y dos de máster. Y me gustaría hacer también fuera el máster, porque ninguna Ingeniería sirve para nada si no lo haces, tenemos que especializarnos. Mi carrera va enfocada a hacer grandes obras, como puentes, túneles o carreteras, y aunque todavía no lo tengo decidido igual haría un máster en Arquitectura, de cara a diseñar edificios y cosas así.

Si busco curro, quiere que sea algo secundario. Me dice que lo prioritario ahora son los estudios y que todo lo que tenga que ver con lo estudios ya nos lo pagarán ellos.

Algunas veces he estado buscando curro, y mi aita suele decirme que le parece bien, pero que no me tengo que olvidar de que en este momento mi principal objetivo son los estudios. Yo ya conozco gente que ha estado trabajando en Navidades y luego no ha sacado ninguna asignatura. Y eso es justo lo que mi aita no quiere que me pase a mí.

Si busco curro, quiere que sea algo secundario. Me dice que lo prioritario ahora son los estudios y que todo lo que tenga que ver con lo estudios ya nos lo pagarán ellos.

Ahora con lo de la beca Erasmus el dinero que te dan es un poco justo, pero creo que con un poco más que pongan mis padres ya podré vivir perfectamente.

Mi hermano acaba de terminar 2º de Bachillerato y anda ahora con la Selectividad. Va a hacer también una Ingeniería, justo al lado de donde estudio yo.

No va a tener problema con la nota de corte para entrar porque no es alta. Pero como ha sacado siempre buenas notas cree que la carrera le va a resultar también muy fácil. Yo ya le digo que no tiene nada que ver, pero no me hace mucho caso y creo que se va a llevar algún palo. Mi aita dice que está en la pubertad y que está un poco chulo, pero no le va a quedar más remedio que espabilar.

Hace mucho deporte y está muy sano, pero es un vago. Además, tiene unos horarios rarísimos para estudiar. Estudia por la noche y se pasa las tardes durmiendo. Y como compartimos habitación, me fastidia a mí. Porque si voy yo por la tarde a estudiar me lo encuentro durmiendo, o me despierta a las tantas de la madrugada cuando viene a acostarse.

Ya veremos qué tal le va en la uni. Porque mucha gente dice que el primer año es el más difícil, pero yo creo que es el más fácil. A mí me parece que en 1º año se hace la diferenciación entre los que quieren de verdad estudiar la carrera y los que no. Hay gente que empieza una carrera simplemente porque no le daba la nota para hacer otra. Y entonces no muestra mucho interés y acaba marchándose. Pero si te interesa de verdad, el primer curso lo pasas sin problemas. No lo he hablado con él, pero no sé si estaría dispuesto a hacer lo que hice yo de ir a trabajar a Londres o si se plantea irse a trabajar fuera. Me da la impresión de que le daría pereza lo de irse a otra parte y empezar de cero. Le veo muy acomodado.

Sin embargo, mi hermana es más parecida a mí en lo de conocer mundo y buscarse la vida. Dice que le gustaría hacer cosas como las que yo he hecho y que le he servido de inspiración para eso. Y yo le animo a que las haga y me ofrezco a ayudarle en lo que pueda. Siempre viene bien tener a alguien cercano que ha hecho determinadas cosas y que puede orientarte.

Está haciendo 1º de Bachillerato en euskera. Y es bastante duro, tiene mucho nivel. Ella es súper cabezona, tiene mucho carácter. Curra un montón pero a veces no le sirve. Y no quiere escucharte si le explicas cómo hacerlo bien, se pone burrísima. Ella tiene su idea y no hay quien la saque de ahí.

Todavía no tiene decidido lo que va a estudiar en la universidad, porque de momento se le dan bien las Ciencias y las Letras. No como a mí, que siempre he sido un desastre para las Letras.

Los tres hermanos somos bastante distintos, pero nuestros padres nos han dado libertad y nos dejan que nosotros nos desarrollemos.

Yo a veces les digo a algunos amigos que parece que tienen cinco años, porque tienen que andar pidiendo permiso a sus aítas para quedarse a dormir no sé dónde o para salir de fiesta. Y curiosamente éstos suelen ser al final los que menos estudian. Y yo creo que igual es por eso.

De todas formas, suele ser más mi ama la que se encarga de echar una bronca o de poner unos límites cuando hace falta. Puede que sea porque ella estaba mucho más controlada y cree que es más necesario. Como mi aita ha vivido aquí toda la vida, yo creo que antes andaban mucho más sueltos y piensa que tiene que ser igual para nosotros. Él es mucho más despreocupado en cuestiones de salir y todo eso.

Antes solían discutir a veces por esto, pero ahora mi ama lo tiene ya asumido y sabe que es ella la que se tiene que ocupar.

Cuando estaba en Bachillerato, solíamos salir de fiesta por Vitoria, como todos. Al ir a la uni, empecé a salir más con los compañeros de la facultad. Y como los demás del colegio hicieron lo mismo, acabamos dispersándonos un poco.

A veces nos pasamos el día en la biblioteca y cuando nos cansamos de estudiar nos vamos a tomar algo. A veces nos enrollamos más de la cuenta y llegamos a

las tantas. Y cuando hay más tiempo porque no andamos de exámenes solemos salir de fiesta por Bilbao a alguna discoteca o así. Ahora es en la zona de Pozas y en Mazarredo donde suele haber más gente.

A mi hermano y a mí mis aitas nos dejan súper sueltos, no nos dicen nada con esto de las salidas. Porque tienen claro que estamos centrados y nos preocupamos por los estudios.

Con mi hermana es distinto, porque al ser chica a mi ama le da miedo. Está súper preocupada y se pone histeriquísima con el tema de las violaciones. Le deja salir solo hasta las doce o la una y va a buscarla a donde haga falta.

Mi ama intenta involucrarle a mi aita en estas cosas, pero él es muy confiado, hasta demasiado. Le parece que todo el mundo es bueno, cuando no es así.

Aunque siempre me ha gustado, entre las clases de la uni y la academia me queda muy poco tiempo para practicar deporte. Antes solía ir a un gimnasio, pero ahora voy de vez en cuando a la piscina, salgo a correr o hago alguna cosilla en casa. También me gusta ir al monte y suelo hacerlo con mi aita o con mis primos cuando estamos en el pueblo. Y aprovecho para sacar fotos, que es otra de mis aficiones.

Siempre hemos tenido mucha relación con mis tíos y mis dos primos. Viven justo enfrente de nosotros y de pequeños íbamos todos los días a su casa o venían ellos a la nuestra. Nos llevábamos genial. Pasábamos con ellos las Navidades y celebrábamos todos los cumpleaños y otras comidas familiares.

La casa del pueblo es compartida entre los dos hermanos y solemos estar allí también todos juntos. Estamos muy a gusto y quedamos muy a menudo.

Hasta el año pasado no me enteraba de nada de todo lo relacionado con la política. No es que no me interesara, pero no entendía gran cosa. Pero me parece importante tener un poco de cultura también en este sentido, porque no puedes andar sin saber lo que pasa a tu alrededor. Y más con la edad que tengo.

Así que hablé con mis primos, a los que les gusta bastante, y con mis aitas para que me pusieran un poco al día. Me explicaron cuatro cosas básicas, lo suficiente para no estar perdido y entender algo mejor la situación actual.

Yo nunca he tenido ningún problema por el hecho de que mi madre sea cubana. Además, como no se me nota físicamente, tampoco me identifican como latino. Pero en todo caso, si alguien ha podido decir algo alguna vez, a mí me da absolutamente igual. Por un oído me entra y por otro me sale. Yo estoy muy contento de cómo soy y de lo que hago. Estoy muy seguro de mí mismo y no me afecta lo que puedan decir.

Mi madre es cubana, pero yo no me siento de allí. Solo he estado en Cuba unas pocas veces de visita y tampoco conozco mucho a mi familia. Si acabo viviendo fuera y me preguntan de dónde soy, yo diría que de Vitoria.

En la ESO, como éramos muy pocos, mis compañeros sí sabían que mi madre es cubana. En Bachillerato, me lo preguntaron y lo dije. Y ahora en la universidad nunca me lo ha preguntado nadie. Si sale en una conversación, lo digo sin ningún problema, pero sin más. Tampoco veo a mi alrededor comentarios despectivos hacia la gente de fuera, pero supongo que si alguna vez alguien dijera algo, le preguntaría que por qué dice eso. Pero tanto si se mete con los latinos como si lo hace con los de cualquier otro sitio. Yo no hago diferenciación en función del origen. Me parece igual de mal meterse con los latinos que con los chinos o con los marroquíes.

Mi madre es cubana, pero yo no me siento de allí. Solo he estado en Cuba unas pocas veces de visita y tampoco conozco mucho a mi familia.

A mi ama sí que le pasa un montón de veces. Y me da mogollón de pena cuando nos lo cuenta. Mi ama se cabrea un montón, pero en el momento no dice nada. Es normal, porque tampoco puedes liarte a discutir. Lo que hace para desahogarse es contárnoslo después a nosotros súper cabreada. De todas formas, yo creo que si me pasara a mí sería incapaz de dejarlo correr. Intentaría hacer un comentario en plan educado para hacerle ver que no está bien actuar de esa manera.

A mi aita también le fastidian esas cosas, pero tampoco les da mucha importancia. Como a él todo el mundo le parece bueno, no sé si piensa que mi ama habrá exagerado.

En mi clase de la uni no hay muchos extranjeros.

Si al acabar la carrera acabo encontrando trabajo aquí, tampoco tengo mucha prisa por irme de casa. En realidad, me gustaría seguir lo máximo posible porque así podría ahorrar dinero.

A mis padres tampoco les importaría. Ya nos han dicho que mientras hagamos algo provechoso con nuestra vida no tienen ningún problema. Otra cosa sería que estuviésemos sin hacer nada.

Además, tampoco coincidimos mucho en casa. Mi padre tiene sus turnos de tarde y de noche y mi madre suele estar trabajando en otro piso que tenemos al lado de donde vivimos. Y mi hermano y yo pasamos mucho tiempo en la biblioteca, así que no nos vemos demasiado.

Como no tengo pareja de momento, tampoco tengo especial prisa por independizarme por ese lado. Y no me gustaría que eso me influyera a la hora de tomar decisiones sobre mi futuro.

Espero que pueda hacer las cosas como las tengo pensadas y que acabe trabajando donde más a gusto me sienta.



Me llamo Sukaina...

...y nací en Eibar hace veintidós años. Mis cinco hermanos también nacieron aquí, pero mis padres son de Marruecos.

Mi padre vino hacia 1980 con idea de ir a Barcelona, porque allí vivía una hermana suya. Vino a la aventura, porque no tenía trabajo y no hablaba el idioma. Pero le dijeron que en Eibar igual podría encontrar trabajo y por eso se vino aquí. En principio, su intención era estar aquí trabajando un tiempo, ahorrar algo y volverse a Marruecos. Pero conoció a mi madre en Marruecos, se casaron allí y ya se vinieron los dos el año 1990. Porque allí seguía sin haber trabajo y vieron que aquí tenían más posibilidades de futuro para salir adelante y para tener una calidad de vida mejor. Además, en Eibar tenían cuatro familias árabes conocidas y se apoyaban los unos a los otros.

Los cinco hermanos mayores vamos muy seguidos. Tenemos veinticuatro, veintitrés, veintidós, veintiuno y diecinueve años. Y luego está la *txiki*, que tiene trece. Es curioso, pero yo me llevo un año clavado con mi hermana mayor. Somos las dos del uno de febrero y hasta nacimos a la misma hora. Parecemos mellizas. Los dos chicos, que tienen veinticuatro y veintiún años, no han estudiado. El mayor no tiene ni la ESO, empezó a trabajar de joven y ya dejó de lado los estudios. Ahora dice que se arrepiente, porque no se puede ir a ninguna parte sin el Graduado Escolar. Y le anima a estudiar a mi otro hermano, pero este dice que no vale y que le cuesta mucho concentrarse. Así que, de momento, lo ha dejado. A mis padres tampoco les hace gracia que deje los estudios, y ya se lo han dicho, pero no hay manera de hacerle cambiar de idea.

Por lo menos, las chicas sí que estamos estudiando. Mi hermana mayor acaba de terminar Magisterio y está esperando a las listas para las oposiciones.

Lo que pasa es que ella es una negativa total. Piensa de antemano que no le van a coger por llevar el pañuelo y por no sé qué cosas. Ha hecho Haur Hezkuntza y dice que para qué va a ir a una guardería si no le van a coger.

Yo le animo a que lo intente, porque sí que puede que haya gente que no le va a contratar, pero tampoco se puede generalizar. Además, si saca la oposición ahí ya no le pueden decir nada.

Yo estoy haciendo Trabajo Social en Vitoria y me falta un año para terminar.

La siguiente ha acabado ahora el Bachillerato y tiene idea de hacer Filología Francesa. Aunque va a hacer la carrera un poco por hacerla, porque lo que realmente quiere es hacer oposiciones para policía, para *ertzaina*. Pero dice que si tienes una carrera estás mejor colocado y, como le gusta el francés, así hace algo que le gusta. Es curioso, porque desde cría ya decía que quería ser policía. Como no sabe francés, tiene idea de ir en verano a una academia en Marruecos para volver con un buen nivel.

Y la pequeña está ahora haciendo la ESO y todavía no sabe lo que estudiará después.

Nosotras hemos estudiado siempre en la pública aquí en Eibar. Desde *Haur Eskola* hasta el instituto. Y siempre en euskera, porque aquí la pública era toda en modelo D. Si querías estudiar en castellano, tenías que ir a colegios concertados. A mí me parece bien que sea en euskera, porque de mayor para trabajar de funcionario o de lo que sea te piden que seas bilingüe. Y si no lo eres, te vas a encontrar con muchos obstáculos. Es una pena, y mucho más difícil, tener que ponerte a estudiar un idioma a los veinte años cuando podías haberlo mamado desde pequeño.

Además, el hecho de tener la opción de estudiar en castellano hace que se generen guetos.

Con mis amigas también soy de hablar más en castellano que en euskera. Por eso estoy haciendo ahora la carrera en euskera, para seguir en contacto con el idioma y que no se me olvide.

En mi casa nadie habla euskera y mis padres nunca han podido ayudarme con los deberes. Yo hablo con ellos en árabe, por costumbre y para no perderlo, y con mis hermanos en castellano. Y con mis amigas también soy de hablar más en castellano que en euskera. Por eso estoy haciendo ahora la carrera en euskera, para seguir en contacto con el idioma y que no se me olvide. Sin embargo, en el colegio nunca tuve que ir a clases particulares o de refuerzo, lo que he aprendido ha sido en la escuela. Con todas mis amigas de origen extranjero pasa lo mismo, y hemos sabido salir adelante y llevar bien los estudios.

Yo no he tenido problemas en el colegio, siempre me he llevado bien con mis compañeros y con los profesores. De hecho, algunos amigos de ahora los he mantenido desde txikis. Luego a otros los he ido conociendo cuando cambiaba

de colegio, donde siempre entraba algo de gente nueva. Algunos de mis amigos son como yo, de Eibar y de origen extranjero, pero otros son de origen de aquí. Alguna también es de Bilbao, pero la mayoría son de Eibar.

Y tampoco he tenido nunca ningún problema en el colegio por llevar el pañuelo. Pero sí que hay casos en los que no les dejan estar en clase con el pañuelo puesto. Creo que ahora es cada centro el que decide si permite usarlo o no.

Yo conozco a una chica que quería estudiar un Módulo y no le dejaron por llevar el pañuelo. Ella puso una demanda judicial, pero perdió. No sé muy bien cómo fue, pero parece que lo que hay que hacer es poner una reclamación en Educación, y no ir por la justicia.

También salió hace poco el caso de una niña de diez años en Vitoria a la que le habían prohibido ponerse el pañuelo en clase. Y creo que se había pasado todo el curso dando clase en Dirección. Solo podía llevarlo en el patio y en el gimnasio, pero no dentro del aula.

A mí estas cosas me indignan. Supuestamente estamos en un país libre, pero si no soy libre para vestir como quiera... una persona que no lo lleva no va a ser más liberal que yo, igual todo lo contrario.

A veces tenemos debates sobre este tema en la uni y te encuentras con mucha gente que no lo entiende. Muchos se piensan que nos ponemos el pañuelo obligadas y que por eso somos unas sumisas. Yo les suelo decir que por lo menos se informen antes de hablar. Porque yo también estoy en contra de que se le obligue a la gente a ponérselo. Nadie debería obligar a nadie a hacer algo o a ponerse nada.

Pero si yo me lo pongo porque me da la santa gana, ¿quién es nadie para decirme que me lo tengo que quitar o que estoy oprimida?

Es que hay tanto desconocimiento y tantos prejuicios sobre esto que me parece que es inútil intentar explicar nada. La gente se suele quedar con lo fácil y no se molesta en averiguar nada. Es verdad que también hay algunos que se interesan y te preguntan de buena forma por qué lo llevas, pero son los menos. Resulta muy cansino y acabas pasando.

Aunque yo en Eibar no he tenido muchos problemas, sí que hay gente que critica y que habla a las espaldas. Todavía me acuerdo de un día que fui de *txiki* con mi madre al médico y una pareja empezó a criticarnos en euskera pensando que no les iba a entender. Empezaron con lo de que éstos vienen aquí por la sanidad y esas historias. Yo les dije «Barkatu, zer esaten duzue?»³, y entonces me dijeron que no iba por mí.

³ Cita textual: «Perdonad, ¿qué decís?»

Yo antes lo pasaba muy mal con estas cosas. Me cabreaba y acababa llorando de impotencia y de rabia. Pensaba que si soy una persona normal, ¿por qué me tenía que estar defendiendo continuamente? Ahora ya me río y prefiero pasar.

Y todo esto tiene que ver con que, aunque yo he nacido aquí, tengo clarísimo que para la gente no soy de aquí. Para empezar, a primera vista, es por el pañuelo, por la apariencia. Porque la gente no sabe diferenciar entre cultura y religión, y lo acaba mezclando todo. Solo por eso, algunos ya me consideran extranjera.

Antes siempre decía
que soy vasca, pero como
muchas gente me dice que
no lo soy, he acabado teniendo
una confusión de identidad
muy gorda.

Yo antes siempre decía que soy vasca, pero como mucha gente me dice que no lo soy, he acabado teniendo una confusión de identidad muy gorda. Me pasa a mí y les pasa también a muchas personas como yo, de segunda y tercera generación.

Aquí te dicen que eres extranjera, pero cuando vas al país de tu familia, a Marruecos en mi caso, también te lo dicen. Te acabas sintiendo extranjera en los dos sitios.

La verdad es que si me lo preguntan ahora, ya no sé qué contestar. Tendré que decir que soy del mundo o algo así. Al final, es una pregunta sin respuesta.

Porque por mucho que repita que yo soy vasca, me doy cuenta de que la sociedad en general no me acepta como tal. Y desde luego tampoco me siento marroquí. Es cierto que tengo algunas cosas de esa cultura, pero no tengo la sensación de pertenecer a ella.

Yo creo que todo esto supone un problema muy grande, porque la identidad es algo básico. Nos construimos teniendo una base en la que apoyarnos, que es precisamente la identidad. Y si la identidad no está bien definida... acabas dudando de todo.

Yo tengo una amiga que es conversa. Ella es de aquí y sus padres y abuelos también son de aquí. A ella también la están tratando de extranjera, aunque probablemente es más vasca que toda la gente que se mete con ella. Y todo es por llevar un pañuelo en la cabeza y a pesar de que su nombre y sus apellidos son vascos.

Cuando alguien le dice que se vaya a su país, les contesta que a qué país se va a ir si ella es de aquí, si este es su país. Es absurdo.

Nosotros solemos ir a Marruecos casi todos los veranos. A Tánger, que es de donde es mi familia.

Cuando era pequeña, íbamos en junio nada más acabar las clases y volvíamos a mediados de septiembre. Siempre llegaba tarde al comienzo de curso, me solía perder la primera semana de clase.

Me acuerdo de que me aburría muchísimo, pero es que era pequeña y no tenía amigas allí. Solo un par de primas de una edad parecida a la mía con las que solía jugar.

Además, como la seguridad no era muy allá, no podía salir sola. Tenía que salir siempre con alguien y dependía de cuándo podía esa persona. Acababa pasando casi todo el tiempo con mis hermanos.

Mis padres siguen yendo todos los años, pero mis hermanos y yo solo vamos algunos veranos, no todos. La verdad es que a mí nunca me ha gustado mucho. Para ir un par de semanas y adiós. Lo justo y necesario, porque si no ya empiezo a aburrirme. Si haces una ruta por diferentes ciudades, está bien. Pero ir para estar en Tánger, pues no.

La mentalidad también es diferente, y a mí eso me choca mucho. Siempre están con que no te vistas así o que no vayas de esta manera. Allí el rol de la mujer es muy diferente, y yo estoy en contra de eso. Yo soy muy de ir como me dé la gana y no me gusta que nadie me diga cómo tengo que hacerlo. Si voy con mi prima, se pasa todo el rato diciéndome a ver qué digo o qué hago. Para ellos, yo soy la loca. Te dicen que no vayas a esa terraza porque allí solo hay hombres. ¿Y a mí qué me cuentas de que solo haya hombres? Yo aquí voy a cualquier terraza de cualquier bar y me siento tan tranquila, haya hombres o mujeres. Me da igual.

Pero es que allí la cultura es diferente, y por eso les entiendo a ellas cuando me avisan de eso. Porque sales a la calle y los chicos ya te están piropeando. Vayas como vayas. Y, desde luego, si vas a una terraza no te van a dejar tranquila.

Hay gente a la que le gustan estas cosas, pero a mí me hacen sentir incómoda. Yo quiero ir tranquila sin que nadie ande detrás de mí. Por la noche, como nuestra casa está un poco a las afueras, me da miedo salir sola o volver a casa sola, porque no sé lo que me voy a encontrar. No se me ocurre hacerlo ni loca.

Es que si de día ya les da igual que vayas con tus padres o con tus hermanos, por la noche no me fío de nadie. Ni del taxista. Si salgo de noche, me tiene que llevar alguien a casa.

Mis padres ya nos suelen avisar, pero es que para los de allí es lo normal. Es un contraste muy grande. Aquí en Eibar o en Vitoria yo salgo a cualquier hora tranquilamente. Ya sé que me puede pasar algo, como le puede pasar a cualquier persona, pero no es eso de tener en la cabeza metido que hay un porcentaje muy alto de que te pase.

Desde luego, yo no me planteo vivir en Marruecos ni loca. Y mis hermanos tampoco. Sin embargo, a mi padre le encanta y ahora que se ha jubilado dice que se quiere ir a vivir allí. Pero mi ama no puede abandonar a mis hermanas para irse con él, y no me imagino a mi aita viviendo allí solo.

Ahora no está trabajando, pero mi madre ha trabajado en la limpieza de un centro de salud y también en casas. Aunque pudiera, yo creo que ella tampoco se iría. Tiene su vida hecha aquí y se ha habituado a esto, porque lleva muchos años. Me parece que se siente más cómoda aquí y que ella tiene también la misma idea que yo. Ir de vacaciones y ya está.

Desde luego, yo no me planteo vivir en Marruecos ni loca. Y mis hermanos tampoco.

Mis padres están muy contentos por el hecho de que yo haya decidido seguir estudiando, pero tampoco han sido nunca muy exigentes con las notas ni me han insistido demasiado para que lo hiciera.

Si yo hubiese querido, habría dejado de estudiar hace tiempo. Y si he seguido ha sido sobre todo por las ganas que tenía yo de hacerlo, más que por lo que ellos me hayan podido decir.

También es verdad que mi padre me decía que tenía que estudiar, pero si le hubiese dicho que no quería, tampoco habría pasado nada.

Al acabar el Bachillerato y tener que decidir la carrera, estuve dudando entre Derecho y Trabajo Social. Mi aita me animaba a hacer Derecho, porque le parecía que tiene más salidas, pero al final decidí hacer lo que más me gustaba a mí, porque la que va a trabajar en eso voy a ser yo.

Llevo trabajando desde los dieciséis años, porque sabía que para estudiar tenía que trabajar.

Además, yo llevo trabajando desde los dieciséis años. Porque sabía que para estudiar tenía que trabajar. Y también para tener algo de dinero para mis cosas, porque yo nunca he tenido una paga semanal. Quería tener mi propio dinero y no tener que estar pidiéndoles todo el día a mis padres.

Además, es que, como somos muchos hermanos, mis padres tampoco me podían pagar los estudios. Yo siempre he dicho que si me puedo quitar de la lista, me quito. Soy muy independiente en ese sentido y me ha gustado sacarme las castañas yo sola.

Mis hermanos también empezaron a trabajar a la vez que estudiaban. Pero como vieron que había dinero, ellos dejaron los estudios en vez de compaginarlos como hago yo.

El primer trabajo que tuve fue repartiendo una revista en Eibar. Lo encontré a través de una prima mía que trabajaba ahí. Ella me lo comentó, habló con la encargada y ya empecé.

También he dado clases particulares. Empecé porque una profesora mía de la ESO le dio mi teléfono a una madre y a partir de ahí se lo fueron pasando unas a otras. Y acabé poniendo también un anuncio en la revista que repartía.

Estuve varios años dando clases y llegué a tener hasta cuatro chavales a la vez. Iba a sus casas y me pasaba el día de un lado para otro. Los críos eran todos de Eibar y nunca tuve ningún problema. Además, no era que me presentaba yo ofreciéndome a dar clases, sino que era otra ama la que me llamaba a mí. Funcionaba el boca a boca.

Y estos dos últimos años he estado trabajando por temporadas como captadora de socios para dos ONGs.

Aunque a mí directamente no me ha pasado, muchas veces sí que se nota que hay un cierto rechazo cuando vas a buscar trabajo. Te hace pensar hasta qué punto te va a condicionar el hecho de llevar el pañuelo y que puede ser esa la razón por la que no te cogen.

Espero que para Trabajo Social no me pase, pero a veces tengo la sensación de que al terminar la carrera no voy a encontrar trabajo de eso, de lo que yo quiero. Ahora con estas nuevas leyes que están saliendo en Europa para prohibir el pañuelo, no quiero ni imaginar lo que puede pasar.

Una vez sí que tuve un follón cuando estaba trabajando para una ONG. Estaba en la calle con otra chica y esta se acercó a una señora para explicarle lo de hacerse socia. Se quedó mirándome diciendo que se fuera esa negra, porque si no, no iba a hablar con ella.

Y como yo soy bastante cabezona, me acerqué y entonces empezó a decir que me fuera a mi país. Yo le contesté que a qué país me iba a ir, que a ver quién era más vasca.

Me dijo que tenía dos carreras y yo le empecé a hablar en euskera. Como ella no sabía, me empezó a empujar. Y justo pasó por allí un chaval marroquí y se metió también en el lío.

Total, que empezó a insultarle también a él diciendo que putos moros y que aquí sobramos. Y cada vez que yo le decía que era una ignorante, se cabreaba más. Pero es que es verdad, podía tener dos carreras, pero era una ignorante de la vida.

Lo curioso es que se formó un corrillo alrededor y la gente pensó que era un teatrillo que estábamos montando para sensibilizar a la gente sobre el racismo y todo eso.

Al final, se acercó una pareja muy maja para decirme que supiera que no todos somos así y yo les dije que ya lo sabía. Pero no me parece justo que sigan pasando esas cosas, no lo entiendo. Aunque no quiero que me afecten, siempre acaban haciéndolo. Cuando me fui de allí me puse a llorar de la rabia.

Pero bueno, que les den. Que hagan lo que les dé la gana, porque gente inculta e ignorante hay en todas partes. Cosas como esta van a seguir pasando porque es algo que está en la sociedad y que no se puede cambiar de un día para otro. Es una pena, pero hay que asumir que todavía hay gente que piensa así. Y mucha de esta gente ni siquiera es vasca. Con gente vasca, vasca no he tenido nunca ese tipo de problemas.

Espero que para Trabajo Social no me pase, pero a veces tengo la sensación de que al terminar la carrera no voy a encontrar trabajo de eso, de lo que yo quiero.

En mi cuadrilla de amigas de Eibar hay tanto gente de aquí como de origen extranjero. Y nunca hemos tenido problemas. Varias llevamos juntas desde muy txikis, desde Primaria. Y luego en Vitoria también conozco a mucha gente de la uni o de las ONGs para las que he trabajado.

De pequeñas, nos quedábamos en Eibar. Lo típico de quedar en la plaza y poco más. Ya con dieciséis o diecisiete años, empezamos a movernos algo más fuera de Eibar. En Bilbao, igual íbamos de compras. Y en Durango a una bolera. También solíamos ir a Elgoibar o a Donosti a pasar el día.

De todas formas, a mí Eibar como pueblo no me gusta. Ahora suelo andar mucho más por Bilbao, donde tengo algunas amigas, que por Eibar. También por Vitoria, donde vivo por la carrera, o por Donosti.

Es que en Eibar tampoco hay mucho que hacer porque, al final, son dos calles. A mí me gustan las ciudades más grandes, como cualquiera de las capitales vascas, donde haya más vidilla.

Es como que necesito más espacio, necesito respirar más aire. No me gusta un pueblo donde te conoce todo el mundo, me parece que te acaba limitando. Te condiciona un poco para no hacer cosas que igual en otros sitios sí harías, o que harías de diferente manera. Yo creo que cuando te conoce tanta gente, no eres tan libre, porque hablan y chismorrean mucho. Y eso no te pasa en una ciudad más grande donde la gente no se conoce.

Igual es una paranoia mía, pero no tengo idea de quedarme a vivir en Eibar en el futuro. Al final, son opiniones. Porque mi hermana mayor, que ya se ha independizado, sigue viviendo en Eibar. Y precisamente lo que dice es que le resulta más cómodo estar aquí porque ya le conoce todo el mundo. Y mi hermano mayor también se ha quedado a vivir en Eibar.

Aquí estoy a gusto y si me fuera tendría que aprender el idioma. Sería como volver a empezar de cero.

Igual acabo cambiando de opinión y me termino quedando aquí, pero ahora mismo preferiría irme a vivir fuera.

De todas formas, tampoco me atrae la idea de irme a vivir al extranjero. Creo que es por una cuestión de comodidad. Aquí estoy a gusto y si me fuera tendría que aprender el idioma. Sería como volver a empezar de cero.

Además, para algo he aprendido el euskera, para algo me tiene que servir. Porque está claro que aquí con el euskera tienes más posibilidades.

Para mí, con irme a Bilbao ya sería suficiente.

A mí siempre me ha gustado mucho debatir sobre cuestiones de religión y de política. Me gusta enterarme de lo que pasa y discutir sobre ello con la cuadrilla, donde cada una tiene su opinión y su perspectiva.

Con mis amigas, sobre todo con las que son musulmanas, solemos hablar bastante de religión. Unas son más radicales y otras más relajadas y al final siempre se montan jaleos, pero bien.

Porque yo he nacido en una familia musulmana y me han educado así. Pero cuando ya tuve uso de razón, empecé a hacer averiguaciones por mi cuenta para saber si iba a ser una creyente en la religión. Me refiero a ser creyente de verdad, no porque mis padres me hayan dicho que lo tengo que ser. Había muchas cosas en mi casa que no me gustaban y yo pensaba que si eso era la religión, yo no iba a ser así.

Por eso, cuando tenía unos catorce años empecé a ir a charlas que daban mujeres musulmanas aquí en Eibar. Y así me di cuenta, por ejemplo, de que mi aita es un poco machista. Él me decía que eso es lo que dice la religión, pero no tiene nada que ver. Lo he discutido muchas veces con él y al principio me decía que qué voy a saber yo. Pero yo le explicaba que esto es así y así. Como los dos

somos bastante cabezotas, teníamos discusiones bastante intensas sobre estos temas.

Pero todo esto me llevó a asumir mi religión como algo propio y a llevarla a cabo. Como con lo de llevar el pañuelo, que además tampoco se me hizo raro en su momento porque mi ama estaba muy a menudo con otras familias que también lo llevaban y yo veía que no éramos las únicas.

A pesar de lo que decía antes de mi aita, tengo que reconocer que él siempre nos ha animado a estudiar y no a casarnos. Tengo amigas que ya se han casado y él nos solía decir que no hiciéramos como fulanita, que estudiemos y nos busquemos un futuro, porque después ya habrá tiempo para casarse.

Y eso que ha habido pretendientes. Y no me refiero a parejas mías, sino hombres a los que igual yo no conozco de nada que iban donde mi padre a decirle que querían casarse con su hija. Porque todavía hay de esos. Pero mi padre siempre les decía que no.

Es curioso que siga pasando esto hoy en día. Yo creo que si quieres casarte, eres tú el que tiene que buscarse una mujer y no esperar a que vaya tu padre donde el padre de no sé quién a pedírselo. En algunos pueblos igual sí, pero en general me parece que eso ya no se hace ni en Marruecos.

Lo que sí les importaría mucho a mis padres es que mi pareja no fuera musulmana. Lo llevarían muy mal si no lo fuera. Pero es que yo misma nunca me he planteado tener una pareja no musulmana, y nunca la he tenido. Tengo muchos amigos, pero nunca me han llamado la atención como pareja. Lo que pasa es que como ya sabes que tiene que ser musulmán y no lo es, ni te llegas a plantear a ese amigo como pareja.

Es que yo misma nunca me he planteado tener una pareja no musulmana.

Entre otras muchas cosas, supondría un gran problema a la hora de tener hijos y decidir en qué religión se les quiere educar.

Cuando éramos txikis, en casa sí que celebrábamos algo las Navidades. Siempre hemos hecho lo de las doce uvas y Año Nuevo. Lo que no hacían mis aitas era ponernos regalos en Reyes. Un año vinieron unos disfrazados de los reyes, no sé si serían de la Cruz Roja o así, a darnos algunos regalos. Y sí me acuerdo de que nos hizo mucha ilusión recibir esos regalos.

Nosotros los regalos los hacemos en la fiesta de después del ramadán. Lo que pasa es que aquí esos no son días festivos.

A mí me parece muy mal que, si España es supuestamente un país laico, se incluyan como festivos en el calendario laboral días como los de Navidades o Semana Santa. Hay que ser o laicos del todo o no serlo. O se celebra todo o no se celebra nada.

Si tenemos trabajo, nosotros tenemos que celebrar la fiesta de después del ramadán en el tiempo libre porque es un día laborable normal. No como las Navidades, en las que todo el mundo tiene fiesta.

Hace poco he leído que una alcaldesa ha destinado no sé cuánto dinero para la fiesta de después del ramadán y para el Año Nuevo chino. Y a mí eso me parece muy bien.

De todas formas, más que los calendarios lo que habría que cambiar es la manera de la integración. Porque aquí se celebra una fiesta intercultural y están todas las culturas menos la vasca. Si es intercultural, ¿por qué no está la cultura vasca? ¿De qué interculturalidad estamos hablando?

Haciendo una fiesta una vez al año no vamos a conseguir nada. Habría que cambiar la mentalidad y hacerlo desde arriba. Porque si seguimos el ejemplo de Francia no nos va a ir bien. En Francia te siguen discriminando aunque seas la tercera o cuarta generación.

Y más ahora con el terrorismo. Parece que todos somos terroristas, y la gente te llega a preguntar si eres como ellos. ¿Qué les vas a decir?

Tengo muy claro que las primeras víctimas del terrorismo somos los musulmanes, porque está provocando una islamofobia tremenda.

Yo tengo muy claro que las primeras víctimas del terrorismo somos los musulmanes, porque está provocando una islamofobia tremenda. Si ya nos discriminaban, ahora mucho más.

Al final, la mayoría de la gente que es terrorista es conversa o de segundas y terceras generaciones. Muchos son chavales franceses de tercera generación que se siguen viendo discriminados. En cierto modo, no me extraña que se agarren a lo que les ofrecen los terroristas. Porque parece que les dan no sé cuánto dinero y un valor y un aprecio que la sociedad en la que viven no les da. Si España hace lo mismo que Francia, si no cambian de táctica, aquí puede acabar pasando lo mismo.

Lo podemos ver en la discriminación laboral que existe. ¿Cuántas personas musulmanas ves trabajando de cajeras o de dependientas? Cero patatero. Los trabajos a los que podían aspirar nuestras madres o hermanas mayores eran en fábricas o en la limpieza. Siempre en puestos que no fueran de cara al público. Y eso sigue siendo así. Yo tengo una amiga que se presentó para cajera y le dijeron que no. Y a una que ya estaba trabajando de cajera le dijeron que o se quitaba el pañuelo o estaba despedida. Y la despidieron.

Aquí en Euskadi, nosotros somos la primera generación que está haciendo carreras universitarias con las que puedes conseguir un puesto de trabajo por tus estudios. Nuestros aitas no las han hecho y las hermanas mayores de algunas de mis amigas tampoco. No les contrataban, al menos en teoría, porque no tenían la titulación. Ya veremos lo que pasa con nosotras en un futuro cuando vayamos teniendo esos títulos.

Antes en Eibar éramos pocas las familias de origen extranjero y sabías perfectamente dónde vivía cada una. Pero últimamente ha venido muchísima gente. Yo desde que tenía quince o dieciséis años he estado ayudando a la gente nueva que venía. Haciéndoles de traductora en el médico o acompañándoles cuando tenían que hacer algún trámite.

Solía contactar con ellos a través de mi ama o de una mujer que es bastante conocida aquí en Eibar. Ella me llamaba y me decía si podía hacer lo que fuera. Porque a mí siempre me ha gustado el hecho de ayudar.

He estado tres años actuando como mediadora en un programa de intermediación. Y cuando llegaron los refugiados también estuve de acompañante, pero poco tiempo porque andaba de exámenes y tenía que estudiar.

Supongo que un poco por todo esto es por lo que decidí estudiar Trabajo Social. Siempre me ha gustado, aunque tengo que reconocer que los tres primeros años han sido de teoría pura y un poco chapa. A mí me parece que tendría que ser una carrera más práctica que teórica. Pero bueno, tengo todo aprobado y solo me quedan las prácticas del curso que viene.

Este curso he estado viviendo en Vitoria, porque el año pasado fue una locura estar en Eibar. Tenía que ir todos los días a Vitoria a estudiar y luego a Bilbao a trabajar. No paraba en casa más que para dormir, y poco tiempo.

La pena es que no he encontrado trabajo en Vitoria y he tenido que seguir yendo a Bilbao a trabajar para poder pagarme el piso.

El próximo curso seguiré igual en Vitoria y mi idea es no volver ya a casa después, buscarme un futuro fuera de casa. Ya veremos si lo puedo hacer.

Cuando acabe las prácticas tengo que hacer el máster. Todavía no lo he mirado mucho, pero, por lo que he visto, en los que tiene la UPV no hay nada muy jugoso. Y yo la beca la tengo con la UPV; porque si no, valen un pastón. De todas maneras, me queda tiempo por delante para decidirlo.

También me gustaría hacer, si puedo, un doctorado. Aunque también dependo de que me concedan una beca para ello. Si pudiera, lo que me apetecería sería hacer una investigación centrada en el tema de la emigración y de las nuevas generaciones. Para intentar contribuir a resolver algunos de los problemas de los que he hablado aquí.



Me llamo Jon...

...y nací en Brasil hace veintitrés años, pero mis padres me trajeron a Bilbao cuando tenía solo seis meses. Mi madre es brasileña y mi padre de Getxo, de una familia con mezcla de ingleses y vascos.

De *txiki* mi casa ha sido un poco casa patera. Por un lado estaba el núcleo familiar, mis padres, mi hermana, que es tres años mayor, y yo; pero por otro, solía haber a menudo colegas de mi madre o de mi padre que se quedaban una temporada viviendo en casa. Sobre todo eran brasileños, amigos de mi madre. Mi madre ha estado metida en alguna ONG, en clases de baile latino y montando eventos para la Semana Grande. Por eso estaba rodeada siempre de gente latina.

Mi padre, además de ser maestro, se dedicaba a viajar un montón haciendo de guía. Se relacionaba también con mucha gente africana y de otros lugares.

Por todo esto, yo he vivido muy de cerca la interculturalidad desde pequeño. Pero entonces me relacionaba más con adultos, a través de mis padres, que con chavales extranjeros de mi edad. Es curioso, pero ahora igual sí que me muevo más con gente extranjera que con gente de aquí.

Tengo muy buenos recuerdos del ambiente que había de crío en mi casa. De los bailes, de las comidas y de las risas. Aunque también tengo que reconocer que había un choque cultural muy fuerte entre mi padre y mi madre y a veces saltaban chispas.

Mi madre es muy efusiva y muy pasional para todo, tiene mucho temperamento. Y mi padre era muy simpático y muy abierto, pero también muy *euskaldun*. Tranquilo, ordenado y lo justo de alocado. Si mi padre era una brisa, mi madre era una tempestad. Y en ese sentido, yo he salido más a mi madre.

Pero ese contraste de caracteres entre ellos hacía que hubiera muchas peleas en mi casa. Parecía una telenovela. A mí me chocaba la diferencia con los padres de mis amigos que, por lo menos aparentemente, llevaban unas vidas más

Tengo muy buenos recuerdos del ambiente que había de crío en mi casa. De los bailes, de las comidas y de las risas.

estables y seguían viviendo juntos. Creo que llegué a echar en falta entonces esa estabilidad y esa *normalidad*.

Porque durante aquellos años, antes de decidirse por el divorcio, mis padres ya se habían separado y vuelto a juntar un montón de veces.

Cuando tenía cuatro años, durante una de esas separaciones, me fui con mi padre a Brasil y estuvimos allí casi un año. Tengo un recuerdo brutal de aquella época. El sitio, que está al nordeste del país era un auténtico paraíso, con un montón de dunas y unas aguas cristalinas. Llevábamos una vida tranquila y sencilla. Una vida rastafari, por así decirlo.

Vivíamos de la pesca y tocábamos tambores, ese tipo de cosas. Los únicos peligros eran los pumas que podían andar por la zona o los tiburones. Nada que ver con Sao Paulo, de allí es mi familia, donde tienes que andar con mucho cuidado porque te pueden atracar a punta de pistola en cualquier esquina.

Me sorprende el recuerdo tan claro que tengo de aquello. Vivíamos con una familia del pueblo y éramos uno más entre ellos. Nos íbamos de pesca con el tío Antonio, cogíamos una cría de tiburón y después la cocinábamos para comerla entre todos con harina de mandioca. Juntos en la misma casa, comiendo con las manos y viendo la telenovela, que es lo más allí, en la única televisión del pueblo. Una fiesta.

Al volver de Brasil, empecé mis estudios en un colegio con una metodología bastante abierta y alternativa. Funcionaba por *txokos*. En vez de estar cada uno en su pupitre escuchando lo que decía el profesor, nos distribuíamos por *txokos* y aprendíamos por medio de juegos.

Fue idea de mi padre lo de matricularme en ese colegio. Además de maestro, él era un poco *hippy*, por decirlo de alguna manera. Tenía un compañero que trabajaba y que también tenía a su hijo en esa escuela, y por eso conocía bien cómo funcionaba. Se estudiaba todo en euskera y eso también le parecía muy bien a mi padre, porque él siempre fue muy abertzale.

Me acuerdo de que había un estudio de radio donde los chavales hacíamos los programas desde pequeños. Un día te librabas de todas las clases y te dedicabas a eso. Recogías las noticias del periódico y luego hacías de locutor y las decías, mientras otros estaban fuera mandando la señal a todo el barrio.

Te enseñaban cosas diferentes, no era solo lo de aprender, aprender y aprender. Lo malo es que cuando llegabas a la ESO ya se fastidiaba la cosa. Porque el problema de las escuelas alternativas era que solo se aplicaban en Primaria. Al empezar la Secundaria se volvía a una metodología tradicional y ya pasabas a ser un número más.

Aunque en general no tenía problemas con la gente, sí que tengo el recuerdo de alguna discriminación. Cosas como que «Jon no puede jugar porque es negro»

o de ese estilo. Y eso que yo no soy tan oscuro. Luego sí que fueron llegando otros extranjeros más oscuros y entonces ya no tenía mucho sentido lo de que Jon era negro.

Pero a mí esas cosas me sentaban fatal. Siempre he sido un chaval muy sensible, y de pequeño mucho más. No entendía a qué venía eso porque yo no veía la diferencia, yo me consideraba un chaval más.

De todas formas, tengo más recuerdos buenos que malos de aquellos años del colegio e incluso siento añoranza a veces. Lo más positivo que puedo decir es que me inculcaron una serie de valores que me han servido en la vida y que conocí a una gente con la que sigo manteniendo la relación hoy en día.

Aunque en general no tenía problemas con la gente, sí que tengo el recuerdo de alguna discriminación.

Cuando tenía siete años volvimos a pasar una temporada en Brasil, unos cinco meses. Esta vez estuvimos en mi ciudad natal y perdí ese año de colegio porque, aunque solía ir a una escuela, no hacía nada y no recuerdo haber aprendido gran cosa. Estaba como el que va de paso. De lo que sí me acuerdo es de estar de vacile con los chavales de allí y de pasarme el día jugando al fútbol.

Al principio igual me vacilaban un poco por mi acento, el *sutaki* que dicen allí, pero nunca tuve ningún problema para integrarme. Creo que, dentro de lo que cabe, soy una persona que se hace querer y generalmente no suelo tener problema para relacionarme con los demás.

Aunque por mi aspecto puedo pasar perfectamente por un chaval de aquí, igual he sufrido más discriminación en Bilbao que allí. No sé si será por las *rastas* que llevo, pero en el autobús veo a veces cosas feas. Que no me importan, porque me las tomo a mi manera, pero no me parecen normales.

Gente que se va a sentar a mi lado y, de repente, me mira y se pira. Me choca, porque tampoco creo que tenga cara de mala persona. Y lo que más me extraña es que me ha pasado también con gente joven. Porque igual de uno mayor lo puedes esperar más, pero de un chaval... me sorprende que un joven pueda tener tanto prejuicio.

Igual influye también que yo me muevo en un entorno con gente de mentalidad muy abierta, y por eso me parece más raro todavía.

Antes de tener las *rastas*, la policía me paraba un montón de veces y me tenía retenido porque me confundían con un marroquí. Hasta que les enseñaba el DNI y entonces ya me dejaban marchar. Lo que hago ahora si me para la policía es hablarles todo en euskera, como dejando claro que yo soy de aquí.

Este tipo de situaciones me generan una frustración muy grande y una empatía con la gente de origen marroquí. Me hacen preguntarme si por ser moro me tienes que parar, me tienes que putear y me tienes que colocar en un estatus inferior al tuyo, en una posición de sumisión. Me parece fatal que sigan existiendo esa clase de prejuicios.

Gente que se va a sentar a mi lado y, de repente, me mira y se pira. Me choca, porque tampoco creo que tenga cara de mala persona.

No voy a negar que habrá chavales de este origen que la lían, yo mismo conozco alguno. Pero también la lía la gente de aquí y no se les prejuzga de esa manera. Como he tenido alguna pareja de origen latinoamericano, también he podido vivir de cerca el racismo con el que a veces les trata la policía. En alguna ocasión, llamaban a la policía porque alguien se estaba metiendo con su grupo y al final parecía que eran ellos los delincuentes por cómo les trataban.

En Brasil también hay mucho racismo, y tiene tela que sea así teniendo en cuenta que es un país muy mestizo. Si eres mestizo o medianamente blanquito no pasa nada; pero si eres negro o indígena, estás jodido porque vas a vivir muy pisado.

En mi familia hay una mezcla de negros e indígenas. Y no hay que remontarse muy atrás para encontrarse situaciones tremendas. Mi bisabuelo era esclavo y su padre era nigeriano robado de África. Y mi bisabuela era una indígena que no tenía papeles. Porque hasta hace 150 años los negros y los indígenas eran considerados salvajes y no tenían documentación.

Al empezar la ESO, pasé al mismo instituto que muchos de mis compañeros del colegio. Como se juntaban también chavales de otros colegios, la cuadrilla se fue ampliando y llegamos a ser cerca de treinta. Pero el que era mi mejor amigo en Primaria sigue estando ahora en la cuadrilla y eso es muy guay.

También había algún vacile, pero sobre todo de gente conocida en plan de broma. No es que se metieran especialmente conmigo ni mucho menos. Sí me acuerdo de que había un tío que siempre que me veía me decía «Jau» o cosas así. Hasta que un día me cansé y le di un golpe en el estómago, porque además era muy grande y me venía bien la altura. Y eso que yo no soy nada belicoso. Lo cierto es que ahora me llevo muy bien con él. Ya decía antes que creo que soy un tío que me hago querer bastante.

En cuanto a los estudios, ahí siempre he sido un poco un cero a la izquierda. No me iban mucho y no estudiaba.

En Bachillerato me di cuenta de que no sabía estudiar, nunca tuve una buena dinámica para eso. A pesar de que mi padre era maestro y de que mi madre me metía mucha caña con que tenía que ser el mejor. Aquello más bien me producía el efecto contrario.

No me salía lo de ponerme a estudiar y no era muy aplicado, porque tenía la cabeza en otras historias. La verdad es que siempre he sido un chaval muy disperso y muy despistado.

Sabía que tenía unas cuantas asignaturas que aprobar, iba a clase, me lo pasaba medianamente bien de risas con mis compañeros y me parecía que aprendía algo. Pero luego me iba a casa, volvía a quedar con mis colegas y pasaba de estudiar. Bueno, salía cuando me dejaba mi madre, porque muchas veces no me dejaba.

Mi madre era muy exigente y dura con los castigos, pero tengo que admitir que yo no me lo montaba muy bien. No avisaba de que iba a salir y desaparecía.

Como entonces no había teléfonos móviles, se empezaban a preocupar y acababa cayéndome la bronca.

Luego estaba lo típico con la hora de volver a casa. Si me daba cuenta de que iba a llegar tarde, me pasaba el viaje en el autobús de vuelta a casa llorando y pensando en la que me esperaba. Creo que me desahogaba así para no perder fuerzas después, era una forma de defenderme.

También me cayeron buenos castigos cuando empecé a fumar un poco. Pero es que mi madre tiene un trauma con esto del cannabis, porque a un familiar le asesinó la policía delante de ella por llevar marihuana. Me llegaba a decir que prefería que fuera indigente antes que policía. Y mi aita tampoco les tenía mucho aprecio.

Hoy en día pienso que puede haber polis buenos también. Pero cuando me oyen decir eso, mi pareja actual y mi madre me dicen que si soy tonto.

Yo he sido muy prematuro en muchos aspectos y en ocasiones eso me ha pasado factura por relacionarme con gente más mayor.

Porque en Rekalde, que es donde vivíamos, también había mucha gentucilla. Y en aquella época el barrio me contagiaba mucho los gustos. Me gustaban mucho los coches tuneados y el jaleo.

Yo me asomaba al balcón y veía a los gitanos haciendo carreras con los coches tuneados. Había un montón de atropellos por eso. Por otro lado, también pasaba por ahí la Guardia Civil y también veía muchas historias con ellos. A veces increpaban un poco a la peña y de vez en cuando hacían redadas en los bares de la zona con perros y todo.

Todo ese entorno me influía, es lo que he mamado. Antes iba de hostia en hostia, y ahora me sigo dando alguna, pero de vez en cuando. Ahora voy con más cabeza y menos a cabezazos.

El barrio está mejor ahora, pero también ha habido alguna cosa un poco fuerte. Han echado a los gitanos de la zona y los han llevado a otro sitio. Han hecho una auténtica limpieza étnica.

En Amorebieta, que es donde vivo ahora, se ve que hay inmigración, y a algunos les darán ayudas, pero mucha gente protesta y empieza con el rollo de que vienen a aprovecharse de nuestras ayudas.

No digo yo que no haya casos en los que sea así, pero muchos de los que dicen eso son los que realmente se están aprovechando. No trabajan y están todo el día tomándose cervezas y fumando porros delante de sus hijos en la plaza.

No sé por qué tenemos la costumbre de asociar cualquier cosa mala o que no ha pasado en mucho tiempo con los que vienen de fuera, cuando también hay mucha mala gente de aquí. Con esto de los rumanos se oyen muchos comentarios feos. Y en algunos casos, de gente que no me esperaba que los hiciera. Es una pena.

Antes iba de hostia en hostia, y ahora me sigo dando alguna, pero de vez en cuando. Ahora voy con más cabeza y menos a cabezazos.

Yo creo que las ayudas son un derecho para todo el mundo. No podemos negárselas a alguien que esté apurado para llegar a fin de mes. Y si no hay ayudas suficientes, hay que hacer un balance y establecer prioridades entre la gente que lo está pasando realmente mal. Ya sé que esto es difícil, pero me parece necesario ante una realidad a la que no podemos dar la espalda.

Cuando yo tenía dieciséis años, mi padre murió en un atentado terrorista islamista durante un viaje. Y a mí no se me ocurre hablar mal de los musulmanes por eso. Separo las cosas porque lo uno no tiene nada que ver con lo otro. De hecho, hoy en día me muevo principalmente con musulmanes. Les tengo mucho cariño y aprecio su cultura. Mi propio padre quería mucho a ese pueblo. Hay que saber ser justo y tener cabeza. Yo tengo claro que jamás voy a juzgar a nadie por sus creencias religiosas ni por su etnia. Entre otras cosas, porque eso mismo lo podría sufrir yo también.

Creo que en general no se puede hablar de que en España exista ese repelús hacia lo musulmán, esa islamofobia. Pero también es verdad que se está generando cada vez más, está yendo a peor. Hay un prejuicio mayor hacia esos orígenes y la gente se monta sus paranoias y tiene mucho más miedo. Hay que reconocer también que el mundo está un poco loco y que la situación está generando bastante.

Aunque yo antes era bastante ateo y pasaba de esas cosas, a raíz de la muerte de mi padre empecé a sentir inquietud por las cuestiones espirituales. Aunque me da un poco de vergüenza hablar de estas cosas, tuve unas experiencias un poco extrañas y comencé a investigar sobre el mundo rastafari, la meditación y el panafricanismo. Todo ello relacionado con mi origen.

Al vivir entre dos culturas,
lo que me ha pasado es
que no sé bien lo que soy.

Realmente, en mi casa siempre habían estado presentes este tipo de temas, aunque yo no les había prestado atención hasta entonces. Mi madre ha sido muy mística y mi padre practicaba la *umbanda*, que es una religión donde se sincretizan muchas cosas. Desde los santos cristianos a las ideas orientales del karma o movidas chamánicas de los indígenas. Era muy zen, y, como viajaba tanto, lo mismo volvía vestido de musulmán y recitando el Corán que decía que era hindú cuando venía de la India.

A medida que han pasado los años, he ido cultivando esa espiritualidad, ligándola con mis orígenes y tratando de encontrarme a mí mismo. Al vivir entre dos culturas, lo que me ha pasado es que no sé bien lo que soy. En cierto modo, no soy ni de lo uno ni de lo otro, parece que soy de todas partes.

Mi padre me solía decir que había que ser ciudadano del mundo. Que había que viajar para conocer sitios, culturas y gentes y luego decidir lo que te gusta y lo

que no para crear tu propia versión. Y el resultado de todo ese recorrido serías tú, cimentaría tu propia personalidad e identidad.

Yo estoy de acuerdo con esa idea, pero me parece que también son muy importantes las raíces. Siempre digo que a un árbol sin raíces se lo lleva el viento. Y yo necesito volver a esas raíces porque creo que el origen de todas las inquietudes que tengo está ahí.

Si tuviera que intentar definir mi identidad, yo diría que soy *brasco*. Porque le tengo también muchísimo cariño a Euskal Herria, me parece una tierra con una mitología y un entorno preciosos. Cuando voy fuera, me vuelvo *euskaldun* a tope y me molesta mucho si oigo a alguien criticar a los vascos.

Si hiciera un poquito más de calor, ya sería la bomba.

Aunque suene un poco a tópico, tengo esa duda existencial con lo de qué soy, de dónde vengo y a dónde voy. Es una comedura de tarro que sé que va a continuar todavía muchos años más. Estoy en el camino y he ido aflorando muchas cosas de las que tenía dentro, pero me queda mucho por delante.

Al principio, para mis colegas toda esta deriva espiritual mía fue un choque. Y lo entiendo, porque para unos chavales jóvenes con la mentalidad de salir de fiesta y ningún interés por la religión este cambio les resultaba incomprensible. Llegaron a estar preocupados por mí, porque estaba con mis cosas y ni bebía alcohol ni salía de fiesta.

Al final, acabaron llamándome el chamán y con eso me he quedado. Me tienen etiquetado así y de esta manera están tranquilos.

De todas formas, yo entiendo que estas son cuestiones difíciles de entender y de las que no se puede hablar con todo el mundo. Y más en la sociedad actual, donde la religión no tiene ningún peso. La espiritualidad oriental quizás se está poniendo de moda; pero yo lo veo así, como algo pasajero que la gente no siente de verdad.

Ahora que estoy estudiando Antropología, veo que las religiones son diferentes caminos para llegar al mismo lugar. Se puede escoger un camino u otro mientras el sentimiento sea puro.

Y ahí ando. La verdad es que me gusta mucho el misticismo y es una de las cosas que más agradezco haber encontrado en estos últimos años. Y creo que se lo debo en buena medida a la muerte de mi padre y al lugar del que procedo.

Cuando mis padres se divorciaron definitivamente, yo me quedé viviendo con mi madre y mi hermana se fue a vivir con mi padre. Aunque ella no es hija biológica suya, siempre estuvo muy apegada a él y tenían muy buen rollo. Sintió mucho su falta cuando murió.

Después ella se fue a vivir con su pareja y yo seguí con mi madre una temporada, pero como ella es bastante especial, nuestra relación no era fácil y teníamos nuestros problemas.

Con diecisiete años acabé yéndome a vivir a casa de mi hermana. Era una especie de loft. Me monté allí mi propio rincón para tener un poco de intimidad y estuve algo más de un año. Primero yo solo y luego con una chica latinoamericana que era entonces mi pareja.

Ella fue la que me enseñó a valorar mi cultura latina, porque tenía mucho orgullo de su raza taína, que son los autóctonos del Caribe. Yo estaba más centrado en mi origen africano, pero con ella aprendí a apreciar y a querer todo lo relacionado con el mundo latino. Hasta el punto que he estado trabajando algunas temporadas en pubs latinos porque me encanta su forma de hablar y de expresarse. Ella venía de un entorno muy tradicional y religioso en su país, pero al llegar aquí se le abrió la mente. Se sintió muy arropada y muy identificada con la cultura vasca y con la lucha de Euskal Herria. Hasta se puso a hacer Derecho para luchar contra las injusticias. Era muy cañera, muy *heavy*.

Tenía un carácter muy especial y puede que sea por eso por lo que hoy en día ni nos hablamos.

Al terminar el Bachillerato, hice la selectividad y no me cogieron en la uni. Además estaba un poco cansado de hacer todos los días lo mismo. De ir al mismo bar y de tener que ponerme de acuerdo con una cuadrilla de tanta peña para hacer un miserable plan. Yo soy muy inquieto. Necesito moverme y conocer sitios nuevos.

Así que decidí cambiar de aires. Mi madre tenía un amigo brasileño que vivía en Mallorca y que siempre nos decía que fuéramos a su casa. Estuve también pensando en ir a Inglaterra, pero como mi pareja no podía salir de España por el permiso que tenía, acabamos yendo Mallorca.

Lo que pasa es que no fuimos en el mejor momento. Por un lado, el amigo de mi madre se estaba separando de su pareja y la situación en casa no era la más agradable. Y por otro, tampoco las cosas estaban como para conseguir trabajo fácilmente.

Mi pareja no encontraba nada y yo estuve haciendo repartos en una pizzería. Pero tenía que hacer muchos kilómetros para ganar muy poco dinero. Entre el sueldo y la pensión que tenía por la muerte de mi padre íbamos tirando.

Lo bueno es que por el trabajo pude conocer muy bien las islas y aprovechábamos los fines de semana para hacer excursiones a los rincones que había encontrado mientras hacía los repartos.

Le cogí cariño al lugar, pero a la vez me sentía muy encerrado. Yo necesito moverme y una isla a la que dabas la vuelta en tres horas no es el mejor sitio para eso.

Aproveché también para estudiar un Grado de Producción Musical y Masterización y un curso de Help Desk del INEM, para ver si podía entrar en una empresa en la que estaba intentando meterme. Aunque al final no me salió.

Como aspecto positivo, me parece que esa experiencia me hizo más fuerte y me enseñó lo que era capaz de hacer. Porque yo siempre he sido un tío dejado y súper parado, y sin embargo allí pude estudiar y trabajar a la vez. Eso sí, tenía que estar bien jodido para ser capaz.

Dicen que eso es algo típico de los brasileños. Sobre todo de los bahianos, que es el prototipo de brasileño relajado. Se suele decir que un brasileño no reacciona hasta que se ve entre la espada y la pared. Y yo me vi así y conseguí sobrevivir casi un año. Eso sí, muy menguado; volví con cincuenta kilitos pero con una mentalidad diferente.

También conocí allí gente espiritual muy curiosa que de alguna manera me ayudó a aumentar mi campo de visión espiritual y a encaminarme hacia lo que estoy estudiando ahora, Antropología.

Y, por contraste, alguna gente a la que me encontré me sirvió para darme cuenta de lo que no quería hacer. Eran chavales jóvenes que no aspiraban a nada. Se pasaban el día fumando petas y tomando cervecitas y de vez en cuando hacían algunos apaños para ir tirando. No tenían estudios ni se planteaban tenerlos y pensaban estar así toda su vida, sin ninguna aspiración más. Tenía diecinueve años y pasaba de terminar como esa peña. Decidí que era el momento de hacer algo con mi vida.

Así que nos volvimos a Bilbao y me puse a mirar las carreras a las que podía acceder con mi nota de selectividad, que tampoco era muy buena. Estuve dudando entre Psicología y Antropología y al final me decidí por esta. Me pareció que era la más interesante para mí por lo del estudio de la diversidad cultural y esas cosas. Porque además mi casa, por los viajes de mi padre, era un auténtico museo de todo tipo de culturas. Y también por la parte de mi madre, por vivir entre dos culturas. Pensé que eso era lo mío.

Tengo que reconocer que nunca habría dicho que iba a acabar en la uni, pero creo que he elegido bien. Prefiero estudiar una carrera que me interese, aunque tenga pocas salidas, que hacer otra sin estar a gusto. Porque encima conociéndome, sé que así no funciona, que no la iba a terminar. Además, la Antropología es una materia muy amplia y se puede aplicar en campos muy diferentes. Se trata de tener cabeza y también un poco de labia, porque hay que saber venderse para todo.

Para mi madre es un orgullo que esté en la uni. Porque aquí es súper normal que la gente vaya a la universidad, pero en su familia, que es muy grande, solo hay dos primos míos que lo han hecho. Encima son unos cerebritos, uno de ellos hizo tres carreras a la vez.

Por lo menos en estos países se nota mucho cuando la gente tiene acceso a la universidad. Les sirve para tener una mentalidad mucho más abierta y para conocer a otras personas con opiniones diferentes. Los que no la han pisado son mucho más tradicionales y más religiosos. Se quedan con lo que oyen por ahí y no avanzan. Siguen igual que hace cincuenta años.

Prefiero estudiar una carrera que me interese, aunque tenga pocas salidas, que hacer otra sin estar a gusto.

El primer año me llevé un chasco bastante grande y tuve mis momentos de dudas, pero ahora estoy contento. Aunque le puedo poner muchas pegas, la carrera me sigue gustando y es algo que me llena.

Me voy organizando para sacarla, porque suelo trabajar por temporadas, aunque ahora estoy sin trabajo. Pero sigo buscando y tengo la disponibilidad que tengo, porque estoy metido en muchas cosas de voluntariado y también relacionadas con la música. Creo que son cosas que pueden dar mucho juego, ya veremos si encuentro alguna cosita por ahí.

Siempre he estado muy interesado en la música. Mis padres me metieron en la escuela de música cuando tenía ocho años y estudié solfeo y orientación al instrumento. Estás un año probando instrumentos diferentes y luego eliges el que te gusta. Yo me quedé con la guitarra y estuve unos cuantos años con ella. Lo que pasa es que yo iba a música un poco como al cole, obligado. Me habían apuntado mis padres y yo iba sin ganas.

Al tercer año de estar tocando la guitarra me di cuenta de que empezaba a sonar algo y eso me hizo motivarme y poner más interés para seguir aprendiendo. Me metieron en una orquesta y estuve ahí varios años. Pero todo era muy clásico y lo que a mí me gustaba entonces era el *heavy metal* y el *punk*.

Total, que me compré una guitarra eléctrica, dejé la escuela de música y empecé a estudiar por mi cuenta con Internet y con canciones, sobre todo para desarrollar el oído. Fui avanzando por ahí y hace unos años me dio por escribir medio *rapeado*, aunque nunca he sido cantante ni tengo buena voz, y con instrumentales de *reggae*. Coincidió esto con el inicio de mis inquietudes espirituales y cuando miro ahora esas letras, flipo con las cosas que escribía.

Después me junté con un saharauí y un vasco y empezamos a fusionar los diferentes estilos que teníamos, sobre todo *reggae* mezclado con *hip hop*. Me di cuenta de que mis canciones iban llegando poco a poco a la peña y seguí escribiendo y cantando un poco más. He tenido oportunidad de conocer a mucha gente dentro de este mundo, y ahora tengo también una banda. También he trabajado como técnico de sonido aprovechando el curso que hice en Mallorca. Con lo que más disfruto es con la música y además tengo mucha creatividad musical. Me resulta muy fácil sacar sonido a cualquier instrumento. No he ido nunca a clases de percusión, pero si me das unos bombos puedo seguir a cualquiera sin problema.

Yo creo que ahí también hay un componente cultural. La zona de donde viene mi familia es de la que proceden un montón de músicos brasileños. Hay una cultura musical muy importante. En Brasil vayas donde vayas vas a encontrar a músicos tocando, y sin necesidad de permisos ni historias. La música está viva, te la vas encontrando por la calle y te cuenta historias de la calle.

De todas maneras, soy consciente de que solo de la música no se puede comer, para conseguir eso tienes que ser muy máquina. Y además tampoco sé si real-

mente me gustaría. Yo lo que quiero es disfrutar de la música y transmitir cosas. Con eso ya me vale.

A la vuelta de Canarias, me fui a vivir con mi madre. Pero solo aguanté un mes con ella y acabé yéndome a Getxo con mi pareja. Estuvimos en un piso con una pareja de chicas que también eran muy hippies, de un rollo muy parecido al mío. Una de ellas era de Nicaragua y ahora se han ido a vivir allí.

Me suelen escribir animándome a que me vaya para allá, me dicen que están seguras de que me encantaría. Hasta me han preparado una ruta de los sitios a los que me llevarían si por fin me decido a ir.

Mi pareja actual es de Amorebieta, que es donde vivimos ahora, y llevo con ella dos años. Tiene mucho coco y es una persona muy concienciada. Ha viajado varias veces al Sahara para ayudar.

Hace diez años que no voy a Brasil y estoy desesperado por hacerlo, por volver a estar en contacto con mi familia y con mi país. Sobre todo después de ese despertar de mis raíces del que hablaba antes. Sé que lo iba a disfrutar mucho porque tengo intereses e inquietudes relacionados con los orígenes de mi familia. Tengo mucha morriña.

Hace diez años que no voy a Brasil y estoy desesperado por hacerlo, por volver a estar en contacto con mi familia y con mi país.

Ella me apoya, me entiende y me ayuda en lo que puede. Hasta me pone en casa todos los días la radio de Brasil porque sabe que necesito ir allí y le doy pena. Me dice que a ver si podemos ahorrar dinero para que por lo menos pueda ir yo, y yo le animo a que se venga conmigo.

Hemos hablado muchas veces de esto y ella me dice que sus hijos tienen que nacer en Amorebieta. Y yo no tengo ningún problema con eso. Lo interesante, si tenemos un hijo, sería estar un tiempo allá, en Brasil o en Nicaragua, antes de la etapa de la escolarización.

Pero tendríamos que ir con las cosas bien organizadas, sabiendo en lo que podríamos trabajar allí tanto mi chavala como yo. Porque en general está bastante complicado, sobre todo de lo mío. Ella igual lo tendría algo más fácil, por la parte de educación, porque hay bastante demanda de esa clase de trabajos.

Yo no soy un tío que esté todo el día informándome de lo que pasa aquí, pero sí me gusta estar al tanto de la actualidad. Aunque la política me da un poco de miedo, sí que tengo inquietud por estos temas. Te guste o no, las decisiones que toman los políticos te afectan. Y por eso más te vale estar puesto.

Mi chavala es súper abertzale y está mucho más enterada que yo de todas estas cosas. Para ella, se tiene que parar el mundo cuando hablan los políticos.

Aquí el principal tema político es la independencia. Yo soy moralmente partidario de la independencia, aunque no sé si sería muy práctica. Pero yo creo que hay que respetar la decisión de un pueblo. Sobre todo teniendo en cuenta que este es un pueblo muy diferente, con una cultura que tiene un origen también completamente diferente. Aunque no se conozca ese origen.

Luego ya se vería si eso resulta ser un acierto o no, pero creo que, como decía, moralmente este pueblo sí se merece la independencia.

Ahora ya no tanto, pero cuando andaba con el músico saharauí éramos muy guerreros con las letras. Metíamos política a saco. Al fin y al cabo, la música es una forma de expresión que puede reflejar también todo tipo de cuestiones políticas y sociales. Especialmente en estilos como el *reggae* que tiene un origen afrocaribeño y donde los grupos que lo hacen suelen ser muy multiculturales.

Otro de los temas que se suele tratar bastante es el racismo. Está claro que el racismo es malo, de eso no hay ninguna duda; pero, como yo he tenido contacto con gente de muy distintos sitios, he podido ver que es un problema que tiene muchas caras. Es curioso, pero los comentarios más racistas que he oído nunca han sido de negros hacia otros negros.

Un músico de mi banda empezó un día a meterse con un chico blanco que llevaba *rastas*. Le decía que a ver qué hacía con las *rastas*, que hay que ser negro para llevarlas y que los blancos que las llevan tal y cual. Le tuve que decir que se relajara un poco.

También me acuerdo de que cuando era crío, si me ponía a correr por alguna tienda, mi madre me decía que no corriera porque un negro corriendo es ladrón. Y los domingos me solía decir que me fuera a dormir temprano porque mañana ya es día de blancos y mandan ellos. Entre semana es día de blancos y al negro le toca currar.

Pero por otro lado, siempre me ha dicho que a poder ser busque como pareja a una chica blanca y con el pelo liso. No le hacía mucha gracia cuando estaba con aquella chica, que era muy negra. Yo creo que tenía miedo a ser abuela y que sobre todo lo decía pensando en el futuro del crío.

Es curiosa la importancia que se le da a lo del pelo. Nosotros tenemos esa clase de pelo crespo muy rizado, tipo afro. Cuando estaba en la ESO, a todo el mundo le dio por llevar melena y yo también quería. Así que me lo alisé y me quedé horrible, parecía *Mogli*. La única forma de que me caiga el pelo es poniéndome *rastas*; si no, parezco un micrófono cuando me lo dejo crecer.

Pero mi madre identifica ese tipo de pelo con lo negro y le parece una faena. Por eso siempre me dice que me mezcle con alguien que tenga el pelo liso.

Y a mi abuela no le gustaba mi padre porque era blanco. Decía que ni siquiera podía decir si era blanco o negro, porque era transparente y no le veía la cara. Cuando estuvo allí unos meses ya cogió un poco de moreno, y entonces ella pudo ver que era guaperas. Pero de entrada no le hacía gracia que fuera blanco.

En mi familia, y en Brasil en general, le dan mucha importancia a lo de la raza. Hay un montón de nombres distintos para definir las diferentes mezclas que

se pueden hacer entre blancos, negros, indígenas, etc. En mi familia son sobre todo *cafuzos*, que es como se llama a los negros mezclados con los indígenas. A mí me llama la atención que tengan eso tan presente. Porque me puede interesar desde el punto de vista antropológico, pero desde luego no para establecer diferencias entre las personas.

De cara al futuro, me gustaría pasar la vida viajando de un país a otro. De los más hostiles a los más abiertos. He tenido el ejemplo de mi padre, que además de viajar, hacía mucho trabajo de antropología y de campo.

Siempre decía que el viaje es mucho más que conocer los sitios a los que vas. Que había que conocer a la gente, a los diferentes pueblos y culturas. Que había que impregnarse de cosas diferentes que te van a servir en tu día a día. Que todo eso planta en ti una semilla que a su vez tú plantarás en otra persona, para convertirlo así en un viaje personal. A mí me encantaría dedicarme a trabajar como guía de viajes, aunque sé que es un trabajo que exige mucha responsabilidad. Pero bueno, me conformaría con tener una familia, trabajar en algo que me guste y viajar por ahí. Y que la música me acompañe allá donde vaya. Que no es poco.

Siempre decía que el viaje es mucho más que conocer los sitios a los que vas. Que había que conocer a la gente, a los diferentes pueblos y culturas.

2

Análisis

Una vez conocidas las historias de estas diez personas, pasamos a continuación a desglosar algunos aspectos esenciales ocurridos a lo largo de su vida. Estamos ante una serie de individuos que han crecido y desarrollado fuera de sus lugares de origen o del de sus padres y madres, y que por diferentes causas, como hemos podido conocer en los relatos, residen en Euskadi. Aun siendo conscientes de las particularidades que esconde cada historia, como veremos a continuación, identificamos algunos rasgos comunes que nos guiarán hacia posibles claves que entendemos que guardan relación con su sentimiento subjetivo de satisfacción ante la vida y con elementos objetivos que hablan de su buena relación con su entorno psicosocial, familiar, laboral o formativo. Su resultado pretende ser una guía de cara a conocer en qué aspectos debemos focalizar la atención para la plena integración de presentes y futuras generaciones de diversos orígenes geográficos y culturales.

Trabajaremos sobre sus primeros recuerdos y qué sensaciones les crearon en esos años de vida iniciales. Analizamos la idea de familia como unidad social donde sus miembros están unidos por lazos de parentesco, y los vínculos que dentro de esta se generan. Se habla de la escuela, espacio donde no solo se asimilan conocimientos de diversas materias sino que también entra en juego las relaciones que se establecen en ella, ya sea con otros compañeros y compañeras como con el profesorado. La red social que estas personas construyen, cómo se ha ido creando y qué tipos de relaciones se establecen, así como las relaciones de pareja, también es de interés en este análisis. Aquello vinculado con el empleo y la actividad laboral también es de interés, si desarrollan alguna o lo compaginan con sus estudios, y la actitud ante posibles nuevos retos. La multiplicidad de respuestas y explicaciones ante una pregunta tan aparentemente sencilla como de dónde se sienten, generará un debate al que hemos prestado atención, así como de sus orígenes culturales y la cercanía o lejanía que muestran ante ellos. Aspectos culturales en ocasiones relacionados con la religión, donde veremos qué grado de importancia la otorgan y su presencia en el día a día. No dejamos de considerar y focalizar la atención hacia aquellas situaciones de discriminación que han podido vivir en primera persona o advertido en terceras personas y que revelan sus opiniones y posturas antes ellas. Por último, recogeremos aquellos planes de futuro y expectativas que construyen ante la vida que les espera.

Su infancia y primeros recuerdos

Desconocemos si toda persona es capaz de narrar su primer recuerdo, y Paul es contundente al afirmar que «sinceramente, no». Esto no significa que no pueda haber quien manifieste todo lo contrario, y que lo tenga grabado desde que comenzó en la guardería, como Ahmed «yo me acuerdo hasta del parvulario». Lo que sí recuerdan varias personas son sensaciones de su migración, como aquella de miedo o el frío al llegar a Euskadi, ya que venían acostumbradas a climas más cálidos. Margareth menciona que «cuando llegué aquí, lo que más noté primero fue el clima (...) Además llegamos en invierno y hacía un montón de frío», o cuando Sole dice que «lo primero que recuerdo es el frío que hacía», o el miedo que sintió al iniciar un viaje y una nueva vida de la que aún no era consciente «se me hacía muy raro montar tanto en avión. Tenía un miedo... me acuerdo de que me pasé todo el vuelo llorando por el pánico». Como vemos, los recuerdos no van obligatoriamente unidos a una vivencia de la migración, ya que entre quienes la experimentaron algunos rememoran claramente episodios de sus vidas, mientras que otras personas son incapaces de recordar nada. Aunque sí es cierto que aquellos que migraron con una edad cercana a los cuatro años son quienes recuerdan con mayor claridad algunos hechos.

Una vez pasados los vagos, incompletos (a veces inexistentes) primeros recuerdos, la infancia de las personas entrevistadas pasa por momentos de confusión, como Jon al habitar entre tres lenguas: «al principio tenía un poco de cacao de pequeño con los idiomas, porque no sabía diferenciar en qué estaba hablando; si castellano, inglés o portugués», o como relata Fátima cuando aparece el catalán como nuevo idioma de comunicación en su vida: «cuando llegué a Barcelona, como era un idioma nuevo y todo y yo era más consciente que mis hermanos» y decide dejar de hablar durante un tiempo. Ahmed también recuerda cómo en la escuela se cantaban canciones en una lengua desconocida «me acuerdo de las típicas canciones de *Pintto*, *pintto* y *Olentzero*, sin saber mucho lo que estás diciendo», aunque sin generarle mayor preocupación.

Comienzan también a percibirse como diferentes en las relaciones entre pares. El aspecto físico provocaba que varias de las personas entrevistadas vivieran situaciones de rechazo, o al menos de miradas indiscretas. Paul lo deja claro cuando afirma que «de pequeño se nota un montón», sobre todo en aquellos veranos que pasaba sus vacaciones en actividades de tiempo libre organizadas por el ayuntamiento «en los *udalekus*, me resultaba muy diferente porque había todo gente de aquí y yo era el único raro», sintiéndose apartado y no integrado en el grupo. Jon recuerda que «en algún momento, aunque yo no soy tan oscuro, que la gente

«En los *udalekus*, me resultaba muy diferente porque había todo gente de aquí y yo era el único raro».

decía ‘Jonek ezin du jolastu. Zergatik? Jon beltza da’⁴», generándole un profundo malestar, porque «además yo no lo entendía, porque no veía la diferencia. Yo era otro chaval más». También Sole se sentía señalada por aquellos con los que compartía estudios o vecindario, «la sensación de que te están observando y que están hablando. Te dabas cuenta de que los vecinos te miraban y te cuchicheaban». Tampoco ella, al igual que Jon, entendía por qué ocurría, por qué tenía que verse rechazada tan solo por tener un color de piel diferente, hecho del que no había sido consciente hasta que llegaron las miradas indiscretas, «y te sientes muy mal, muy rechazada. Porque al ser niño tú no lo entiendes. Tú quieres relacionarte con toda la gente».

Sin embargo, no todos los comentarios relativos a su infancia son negativos, y como bien reflexiona Jon «lo más positivo que puedo decir de aquella época es en cuanto a los valores que me han enseñado y a la gente de la que me he rodeado».

⁴ Cita textual: «Jon no puede jugar ¿Por qué? Jon es negro»

La familia

Ya sea naciendo en un país diferente al de sus padres y/o madres, o habiendo migrado a una corta edad, detrás siempre encontramos decisiones familiares que llevan a tomar la determinación de partir de sus lugares de origen. Las razones que argumentan nuestros entrevistados van asociadas a una mejora en la calidad de vida del grupo, escapando de situaciones de precariedad socio-económica en origen, por valorar que hay mayores oportunidades laborales y de progreso, o por el inicio de relaciones sentimentales que llevan a que uno de los miembros de la pareja decida trasladar su vida al lugar de origen del otro, en este caso a Euskadi.

En un principio suele ser habitual creer que la migración será temporal y que, tras conseguir un empleo y generar los suficientes ahorros, se retornará a origen. Pero generalmente esas ideas acaban por diluirse y quien inicia la migración termina por establecerse de manera permanente en el país de destino y comenzar a reagrupar a pareja y/o hijos. Al padre de Sukaina así le ocurrió cuando vio que «allí no había trabajo y vio mejor futuro aquí para salir adelante». Recuerda que «el vino a trabajar, pero con intención de volver a Marruecos. Pero al final se quedó aquí. Y después ya vino mi ama». En el caso de Oier, su madre conoció a su padre en su Cuba natal, y tras un tiempo de relación, decidió migrar a Vitoria «conoció a mi ama en Cuba y estuvo una temporada yendo y viniendo. Al final, acabó viniendo mi ama aquí, se casaron y nos tuvieron a nosotros tres».

Paul sabe que «Ecuador estaba peor económicamente, y mis padres pensaron que en vez de estar allí preocupados era mejor intentar darles algo mejor a sus hijos. Y yo creo que en este caso acertaron». Paul apoya la decisión de sus padres, ya que ha sido testigo de las diferencias entre Ecuador y Euskadi. Es más, reflexiona sobre la educación recibida por sus padres, donde los castigos en su infancia eran habituales, considerándola correcta. A día de hoy cree que le ha hecho madurar «de pequeño me castigaban un montón mis padres también. (...) Pero también creo que eso me enseñó muchísimo, pero eso me hizo ir poco a poco madurando». En la familia de Sole, la búsqueda de un futuro mejor para su hija empujó a su tía a migrar «porque no recibes la misma educación en África que aquí. No tienes las mismas posibilidades de progresar». Sin embargo, ese futuro que buscan para sus descendientes va acompañado de sacrificios que, aun siendo valorados por estos, revelan importantes vacíos durante su infancia y adolescencia. Ahmed es quien de manera más explícita afirma que «he visto mucha ausencia por parte de ellos. Se han sacrificado para que tú tengas tus estudios y tus cosas, pero luego me he visto vacío por muchas otras cosas».

Ese futuro que buscan para sus descendientes va acompañado de sacrificios que, aun siendo valorados por estos, revelan importantes vacíos durante su infancia y adolescencia.

La familia es para gran parte de las personas entrevistadas un punto de apoyo importante, no solo en momentos de necesidad y amparo, sino por el ambiente de confianza creado en el seno familiar, de orgullo por cómo se desenvuelven sus hijos e hijas en su vida cotidiana o de la responsabilidad que demuestran poseer. En el caso de los estudios, Oier afirma que «mis aitas no se preocupaban para nada, pero porque los tres tenemos ya unos hábitos de estudio». Daniela por su parte, compagina sus estudios con el trabajo y sus padres «están orgullosos porque ven que soy una persona responsable con su trabajo».

El de los estudios es un ámbito que genera preocupación y al que los padres prestan especial atención.

Concretamente, el de los estudios es un ámbito que genera preocupación y al que los padres prestan especial atención. Las personas entrevistadas son conocedoras del interés que suscita en sus progenitores que desarrollen una trayectoria formativa que les lleve a tener un vida mejor que la que ellos han podido conseguir. Como hemos visto anteriormente, una de las decisiones de iniciar la migración es pensando en el futuro que van a poder ofrecer a sus hijos e hijas, y entre el abanico de posibilidades que se abre, la educación es una de las más importantes. Fátima lo ve en su madre «ella no ha estudiado y sí que quería estudiar. A ella lo que le frustra es el hecho de que yo aún no haya terminado de estudiar y que no tenga un buen trabajo. A ella le encantaría. Yo creo que en ese momento es cuando mi madre se sentirá de verdad orgullosa de mí». «Para mi madre es un orgullo que yo fuera a la uni» nos cuenta Jon al hablar de sus estudios.

«Para mi madre es un orgullo que yo fuera a la uni».

El padre de Ahmed, por ejemplo, les ha mostrado a sus hijos la importancia de los estudios por medio del esfuerzo que él mismo ha realizado durante muchos años en su trabajo «nuestros padres nos decían que teníamos que estudiar porque si no íbamos a tener que trabajar como no sé qué. Mi padre nos llevaba con él a trabajar los fines de semana». En el caso de Daniela, sus padres le inculcaban la necesidad o de trabajar o de estudiar, guiándola con sus consejos y comentarios hacia esta última «o estudias o trabajas. Esa era la frase de siempre. Me decían que yo vería si quiero dedicarme a ser abogada y ganar una pasta o a limpiar portales. Y claro, prefería estudiar».

El apoyo también llega cuando la trayectoria educativa les puede llevar a trabajar fuera de su hogar, como le ocurre a Oier, donde es su madre quien le anima, ya que ha vivido en primera persona lo que es la migración «Mi ama nos anima un montón a que salgamos fuera, supongo que porque es lo que ella hizo. Nos apoya un montón», aunque en el caso de su padre la reacción sea más bien la contraria.

Sin embargo, no siempre los miembros de la familia facilitan las relaciones, caso de Sole y el trato que recibió por parte de su familia «porque no entiendes que te rechace de esa manera». Sin embargo, al hablar de su hija, Sole tiene

claro que ella le brindará todo el apoyo que necesite y del que ella ha carecido por parte de su familia, apoyo que sí recibió de los padres y madres de sus mejores amigas, que de alguna manera suplían sus carencias afectivas y de cuidados «me trataban como a una hija. Si se enteraban que me hacía falta algo, en mi cumpleaños, me lo regalaban». Ahmed, por su parte, identifica una falta de reconocimiento de su padre «con mi padre siempre he tenido la cosa de que nunca me ha reconocido lo que he ido haciendo (...) Era como que siempre apreciaba lo de fuera y a ti nunca. Nunca sabía lo que habías hecho tú», hecho contrario al que le ocurría con su madre al recordar el apoyo incondicional sobre las decisiones que iba tomando en su vida «mi madre siempre me ha apoyado más en todo. Sin tener mucha idea, pero me apoyaba y mostraba interés. Se ofrecía para ayudarme aunque no tuviera cómo hacerlo».

No es nada extraño que las relaciones dentro de la familia sean diversas entre sus miembros, como Daniela cuando describe la relación con su madre como más comprensiva que con su padre «siempre ha sido más de hablar conmigo». Mikel por su parte describe la relación con sus padres como «buenísima», ya que gracias a que «ellos me han dado confianza y yo les contaba las cosas. Y ellos me han hablado de todo sin tabúes». También están las relaciones que mejoran gracias a la distancia que se establece una vez los hijos han dejado el hogar familiar, que no quiere decir que no fueran buenas anteriormente. Jon lo tiene claro cuando dice que «nos llevamos mejor a distancia que estando cerca», coincidiendo con Ahmed cuando nos cuenta que ya no vive con sus padres y que «de hecho, la relación con mi familia ha sido mejor desde entonces. Aunque tampoco era mala antes». Sin embargo, y mirando al futuro, Margareth siempre le ha planteado a su madre que el día en que encuentre trabajo «voy a hacer mi vida, pero me la voy a llevar conmigo», porque admite que «siempre he sido muy de la ama».

A tenor de lo recogido en las entrevistas, las relaciones también se mantienen con la familia más extensa que en su día migró, de tal manera que se mantienen los vínculos con origen. Margareth nos cuenta que se suelen juntar «los fines de semana» y que «con ellos solemos celebrar también los cumpleaños y los nuestros». También nos habla de los encuentros entre las comunidades, en este caso, latinas y cómo se convierte en punto de encuentro para sus familiares. No siempre este hecho es de agrado para quien no siente que esas reuniones sean su sitio, que estén más por obligación que por el interés que les pueda suscitar relacionarse con personas con las que solo les une un origen geográfico. Es el caso de Sole, que se veía obligada a ir cuando era adolescente a las fiestas «para estar ahí sentada en una mesa con gente a la que casi no conozco»; y aunque las conociera «tampoco me interesa ni su vida ni hablar de lo que ellos van a hablar». La distancia cultural de Sole es mucho mayor con personas de su mismo origen geográfico, que no tienen las mismas preocupaciones

Las relaciones también se mantienen con la familia más extensa que en su día migró, de tal manera que se mantienen los vínculos con origen.

ni se relacionan de la misma manera «empezaban a hablar cosas de Guinea, y como tú has venido tan pequeña, tienes muchos más recuerdos de aquí que de allí (...) Y empiezan a hablar de cosas como de la documentación, que tú no te planteas. Tú estás en otra onda».

Por lo tanto, este caso de Sole nos genera una reflexión en torno a las diferencias culturales con respecto a sus progenitores que se expresan en la vida cotidiana. Durante los encuentros mantenidos con las personas entrevistadas hemos visto cómo en general se habla de distintas maneras de leer la realidad social, más allá de la distancia generacional que existe entre padres e hijos. Como apunta Daniela al hablar de los problemas que tiene con su padre «porque toda la vida he estado aquí. El tiene una cultura y yo tengo otra». El machismo sobresale en varios discursos, concretamente entre las mujeres. Daniela ve que «allí en Latinoamérica son bastante machistas. Y la madre tiene ese rol, como hace bastante tiempo aquí, de cuidar la casa y tal». Aunque, por otra parte, también considera que ha habido un cambio por parte de su madre al vivir en Euskadi, lejos de la cultura machista de su lugar de origen «poco a poco, mi madre ha ido cogiendo más mentalidad de aquí». Esta reflexión es similar a la que realiza Fátima con su madre, al ver que alejarse de sus familiares marroquíes le han ayudado a que abra su mente «sobre todo al venir aquí, al País Vasco. El País Vasco es lo que le ha ayudado; el alejarse de su familia, de su entorno, y llegar aquí».

La distancia cultural se evidencia también cuando entran en conflicto costumbres relacionadas, en mayor o menor medida, con la religión.

La distancia cultural se evidencia también cuando entran en conflicto costumbres relacionadas, en mayor o menor medida, con la religión. Sukaina ha sido consciente cuando «veía cosas como que mi aita igual es un poco machista. Veía esas diferencias. Y él decía que eso es lo que dice la religión, pero no tiene nada que ver». En esta línea también dirige Fátima sus reflexiones cuando comenta cómo hay quien pretende implicar a la religión en ciertas actitudes que para ella no deberían estar relacionadas «y no hablo de religiones, sino de la costumbre, de lo que mi familia cree. Porque, realmente, si te vas a la religión son súper hipócritas porque cogen lo que quieren y llevan lo que quieren. Te escondes detrás del Islam, pero realmente quizás tú no eres ni musulmán». Uno de los temas que sobresalen de manera espontánea en las entrevistas es el tema del matrimonio, y cómo, en el caso de Ahmed, la familia estima que «hay que casarse. Jóvenes, con estudios o lo que sea, pero casarse. Y casarse con alguien que sea musulmán, marroquí o lo que sea. Pero mis hermanos han tenido aquí sus parejas y para mis padres eso sí que era un choque». Fátima, por su parte, ve que le fastidia a su familia que lleve una vida independiente y «que no estoy siguiendo lo que ellos hacen. Casarme...». Sin embargo, no siempre esta es la postura adquirida por padres y madres, como nos cuenta Sukaina «mi aita siempre nos ha animado a estudiar y no a casarnos. Yo tengo amigas que ya se han casado y él nos decía que no hiciéramos como *fulanita*».

Ocorre en ocasiones, como es el caso de Ahmed, que dentro de la familia hay quien adopta el papel de “traductor” cultural, y que ayuda a los padres y madres a entender algunas cuestiones que permiten una mayor integración para sus miembros. Un ejemplo que nos comenta está relacionado con las navidades y los regalos «mi hermana era la que se encargaba de esas cosas. Porque al final tú ves a toda la gente que tiene Reyes u *Olentzero* con regalos y tú no. Mis padres no sabían de qué iba el tema hasta que mi hermana se lo explicó».

Aun viendo que hay personas que han ido modificando su mentalidad, como hemos visto anteriormente, un cambio completo es más que improbable, ya que como comenta Ahmed «siempre están mirando al pasado. Yo creo que es algo que le pasa más al emigrante». La reflexión de Sole gira en torno a las desavenencias entre personas que no comparten una cultura común, y recuerda que siempre existirá un «punto de no entendimiento. Es que no se han criado aquí. La forma de vida y todo es diferente. Lo que para mí es importante para ellas es una chorrada. Y lo que para ellas es importante, para mí son gilipolleces. Que es lo que mi familia no llega a entender de por qué no me relaciono con las africanas que han venido aquí de mayores». La conclusión que hace Fátima sobre su vida paralelamente a las claves culturales que su familia posee es definitoria de lo que ocurre cuando una persona recibe influencias culturales diversas «otra cosa que pienso también es que si me has traído a vivir aquí, tienes que ser consciente de que yo también iba a absorber cosas de aquí».

Pero, ¿qué ocurre cuando los padres provienen de culturas diferentes? Tenemos, en concreto, tres entrevistas en las que uno de sus progenitores es extranjero, y en todas ellas se hace referencia a la vida en pareja tanto para distinguir algunas diferencias entre ellos, como para afirmar lo contrario. Jon relaciona claramente que «entre mi padre y mi madre el choque cultural de alguna manera también ha tenido mucha influencia. (...) Se ven caracteres diferentes que están vinculados claramente a la cultura». Sin embargo Mikel nunca ha sido testigo de que sus padres hayan podido experimentar dificultades en la convivencia, ya que desde que tiene uso de razón no tiene recuerdo de nada similar. También es cierto que al mismo tiempo atribuye a su padre unas características contrarias a los estereotipos asociados a la población latinoamericana «mi padre, quieras que no, no es muy nicaragüense en el sentido de que es súper nervioso y puntual», de ahí que determine que la distancia cultural con respecto de su madre es inapreciable.

Por otra parte, la familia extensa ha acogido a un nuevo miembro extranjero de maneras muy diversas. Aunque en un primer momento hubo alguna relación un tanto difícil, tanto Oier como Mikel son conocedores de la buena relación de sus padres con la familia política. Oier sabe por sus padres que «para ella fue mucho cambio porque no conocía a nadie. Pero estuvo con los amigos de mi aita, familia y así. Pero estuvo muy bien y sigue estándolo, sí. Es que vino porque quiso, no por obligación», y por lo tanto se sintió arropada y acogida desde un

primer momento. Al igual que el padre de Mikel que «nunca se ha considerado de fuera, siempre ha estado muy integrado y nadie le ha hecho de menos». Sin embargo, el caso contrario lo encontramos en Jon, que define a la familia de su padre como conservadora y que «en su momento, cuando vinimos, les costó aceptarnos a nosotros también. Y hasta hoy en día hay diferencias a la hora de consentirnos cosas respecto a los demás primos (...) la familia de mi padre nunca ha aceptado a mi madre». Ahora bien, recuerda que tampoco su abuela materna veía en un primer momento con buenos ojos que su hija estuviera con

«Mi padre tiene la ventaja de estar con alguien de aquí, y eso se nota mucho.

Si los dos hubieran venido de allí, el tema sería distinto».

un blanco «a mi abuela no le gustaba mi padre porque era blanco. Decía que ni siquiera podía decir si era guapo o no porque es transparente, no se le ve la cara».

Jon considera que, en definitiva, la adaptación a un nuevo lugar y una nueva cultura lo sufrió su madre, ya que «nosotros podemos hablar mucho de haber estado entre dos mundos, pero el choque se lo ha llevado mi vieja. Mi padre era el que estaba cómodo». Por otra parte, Mikel sabe que la vida de su padre en Euskadi sería bien diferente si su madre también hubiera sido extranjera «mi padre tiene la ventaja de estar con alguien de aquí, y eso se nota mucho. Si los dos hubieran venido de allí, el tema sería distinto».

Redes sociales

Al hablar de redes sociales estamos definiendo a una red de relaciones que establecemos las personas a partir de las cuales creamos nuestra personalidad, manifestamos nuestra identidad e intervenimos en interacciones sociales. En el anterior apartado ya hemos analizado la familia y las redes que se establecen en la misma; ahora nos detendremos en examinar cómo se han construido las relaciones de amistad y de pareja de nuestras personas entrevistadas, cómo las definen y las mantienen.

Hay quienes han creado su grupo de amistades durante su niñez y lo han mantenido a lo largo de los años. Jon habla de su cuadrilla y la caracteriza como bastante grande, donde «la mayoría nos conocemos desde pequeños». En el caso de Sukaina «algunos se han mantenido desde *txikis*⁵». También Margareth mantiene a día de hoy relación con su grupo de siempre, aunque «haya parejas y tal». Sole sigue conservando su amistad con sus tres grandes amigas de la infancia que vivían en el mismo barrio que ella, las únicas que, como recuerda «iban a otros colegios, y me aceptaron desde el principio. Todas las demás no». Un recuerdo agri dulce donde se entremezcla la satisfacción por ser parte de un grupo con la desazón por sentir el rechazo del resto de niños y niñas.

Sin embargo, no siempre se generan círculos de amistad a corta edad, o aunque lo fueron en un pasado, a día de hoy se han creado cuadrillas más afines a determinados caracteres o aficiones. Es el caso de Paul, que creó una cuadrilla de amigos fuera de su entorno más cercano, esto es, ni en la escuela ni en su municipio. Pasó de una cierta soledad vivida en un verano, donde muchos de sus amigos se iban de vacaciones, a verse formando parte de un grupo gracias a su amistad con otro chico de origen latinoamericano, «fui y me presentó a gente, que eran sobre todo latinos. Había un montón de latinos jugando al fútbol. Bromeando y llevándose muy bien. Y pasé de casi no tener amigos en verano y no tener nada que hacer porque mis compañeros se iban de vacaciones». Ahmed, por su parte, quizás por residir en un municipio pequeño o por cómo se generan las cuadrillas y su cierto hermetismo, no encontró facilidades para tener amigos y generar esos vínculos que te sirven de apoyo y acompañamiento «yo tuve muchas dificultades a la hora de conseguir mi círculo de amigos. Porque éramos pocas personas en nuestra quinta y con los de la *ikastola* no podías contar, porque era imposible». Para Ahmed, la comunidad sirve de apoyo, pero puede igualmente hacer mucho daño.

No siempre se generan círculos de amistad a corta edad, o aunque lo fueron en un pasado, a día de hoy se han creado cuadrillas más afines a determinados caracteres o aficiones.

⁵ Desde pequeños.

Margareth, al igual que Daniela, forma parte de cuadrillas donde son las únicas que provienen de orígenes geográficos extranjeros. Esta última se refiere no solo a las personas con quienes se ha relacionado cuando era más joven, sino también con las que se relaciona actualmente en la universidad «y los de la universidad también son de aquí. Todos son de aquí y yo me siento súper integrada. Yo me siento como una más». No es la única que al hablar de amistades haga referencia a su grado de integración, como por ejemplo Sole que afirma que su amistad con tres niñas vascas le fue de gran ayuda «mis mejores amigas, en lo de la integración, me han ayudado muchísimo». Concretamente, en el caso de Sole entra en juego la influencia familiar para que se relacione con personas de su mismo origen cultural, situación con la que no está de acuerdo y que le ha llevado a enfrentamientos directos «yo con negros, por así decirlo, me relaciono lo justo. Tengo mis amigos y si quieres juntarte conmigo me da igual de dónde seas. Pero no me vas a obligar a estar con negros porque yo sea negra». Ahora que tiene una hija, su marido también pretende que la niña se relacione con personas africanas, a lo que Sole es sincera al pensar que debe relacionarse con todo el mundo, sin distinciones «su padre quiere que juegue con otros niños africanos. Y me parece muy bien, yo quiero que juegue con todo el mundo. Pero es que da la casualidad de que en su colegio con los que se relaciona son de aquí».

Por el contrario, Paul recuerda que en su día le generó satisfacción sentirse integrado gracias, en parte, a su círculo de amistades con personas de varios orígenes latinoamericanos «lo de sentirme integrado y estar con gente del Perú, Argentina y así, me hizo sentirme muy bien» y él mismo se ha sorprendido cuando, al comenzar unos nuevos estudios, se ha relacionado cómodamente con personas de origen vasco «ver que la mayoría hablaba en euskera, me sorprendió un montón. Y que me llevara bien con ellos me sorprendió todavía más». Sin embargo, a día de hoy afirma sentirse más cómodo entre personas de origen extranjero, con quienes comparte gustos y aficiones. En el orden inverso encontramos la historia de Jon, que se relaciona actualmente más con personas de origen extranjero, cuando en su niñez sus amistades no lo eran «en aquella época me juntaba mucho con gente de aquí. Ahora igual hasta me muevo más con gente extranjera que con gente de aquí». En este sentido, Ahmed reflexiona en torno a que en ocasiones compartir un mismo idioma o algunas claves culturales orienta a las personas a crear lazos de amistad, que si vivieran en los lugares de origen de sus padres y madres quizás nunca hubiera existido tal relación «al final, creas un círculo entre la gente que habla tu idioma y que es de tu país. Aunque igual no habrías tenido ninguna relación con ellos si te hubieras quedado en Marruecos».

En general, los comentarios o bromas —como ellos las definen— relacionadas con su origen extranjero por parte de sus amistades no les genera malestar. Mikel comenta que «siempre me andan diciendo que soy de chocolate y no sé qué. Las típicas bromas del color y así, pero a buenas. A mí me sienta bien. Es

una broma y ya está. Yo soy mucho de reír (...) Eso hay en todas las cuadrillas, con los amigos íntimos». Daniela no le da importancia a que utilicen palabras con connotaciones negativas «porque si algún compañero de la universidad o del colegio de toda la vida me llama *chewbacca* o *chigualera* no me lo tomo a mal. Realmente no me importa». Todos estos comentarios tienen un denominador común y es que se toleran dentro de sus círculos de amistad.

En general, los comentarios o bromas —como ellos las definen— relacionadas con su origen extranjero por parte de sus amistades no les genera malestar.

Sin embargo, cuando provienen de personas desconocidas o cuando sienten que los comentarios adquieren un tono despectivo, incluso cuando se dirigen hacia terceras personas, se irritan y su actitud cambia. Daniela es contundente cuando «si lo dicen de otra persona en plan despectivo, sí que me sienta mal», ya que ve que, en parte, también se están refiriendo a ella. Margareth establece límites cuando implican a su familia en sus comentarios «luego ya otra cosa es que me empiecen a preguntar que a ver mi familia esto o aquello. Si se meten ya con cosas familiares no me gusta», sobre todo si insisten en continuar preguntado, llegando a agobiarla.

Algunas de las personas entrevistadas tienen pareja de origen vasco, y como afirma Jon «ella me decía que nunca se había fijado en un latino». Daniela nos cuenta que le incomoda cuando su pareja hace algún comentario despectivo hacia la población de origen extranjero «si tiene alguna discusión con el coche y dice ¡Puto *chibolero*! Yo le digo que pare, porque para mí eso es despectivo». Por otra parte, hay algunas personas que nos han resaltado el apego y el sentimiento identitario de sus parejas cuando estas son de origen extranjero. Sole así lo expresa «es camerunés. Llegó cuando era más mayor. Y el sí que sigue teniendo ese apego y se siente muy camerunés». En su caso Jon recuerda a una pareja anterior que le hizo valorar sus raíces latinas «mi pareja anterior lo que hizo fue enseñarme a tener ese orgullo latino. Ella era latina y tenía mucho orgullo. (...) Ella me enseñó a valorar mi cultura latina». De todas formas, aun compartiendo su vida con una persona de cultura similar a la suya de origen, Fátima escucha habitualmente a su pareja decirle que «si me creo española por las cosas que digo o hago».

La familia también opina en este aspecto. En el caso de quienes profesan la religión musulmana, consideran importante que las parejas de sus hijos e hijas también tengan la misma creencia religiosa. Sukaina sabe que «que tengamos pareja vasca de origen sí que les importaría mucho. Quieren que sean musulmanes». Ante tal influencia, cree «que como ya sabes que tiene que ser musulmán y no lo es, nunca me he planteado a esos amigos como pareja». Ahmed, que tiene pareja de origen vasco, sabe que a sus padres les hubiera gustado una persona más afín a sus creencias y costumbres, pero también decían que «si es buena persona y hace su trabajo, cualquier padre puede darse cuenta de eso. Ella va a cuidar de ti y tú vas a cuidar de esa persona. Y al final eso es lo que

«He tenido mis dudas, no lo voy a negar, sobre el tema de cómo me llevaría con la familia de ella. Pero no he tenido ningún problema».

importa y lo que tendrían que valorar». Las dudas también surgen en la otra dirección, y cómo sería la relación con la familia de su pareja, dudas que se aclaran y se normalizan «yo también he tenido mis dudas, no lo voy a negar, sobre el tema de cómo me llevaría con la familia de ella. Pero no he tenido ningún problema. Ha habido un buen recibimiento tanto por parte de mi familia como de la de ella». La familia de Sole no veía con buenos ojos que le gustaran chicos “blancos”, y en su adolescencia tuvo que jugar al despiste «a escondidas, todo a escondidas. Si tienes un novio, le explicas que si ves a mi familia me saludas sin más. Nada de sonreír. Cuidadito que mi familia se entera».

Estudios y empleo

La elección del centro escolar en el caso de la familia de Margareth fue por cercanía, por ser el que tenían más a mano para que sus hijas estudiaran «yo creo que porque era el único que había. Estamos en un pueblo y era el que más cerca quedaba. Yo creo que nos metieron por eso. Tenemos en el pueblo una *ikastola*, pues a esa». Caso similar al de Oier, que estudió en un centro muy próximo al domicilio familiar «está enfrente de mi casa. He estado siempre en modelo B y éramos pocos en clase». La elección del modelo lingüístico llega, en ocasiones, por lo que el centro escolar oferta, no tanto por un interés en particular de los padres por que sus hijos e hijas estudien en euskera o castellano. Sukaina, a este respecto nos cuenta que «cuando yo empecé a estudiar, aquí era todo modelo D. Si querías en castellano tenías que ir a concertada, las públicas eran todas en euskera».

Por otra parte, la elección del centro pasa por las prioridades que tienen los progenitores de que estudien en escuelas de la red pública, ya sea por una apuesta por ello, como es el caso de Mikel «somos defensores de lo público», ya sea por el coste de los estudios de sus hijos e hijas, más asumible. En este sentido, recogemos una reflexión de Ahmed sobre lo que para él significa estudiar en la red pública como reflejo de la realidad que nos rodea y en la que deben ser educados todos los niños y niñas «yo toda la formación que he tenido ha sido en la pública. Y siempre digo que al final en la pública es donde ves la realidad. Ves inmigrantes, discapacitados, rubios, morenos... va a ver la sociedad».

Entre las personas entrevistadas hay quienes compartían espacio con alumnado de orígenes geográficos diversos, como le ocurría a Paul, «sí había muchísima. Tanto de Latinoamérica como de Europa. Había gente bastante diversa», como aquellos que recuerdan mayor homogeneidad en cuanto a orígenes, caso de Fátima «había otra chica marroquí, pero ningún extranjero más en mi clase. Prácticamente todos eran catalanes». En la actualidad Ahmed aboga por fomentar la matriculación en centros educativos de la red pública «de la gente de aquí. Porque yo creo que en nuestro caso nos ayudó mucho un entorno en el que hay otros compañeros. Uno se nutre del otro, porque si no ¿cuál es el ejemplo de la persona de aquí? ¿El profesor?».

En concreto y centrándonos en las relaciones entre pares que se generan dentro del espacio educativo, advertimos dos vertientes bien diferenciadas: aquellas personas que mantienen un recuerdo positivo de la convivencia en el aula, y los que sufrieron el rechazo y los insultos por parte de sus compañeros y compañeras. Margareth «súper bien con todos. Y curso tras curso también», Oier «en bachiller conocí a mucha gente y súper bien. Y en la uni también muy bien, lo mejor yo creo» y Paul «años muy buenos con compañeros muy buenos. Además en este centro la mayoría eran de aquí (...) y me extrañó porque me

llevaba bien con ellos aunque eran de aquí», representan el discurso más positivo de convivencia en sus centros, e incluso de sorpresa positiva la de Paul al ver que mantenía buena relación con quienes consideraba muy diferentes a él. Sin embargo, y haciendo referencia al ámbito más negativo de las rela-

Centrándonos en las relaciones entre pares que se generan dentro del espacio educativo, advertimos dos vertientes bien diferenciadas: aquellas personas que mantienen un recuerdo positivo de la convivencia en el aula, y las que sufrieron el rechazo y los insultos por parte de sus compañeros y compañeras.

ciones entre iguales, Ahmed tiene un recuerdo «más agrio que dulce. Lo recuerdo como una época bastante triste. Sentirse diferente. Porque al final los críos son capullos». Fátima ha vivido la crueldad de los niños y niñas y así lo rememora «me decían “mora de mierda». Eso toda la vida. Pero me afectaba más lo del físico. Se reían por

los pasillos y me decían que ahí estaba la fea». Sole, por su parte, recuerda sentirse mal «porque tú también ves que son de otro color, pero sientes que eres tú la que te tienes que integrar. Lo que no entiendes es que si tú estás intentando integrarte por qué ellos tienen ese rechazo». Por lo tanto, encontramos vivencias bien diferentes que han marcado a sus protagonistas de un modo u otro. Los insultos haciendo referencia a sus orígenes culturales, o el rechazo por ser físicamente diferente son dos de las características que han marcado el devenir escolar entre quienes permanece un recuerdo desagradable.

El profesorado no es solo un garante en la adquisición de conocimientos y competencias del alumnado, sino también durante las entrevistas se le ha recordado como la figura que les brindó apoyo cuando lo necesitaron, o quien les provocó cierto malestar y rechazo al no ser bien tratados por ellos. Margareth recuerda gratamente a una profesora que «me ayudó a integrarme súper bien». En la misma línea Daniela valora positivamente la atención que recibió del profesorado «cuando tenías cualquier problema o te notaban rara, ellos te hablaban o llamaban a tus padres. Muy volcados». Especial recuerdo guarda Sole de dos profesoras que «desde el principio vieron que había una alumna nueva y les daba igual de qué color fuera o de dónde fuera. Trataban de conseguir que me integrara y les decían a los compañeros que tenían que jugar conmigo». Ahmed rememora su paso por la escuela y el instituto y considera que «he tenido la suerte de tener unos profesores muy buenos. Tengo muy buen recuerdo».

Sin embargo, y como hemos señalado anteriormente, el profesorado ha resultado ser para algunos de nuestros entrevistados un impedimento para su integración. Sole también tiene el recuerdo de una parte del profesorado que la estigmatizaba por su color de piel «pero también había otros que no. Y hasta que me fui del colegio seguíamos con la cosa de ‘la negra’». Fátima, por su parte, sintió la indiferencia de su profesora al no intervenir cuando otros compañeros de clase la insultaban «un día en el colegio me rodearon un grupo de chicos y me dijeron de todo y lo que más me dolió no fueron los insultos. Fue que cuando

llegó la profesora no me preguntó qué me había pasado ni qué me habían hecho. Ella ya lo sabía».

Si bien las experiencias negativas con el profesorado son una realidad, son más quienes tienen un recuerdo amable. El profesorado ha sido también el impulso que necesitaba Paul hacia un cambio de actitud en los estudios y del que a día de hoy agradece «pero la profesora me veía frustrado y desanimado en clase. Veía que no me centraba y fue la que decidió hablar conmigo para ver si avanzábamos. Y yo creo que fue gracias a ella que he llegado donde estoy».

Si bien las experiencias negativas con el profesorado son una realidad, son más quienes tienen un recuerdo amable.

Durante la trayectoria escolar de algunos entrevistados se observa, por una parte, un cambio de actitud gracias al apoyo de terceras personas, caso de Paul como acabamos de ver, o por una elección personal, como le ocurrió a Jon que fue él mismo quien vivió un momento donde se planteó que debía de hacer algo con su vida, diciéndose «soy joven, tengo años por delante y no quiero estar como esta peña de aquí. Entonces, vi la nota que tenía yo y me puse a mirar las carreras a las que podía acceder». Por otra parte, también vemos los casos en que asoma una actitud de superación personal, como Margareth «lo saqué porque lo tenía que sacar. Porque si no lo hacía yo, no lo hacía nadie», que también lo vemos en Sukaina al afirmar que «si yo he estudiado ha sido más por mis ganas que por lo que ellos me hayan podido decir», refiriéndose a sus progenitores. La responsabilidad por los estudios también se muestra en el discurso de Oier cuando afirma que «yo me preocupo por mis estudios y no les digo nada porque es algo que quiero hacer yo». Fátima nos dice que no se siente realizada como persona por no haber podido, hasta el momento, completar sus estudios, porque como bien dice «la formación y la educación es lo que te llevas de la vida». Sin embargo, aun con el interés por formarse y aplicarse en los estudios, Sole llegó a cuestionarse sus capacidades cuando en el aula se sentía menospreciada, de nuevo, por su color de piel «te lo empiezas a cuestionar (...) O que voy a tener que bajar mis expectativas. O pensar que por muy bien que lo hagas en clase, vas a dejar que otro niño esté primero solo por ser blanco».

El interés por seguir formándose y continuar con sus estudios queda reflejado en todas las entrevistas. La orientación del centro educativo ha sido de gran ayuda para unos, el apoyo familiar para otros, y la disposición personal de cara a conseguir sus objetivos de una forma o de otra, para todos. El centro escolar le brindó a Sole el apoyo que necesitaba para saber dónde podía continuar sus estudios «miraba tu expediente académico y según tu expediente te aconsejaba lo que podías estudiar. Y tú le decías también qué es lo que te gustaba (...) Me hablaba de las becas, pero ni con eso podía llegar. Y entonces él también empezó a mirar ciclos, academias y a hablar con amigos». Para Ahmed, quien demostraba ser

El interés por seguir formándose y continuar con sus estudios queda reflejado en todas las entrevistas.

un buen estudiante, el profesorado le orientó hacia estudios universitarios, aunque en aquel momento tuvo que decantarse por una formación profesional por cuestiones personales «fue para todos los profesores un palo ver que me metía a formación profesional. Me decían que un alumno como yo y tal...».

En general, la elección de sus estudios es personal entre las personas entrevistadas. Hemos conocido a quienes tenían claro desde un principio qué camino iban a tomar, caso de Oier «yo quería ir a ese centro a estudiar. (...) y además, como decían que salías bien preparado, a mí también me interesaba eso de cara a lo que fuera a estudiar en la universidad en el futuro», o Daniela que desde su infancia lo «tenía clarísimo que quería estudiar Derecho. Veo demasiadas injusticias y cosas que no me gustan». Otros, sin embargo, dudaron qué estudiar, como Mikel que «tenía dudas. (...) Lo decidí una semana antes...» aunque siempre la elección fue suya «yo quería ir a la uni a estudiar algo que me gustara. Yo tengo amigos a los que les decían sus padres qué tenían que estudiar». Ocurre también, como en el caso de Jon y Ahmed, que han pasado por varios empleos y estudios hasta poder encontrar lo que realmente les motivaba. Este último nos cuenta que «cuando dejo de trabajar y vuelvo a estudiar empiezo a hacer cosas que he decidido yo hacerlas. De alguna forma, empiezo a ser yo mismo». Una vez elegido, la satisfacción es tal que se vuelve secundaria la cuestión de las salidas que pueda tener en un futuro. Como nos comenta Jon «prefiero estudiar esto, a pesar de las pocas salidas que pueda tener, a hacer una carrera que no la haga con gusto».

El entorno también influye en las decisiones sobre qué itinerario elegir, tanto para poder aspirar a estudios terciarios como para decidirse por algo más funcional y necesario de cara a incorporarse al mercado laboral. Margareth comen-

El entorno también influye en las decisiones sobre qué itinerario elegir, tanto para poder aspirar a estudios terciarios como para decidirse por algo más funcional y necesario de cara a incorporarse al mercado laboral.

ta que «las amigas iban a ir a la universidad, y eso te influye. Yo siempre he sido de estudiar, y por eso decidí hacer una carrera». Daniela ve que «realmente aquí se inculca mucho la educación. Por ejemplo, en mi colegio si no hacías una carrera o un grado su-

perior al acabar el bachillerato no eras nadie. Te miraban raro. Me he acordado de eso porque mi hermana y yo somos las únicas primas que hemos estudiado». El caso contrario ocurre con Ahmed, que en un principio se matriculó en una formación profesional que garantizaba en mayor medida una salida laboral «había estudiado una cosa que no me gustaba. (...) Mi padre decía que él no iba a poder seguir trabajando y que nos teníamos que buscar la vida», aunque como hemos visto en su historia, acabó por reconducir su vida y retomar los estudios que a él le motivaban cambiando su trabajo con las máquinas por las personas. Las razones económicas también influyeron en el camino elegido por Sole «no fui a la universidad no porque no me apeteciese, es que no había dinero. Y mi familia me decía que si no me llegaba con lo que ganaba en el trabajo, que me

buscara otra solución». El sentimiento de Sole es de pena al ver que aun teniendo capacidades para el estudio, tuvo que optar por una formación profesional al no tener los medios económicos suficientes, ni el apoyo familiar.

Hemos estado conversando con personas de edades diferentes y, como hemos visto, con itinerarios formativos de diversa índole. Algunos ya están trabajando, otros dedicados a los estudios pero la mayoría han compaginado ambas ocupaciones. En todos los casos se busca una independencia de sus progenitores, tener dinero propio para sus gastos, como nos cuenta Daniela «no quería tener que estar siempre pidiendo dinero». Para ella fue un aprendizaje donde se demostró a sí misma de lo que era capaz de hacer, y le hizo más fuerte y adquirió responsabilidad. Margareth también percibe una diferencia al ser ella quien gana y administra su dinero «y se nota mucho, porque de estarle pidiendo a la ama a tener tú tu propio dinero hay diferencia».

Sin embargo, varias de las personas han trabajado para pagarse sus estudios, como Sole «el dinero que ganaba era para estudiar. Porque la beca ya no cubría todos los libros. La beca cubría una parte y la otra parte la tenía que pagar yo», o Sukaina «yo quería estudiar. Porque sabía que para estudiar tenía que trabajar. Y también para tener algo de dinero para mis cosas, porque yo nunca he tenido una paga semanal. Quería tener mi dinero y no tener que estar pidiéndoselo todo el día a mis padres». A esta situación también hay que sumar la necesidad de trabajar para costearse también su vida fuera del hogar familiar, ya que viven independizados, como Ahmed que aun siendo costoso en términos de esfuerzo invertido, merece la pena «iba sacando los estudios mientras trabajaba. Ha sido duro, pero bien, bien», o Fátima «yo ahora tengo la obligación de trabajar para mantenerme. No soy como cualquier compañero de clase o cualquier amigo, que trabaja para hacer un viaje o para pagarse algunas cosas. Yo tengo la obligación de trabajar porque tengo un alquiler y unos gastos».

Nos encontramos con algunos discursos en torno a la dificultad para encontrar empleo por su origen extranjero, como le ha ocurrido a Sukaina «cuando vas a buscar trabajo sí que notas que hay un rechazo (...) No es que te digan algo directamente, pero yo sí que he llegado a notar». Sin embargo, Sole no ha tenido ningún problema «nunca he escuchado nada de críticas cuando les daba órdenes a los técnicos», es más, considera que ha tenido suerte de haber podido trabajar en puestos laborales donde no era habitual ver a mujeres negras «si no es para limpieza o residencias ¿dónde contratan a chicas negras? ¿En la Administración? Yo debo de tener una suerte que ni me lo creo». Esta percepción no quita para que se haya encontrado en la tesitura de verse rechazada en alguna ocasión por su color de piel «sí que dijeron que no iban a contratar a una chica negra en esa tienda».

Idiomas

Varias son las lenguas de origen de nuestras personas entrevistadas, y en algunos casos, coinciden con las dos lenguas oficiales de Euskadi. En el caso de Mikel, su ama ya le hablaba en euskera desde que tiene uso de razón «cuando yo nací mi ama me hablaba en euskera. Y por eso yo ya sabía euskera antes de empezar en el colegio», al igual que Jon, que recuerda cómo «he mamado mucho lo del euskera por mi padre». Por lo tanto, el conocimiento del euskera llega de la propia familia y lo inculca a sus hijos e hijas. En otros casos, la familia, sin dominar el euskera, es consciente de la importancia del estudio y desarrollo en este idioma para sus miembros y toman la decisión de que su educación esté orientada a su conocimiento y uso. Los hermanos mayores de Ahmed fueron

«Mis hermanos fueron los que les dijeron que nosotros teníamos que aprender en euskera»

quienes supieron leer la realidad del día a día y asesoraron a sus padres «mis hermanos fueron los que les dijeron que nosotros teníamos que aprender en euskera», o los padres de Daniela que, teniendo como referencia el castellano como lengua compartida, fueron conscientes de que su integración en Euskadi pasaba por la matriculación

en euskera «mis padres quisieron que me integrase aquí desde el principio. Y daba muchísimo euskera». Aunque no siempre se es conocedor de la realidad socio-lingüística, y así lo vive Ahmed cuando en la actualidad asesora a algunas familias sobre qué es lo mejor para sus hijos e hijas «a las familias marroquíes, les digo que es mejor que aprendan euskera porque el castellano ya lo van a aprender de rebote, muy fácil. De la vida, de la tele, el fútbol, de los medios de comunicación, ... de la jerga que se utiliza en la calle, porque a veces se tiende a hablar en castellano, porque es más guay. Lo van a aprender de cajón. Pero al euskera como no pillen el esquema desde pequeños, es muy complicado aprenderlo». Él ha visto cómo sus hermanos mayores no estudiaron en euskera no porque no hubiera oportunidad para ello, sino por ese desconocimiento del medio al que nos hemos referido anteriormente.

Otra de las razones por las que se inclinan en aprender euskera es por el lugar donde habitan, donde es el idioma de referencia en la vida cotidiana. De ahí que Margareth nos recuerde que «yo el euskera lo hablo bastante bien. Vivimos en el Goierri», y que Ahmed nos describa su municipio como «un pueblo pequeño donde se habla euskera. Hay una necesidad de hablarlo para relacionarte».

La edad es uno de los factores que ha influido en que el desarrollo de nuestras personas entrevistadas haya sido en castellano y/o euskera, ya que bien hayan nacido fuera de sus lugares de origen o hayan llegado a corta edad, han demostrado una gran facilidad para el aprendizaje de idiomas. Fátima así lo afirma cuando nos dice que «aprendí castellano súper rápido porque como éramos niños... yo hablaba catalán y castellano. Me defendía muy bien en los dos, más en catalán, y también en árabe. Y era capaz de traducir simultáneamente». Incluso

recuerda cómo ejercía de traductora para su madre «cuando se quedó embarazada de mi cuarta hermana, yo iba con ella al ginecólogo y hacía de intérprete».

En cuanto al euskera, su estudio no siempre ha sido satisfactorio, ya que, por ejemplo para Paul, un cambio de modelo lingüístico fue de gran ayuda para sus estudios «yo hice toda la primaria en euskera. Luego hice 1º de ESO también en euskera, pero cuando repetí decidí pasar a castellano. Y fue cuando se vio la mejora. Fui yo el que eligió cambiar. Les dije que me iba a alegrar porque como es mi idioma materno iba a poder estudiar más cómodo que en euskera». Daniela, por su parte, también admite las dificultades en la escuela con este idioma «la verdad es que el euskera siempre me ha ido mal. Y eso que es una lengua que me gusta, me parece muy bonita. Mantiene la identidad del País Vasco. Pero siempre se me ha atravesado». Sin embargo, también están los casos de quienes han desarrollado sus estudios en otros idiomas diferentes al materno y no por ello han experimentado mayores dificultades, caso de Sukaina «en mi casa nadie habla euskera, yo nunca he ido a clases particulares. Siempre he estudiado en euskera y mis padres nunca han podido ayudarme en casa porque no lo entendían. Y hemos salido adelante».

También la conservación de los idiomas de origen de sus progenitores está presente en su vida diaria. En algunos casos, como en la familia de Sukaina, quieren que se mantenga su lengua de origen y prevalece su uso en el ámbito familiar «de pequeños nos decían que, si no lo hablábamos, íbamos a perder el idioma. Y por eso nos hacían hablar árabe con ellos». Sole dice que a su hija la educan en varios idiomas, incluido el del padre «es francófono, y siempre le digo que le hable en francés». En este sentido Sole afirma que quiere que su hija aprenda todos los idiomas que pueda, incluido el euskera porque cree que «es importante. Que luego le vaya a servir o no le vaya a servir no se sabe. Nadie sabe lo que va a pasar en el futuro. Yo vivo en el País Vasco y qué menos que aprender euskera». Esta visión de futuro y de utilidad para algunos aspectos de la vida en Euskadi la comparten otras personas entrevistadas, como Sukaina «para algo he aprendido euskera, para algo me tiene que servir. Porque aquí con el euskera tienes más posibilidades».

También la conservación de los idiomas de origen de sus progenitores está presente en su vida diaria. En algunos casos, quieren que se mantenga su lengua de origen y prevalece su uso en el ámbito familiar.

Entre las personas con las que hemos conversado, hay quienes lo utilizan con algunos miembros familiares, caso de Mikel «yo sigo hablando en euskera con mi ama», o Margareth «cuando la ama está trabajando, yo con mi hermana hablo en castellano o en euskera», si bien es cierto que con su ama se comunica en castellano, ella misma se da cuenta que «hay ciertas cosas que a mi hermana y a mí nos salen en euskera porque no sabemos decirlas en castellano, y nos ayudamos una a la otra». Sukaina, por su parte, utiliza el árabe y el castellano en el entorno familiar «entre nosotros, el castellano. Con mis padres, el árabe».

El uso del euskera por parte de nuestras personas entrevistadas genera en ocasiones desconcierto e incredulidad, y así lo expresa Jon cuando nos dice que «sigue habiendo gente que no entiende que yo hable euskera. Me dicen ‘nola dakizu euskeraz hitz egiten?’ No lo conciben». Ahmed recuerda cómo las y los habitantes de su municipio «les encantaba eso de que habláramos euskera», aunque también reflexiona en torno a la tendencia que había al hablar con ellos en castellano, algo que no comprendía por qué ocurría «sabían que hablábamos euskera. A ver ¿tú no quieres que se hable en tu idioma? No sé si es que creían que no les entendía... pero sabían que les entendía y hablaba euskera. No entendías nada».

Identidad(es)

Una de las cuestiones que se abordan durante los encuentros con las personas entrevistadas está relacionada con su sentimiento de pertenencia. Todas ellas poseen un origen y/o una ascendencia culturales que en algunos casos han sido transmitidas expresamente por sus progenitores porque han querido que sus hijos e hijas tengan presente de dónde provienen, como el caso de los padres de Daniela que «me han inculcado muchas cosas de Colombia». En otros casos, sin embargo, no se trata de un deseo planificado sino sobrevenido y se genera un vínculo con el origen únicamente a través de la convivencia y la educación en el seno familiar, porque se da el caso de ese origen solo se ha llegado a conocer muy esporádicamente, como le ocurre a Oier al afirmar que «solo he ido tres o cuatro veces y a mi familia de allí la conozco poco». Tanto en el caso de Daniela como en el de Oier, aunque lo tengan presente, no se sienten identificados con su origen extranjero y así nos lo hacen saber. Daniela comenta que «yo no me siento de allí» y Oier declara en la misma línea que «yo prácticamente no me siento de allí». Sukaina, por su parte, también afirma que «es cierto que tengo algunas cosas de la cultura marroquí, pero no tengo la sensación de sentirme de esa cultura».

En todos los casos, conforman su personalidad y su identidad en un entorno diferente al de origen familiar, de ahí que encontremos a quienes afirman sentirse de varios lugares, donde algunas veces la balanza se inclina más por uno que por otro. Margareth comenta al respecto que «siempre que me han preguntado digo que soy de Ecuador, que soy de fuera, pero también soy de aquí. Soy de los dos sitios. Y si me preguntan de qué sitio me siento más, digo que de aquí. Porque desde pequeña he estado aquí y todo lo he hecho aquí». Fátima nos dice que «soy marroquí pero me siento más de aquí». Sin embargo, también están quienes habiendo residiendo lejos de su origen cultural tienen un apego identitario fuerte, como Paul «soy ecuatoriano a muerte. Y es algo que nadie me lo va a hacer cambiar. Yo puedo estar aquí viviendo toda la vida, o en Europa o en Latinoamérica. Pero siempre voy a ser ecuatoriano. Porque yo he nacido allí y mi sangre es ecuatoriana».

Las reacciones ante estas cuestiones cuando han tenido conversaciones con amistades o conocidos varían según el grado de confianza, el ambiente generado, y el feedback que reciben ante sus palabras. A este respecto Ahmed afirma que «depende de quién te lo pregunta y de cómo lo hace, le respondes de una forma. Esa es mi forma de ser. Porque tú sabes hacer la lectura del lenguaje no verbal». Es más, afirma que «según quién me lo pregunte puedo llegarme a cabrear».

Sin embargo, las dudas prevalecen en personas que han sido constantemente interpeladas a definir su

«¿Dónde estoy yo, dónde me quedo? ¿Con quién me siento identificado, quién me da cobertura aquí?»

identidad. «¿dónde estoy yo, dónde me quedo? ¿Con quién me siento identificado, quién me da cobertura aquí?», reflexiona Ahmed. Jon, por su parte, piensa que «al vivir un poco entre dos culturas, a mí lo que me ha pasado es que no sé lo que soy ¿Qué coño soy? Porque es lo que te digo, no soy ni de lo uno ni de lo otro». Fátima también afirma que «no me siento ni de aquí ni de allá». Se han topado, incluso, con la negación por parte de la población de origen vasco a poder definir su pertenencia identitaria como vasca. Ocurre que se guían por factores como el aspecto —«si estoy un día por ahí de fiesta y me preguntan cómo me llamo digo que Ahmed y creen que estoy de broma»— o el origen cultural de sus progenitores, que por lo que la propia persona le está exponiendo. Sukaina ha vivido esta situación cuando considera que «ya al final, quieras o no, aunque yo

«Yo siempre decía que soy vasca. Pero como la gente me dice que no lo soy, tengo una confusión de identidad muy gorda (...) al final tienes que contestar que eres del mundo».

haya nacido aquí, no soy de aquí. Para la gente, yo no soy de aquí». Como vemos, la consecuencia de tal negación deriva en su propio rechazo a definirse como vasca, despojada de una identidad elegida por la oposición, en muchas ocasiones inconsciente, de la sociedad «yo siempre decía que soy vasca. Pero como la gente me dice que no lo soy, yo tengo una confusión de identidad muy gorda (...) al final tienes que contestar que eres del mundo». Y como hemos

comentado, mucho tiene que ver el aspecto físico, y así nos lo comenta Sukaina «para empezar, a primera vista, es por el pañuelo, por la apariencia. La gente me trata de extranjera, y me lo han llegado a decir».

Con todo lo comentado hasta el momento, es comprensible que las dudas y la indeterminación a definir su identidad sigan presentes a día de hoy en algunas personas. Ahmed afirma que «yo mismo no tengo una definición exacta», Daniela directamente nos comenta que «no sé qué decirte», o Sukaina cuando medita sobre «si ahora me lo preguntan, ya no sé qué contestar». También genera cierta pesadumbre el hecho de no tener un sentimiento sólido, como le ocurre a Daniela «es que al final yo miro a la gente de aquí que siente muchísimo todo. Y a mi madre, que también lo siente muchísimo. Pero yo no tengo ese sentimiento con ningún sitio. Y a veces me da un poquito de pena. A mí me gustaría tener ese sentimiento de pertenencia, de amor por mi patria y todo. Pero no lo tengo». Tal afirmación contrasta con la de Mikel, que ha tenido Nicaragua muy presente «y mis padres siempre han estado muy orgullosos de mí por eso»; tanto que hace unos años quiso formalizarlo de tal forma que tiene la doble nacionalidad «hace seis años, que ya era mayor de edad, cuando fuimos le dije a mi aita que quería sacarme el DNI de Nicaragua, la nacionalidad nicaragüense».

Como veremos a continuación cuando trabajemos sus vínculos con origen, se hace complicado definir la identidad de uno mismo cuando no te sientes reconocido ni aceptado totalmente en ningún espacio. Sukaina lo define muy bien cuando nos comenta que «llega un momento que al final ya no lo sabes. Yo siempre decía que soy vasca. Pero por mucho que lo diga, aquí no me aceptan. Porque para el resto de la gente yo no soy vasca. Y cuando voy a Marruecos,

para ellos también soy extranjera. Al final, es una pregunta sin respuesta». Similar sensación a la vivida por Ahmed «sentías de alguna forma que no eras de aquí, pero cuando ibas a Marruecos te pasaba lo mismo. Para los de allí eras el extranjero, el que vive en el extranjero. Hablas árabe, pero no tan bien como tus padres».

Vínculos con el origen

Como hemos introducido en el apartado anterior, los lazos con origen se mantienen, en mayor o menor medida, entre nuestras personas entrevistadas. Los viajes para poder estar con la familia y conocer sus orígenes, generalmente en periodo vacacional, suelen ser habituales o por lo menos lo fueron en un pasado. En el caso de Mikel por ejemplo su política actual «es ir cada dos años». Oier, por su parte, viajaba más anteriormente, «tres o cuatro veces, en los veranos, y hemos estado un mes o mes y medio. Pero ya hace mucho que no vamos». Situación parecida a la de Ahmed «hubo una época en la que fue más habitual, pero luego se fue haciendo menos frecuente».

Una vez se hacen adultos, no siempre quieren seguir viajando allá a visitar a familiares y consideran que sus veranos quieren invertirlos en otros planes.

Se aprovechan las vacaciones para poder viajar, y los recuerdos de su niñez se mantienen, sobre todo al percibir los cambios en comparación con Euskadi. Desde el recuerdo de Mikel montándose en el avión en Sondika y «de ver a mi familia que estaba allí esperándonos», a la sensación de Jon que mantiene unos recuerdos «brutales. Lo tengo tan asimilado como hogar mío como si hubiera vivido allí toda mi vida». Ahmed echa la mirada atrás y comenta que «la primera vez tenía cuatro o cinco años. Recuerdo algo de haber estado allí y de ser muy diferente a esto». Por otro lado, a Sukaina no le gusta mucho ir a Marruecos «me gusta ir para un par de semanas y adiós», mientras que a Fátima sí que le parece un paraíso donde poder disfrutar «pero solo de vacaciones. Te sientes a gusto. Estás bien, pero solo para un rato». Margareth recuerda que «estaba allí de vacaciones, pero sabía que iba a volver». Una vez se hacen adultos, no siempre quieren seguir viajando allá a visitar a familiares y consideran que sus veranos quieren invertirlos en otros planes, como Ahmed «llega el verano y quieres hacer otros planes. También quiero conocer mundo».

Las sensaciones que han vivido en los diversos lugares de origen familiar son muy variadas, aunque quizás se percibe un denominador común de extrañeza. Paul en este aspecto comenta que fue «raro, porque al final estás acostumbrado a estar viviendo aquí. Fue raro pero también fue muy, muy divertido». Sole, por su parte, recuerda que «se te hace muy raro todo. La comida, el clima, con un calor sofocante». En referencia a las relaciones que se crean y se desarrollan en estos periodos de visita, nuestras personas entrevistadas se han sentido desplazadas y señaladas como extranjeras, no admitidas completamente como parte de esa comunidad. Ante esta situación, las reacciones son diversas. Paul, por ejemplo, recuerda que «cuando fui de vacaciones, sí que me bromeaban diciéndome ‘el españolito’ y no sé qué. A mí me cabreaba». Jon comenta que «luego es cojonudo, porque me voy para allá y soy un poco gringo. Me habrán podido vacilar al principio un poco por el acento». Incluso, como Mikel reflexiona, ante la dualidad de ser etiquetado como diferente en ambos lugares «aquí

negro y allí blanco. Es cojonudo». En definitiva, «allí tampoco te acaban de ver como una más» dice Sole.

Aunque, ocurre también que una vez que se sienten integradas, deben volver a marcharse, como bien nos dice Sole «para cuando te empiezas a acostumbrar, ya te tienes que volver. Cuando empiezas a integrarte, tienes que volver». Las consecuencias se ven cuando regresan a Euskadi, pasando una temporada de readaptación «y cuando vuelves estás también un tiempo descolocada. Te notas rara. Como que estás volviendo a tus raíces e integrándote en tu cultura y tienes luego que volver a cambiar otra vez el chip». En el caso de Mikel vuelve «obsesionado» cuando regresa a Euskadi después de una temporada en Nicaragua, y nota especialmente que su padre «está con mucha morriña. Siempre es así».

Sole, al pensar en su hija, cree que le debe de dar la libertad de querer conocer el origen de sus padres, pero no por obligación «que mi hija conozca o no Guinea no me importa. Ella ha nacido aquí y es lo que tiene que conocer; a mí si el día de mañana me dice que quiere ir a Guinea, pues bien; y si no, también». Aunque, por otro lado, su pareja, que llegó más adulto a Euskadi sí que tiene ese interés para su hija «su padre sí que quiere que conozca Camerún».

La idea de vivir de manera permanente en sus lugares de origen o en el de sus progenitores no está en los planes de la mayoría de las personas con las que hemos conversado. Paul, aun siendo una persona que se siente ecuatoriana y le gusta volver a Ecuador en cuanto hay ocasión, dice que «todo es genial, pero no me veo viviendo allí. Estoy demasiado acostumbrado a esto». Mikel, que también tiene un fuerte vínculo con origen, afirma que «ahora tengo una edad y tengo un trabajo, he echado mis raíces aquí». Sabe que su vida está en Euskadi porque, si bien «cuando vuelves piensas que la vida de allí te gusta mucho aunque sea dura, luego te das cuenta que tu vida está aquí. Yo me he criado aquí, he estudiado aquí y trabajo aquí. Tengo mi cuadrilla y mi vida está aquí». Por otra parte, Sole, quien nunca ha llegado a sentir unos fuertes lazos con Guinea, afirma que «si me dices ahora mismo si quiero volver a Guinea, no me lo planteo en ningún momento. Para mí volver a Guinea es volver atrás». Fátima tampoco volvería a vivir a Marruecos «y siempre he soñado que me gustaría vivir en otro país o en otro sitio. Pero luego me he dado cuenta de que como aquí en ningún sitio. Aquí estoy a gusto». Vemos que para la mayoría su vida está en Euskadi, bien porque hayan crecido aquí o porque se sienten parte de esta sociedad, y aunque surge de vez en cuando la idea de residir en otros países, en todas las personas hay elementos de atracción para permanecer aquí. Incluso Jon, con unas claras intenciones de regresar a Brasil por un tiempo, expresa muy bien tal dualidad «es que hay muchos factores por lo que me piraría de aquí. Y también muchos otros por los que me quedaría».

«Todo es genial, pero no me veo viviendo allí. Estoy demasiado acostumbrado a esto».

Ahora bien, cuando hablan de sus progenitores, todos son conscientes del anhelo de muchos de ellos por regresar a sus lugares de origen. Idea de retorno que se hizo algo más evidente cuando llegó la crisis, como recuerda Paul «siempre nos dicen que si está mal la cosa, de primeras se van a Ecuador», aunque él mantiene su idea y así se lo ha hecho saber a sus padres «yo siempre les digo que aunque me tenga que quedar solo, yo me quedo aquí». El padre de Margareth ha mantenido la idea de retorno durante gran parte del tiempo vivido en Euskadi, «el aita siempre ha estado con la idea de volver a Ecuador a vivir», más aún cuando ha ido adquiriendo propiedades en origen «sí que es verdad que mi padre hasta hace unos cuatro años o así siempre ha tenido la mentalidad de... claro, tenemos dos casas en Ecuador que han construido ellos y están en alquiler». Como ocurría con Paul, Margareth no ha querido seguir a su padre en la posibilidad de retorno «quería que terminara de estudiar y que ya nos fuéramos a Ecuador. Pero yo le dije que no, porque yo ya tengo mi vida aquí».

También están aquellos progenitores que hablan de sus planes para cuando se jubilen, y así lo recuerda Oier «mi ama está encantada allí. De hecho, dice

«Mi ama está encantada allí.
De hecho, dice que cuando sea
mayor piensa volver a vivir allí.
A pasar la vejez»

que cuando sea mayor piensa volver a vivir allí. A pasar la vejez». Sukaina sabe que «a mi aita le encanta Marruecos. Ahora se ha jubilado y dice que se quiere quedar a vivir allí», aunque a su madre la idea de volver a vivir en origen no le es tan atractiva y solo lo considera como un destino vacacional «mi ama es que tiene su vida hecha aquí. Ella

va de vacaciones y ya está». También las ideas iniciales se transforman por el devenir de los años y las circunstancias, como le ocurre a los padres de Ahmed «hace años sí que tenían la idea de irse. O al menos pasar temporadas largas allí. Pero ya no. Mi padre no está bien de salud».

Creencias

La religión forma parte de la vida de las personas entrevistadas, tanto en la educación recibida en unas determinadas creencias por parte de sus progenitores, como entre aquellos que decidieron no orientarlas en religión alguna a sus hijos e hijas. Por ejemplo, la opinión de los padres de Daniela era diferente «mi madre sí que quería que fuéramos educadas en la religión católica. Mi padre decía que cuando fuéramos mayores ya decidiríamos en lo que queríamos creer». En el caso de Sole, para la mayoría de su familia la religión es muy importante «de pequeña todos los días a misa. Para mi tía la religión importantísima no, lo siguiente». Los padres de Paul «han querido en su momento que yo siga la religión, pero en ningún momento me han dicho que yo tengo que creer a muerte». Por otra parte, el parecer de los padres de Mikel tendió hacia una educación no religiosa «mis padres me decían que yo era muy pequeño para elegir y que ellos por sus convicciones no me iban a meter en una religión en la que ellos tampoco creen. Y me decía que si de más mayor yo quería ser católico, que hiciera lo que quisiera, pero que en ese momento sería obligarme a hacer algo que igual yo no quiero».

A día de hoy las personas entrevistadas hablan de la religión, que en general está presente en su vida aunque, como veremos, cada una adapta sus creencias. Margareth considera que al ser criada en un entorno religioso «tú también te haces a esa idea. Muchos me preguntan cómo puedo ser religiosa. Pero yo pienso que al final no es algo extraño. Lo mismo que tú no crees, yo sí creo». Daniela también se define como una persona creyente «pero no creo nada en la Iglesia Católica. En realidad, en ningún tipo de Iglesia. Me parece que todo llevado al extremo es malo». Sole es contundente al afirmar que «dicen que Dios está en todas partes. Yo le rezo en mi casa y le pido todos los días que mi hija tenga salud. Mi religión es que lo que no quieras para ti no lo quieras para los demás y vive y deja vivir. Y ya está». Ahmed cree que «antes lo llevaba más. Mis padres siempre han rezado. Yo ahora hago menos... bueno, yo me siento musulmán. Mi creencia es esa». Sukaina, por su parte, tuvo en su momento algunas inquietudes sobre la religión en la que estaba siendo educada y «cuando empecé a tener uso de razón comencé a averiguar por mi cuenta para saber si iba a ser una creyente en la religión». Fátima adapta las cosas y no se considera «practicante, pero sí creo en Dios y creo en muchas cosas. Luego hay otras cosas que me las dicen y digo que sí por no debatir».

«La gente no sabe diferenciar entre cultura y religión. Lo mezclan todo».

Un tema que sobresale cuando hablamos de religión es el uso del pañuelo, que como apunta Sukaina «la gente no sabe diferenciar entre cultura y religión. Lo mezclan todo». Ahmed es conocedor que en su día, cuando su madre llegó a Euskadi «era joven y quería llevarlo. Y mi padre le dijo que no, por las miradas que veía de la gente... Mi madre decía que ella venía

con el pañuelo desde su país y que quería llevarlo (...) Llegó un momento en que se lo puso. Todavía me acuerdo. Se lo puso y la gente le decía que se lo quitara, que antes estaba más guapa. Y ella decía que así se veía guapa. Y así ha seguido». La madre de Fátima también lleva pañuelo «mi madre, aunque esté separada desde hace años, dice que antes muerta que quitarse el pañuelo, no quiere».

Para Ahmed llevar el pañuelo es una elección «por su culto o por la razón que sea». El uso del pañuelo acaba desembocando en no pocas ocasiones en debates sobre la obligatoriedad de quien lo lleva. Sukaina ha sido testigo de muchas de estas discusiones y ve que «mucha gente dice que... es que mucha gente se piensa que nos lo ponemos obligadas y que somos unas sumisas». En este sentido, Sukaina afirma que «también estoy en contra de que se le obligue a la gente a ponérselo. Porque nadie debería obligar a nadie a hacer algo o a ponerse nada ¿quién eres tú para decirme que me lo quite? O que soy una sumisa y oprimida». En este sentido Ahmed cree que debe de cambiar el punto de vista de que no es necesario que todas las personas seamos iguales y se pregunta «¿quién eres tú para decir a una persona que vive esclavizada porque lleva el velo? ¿Hasta qué punto sabes si esa persona quiere llevarlo? Ante la imposición, eso ya es otra cosa». Ante tales cuestionamientos él también es crítico con aquello con lo que no considera propio del Islam, como el burka o el nicab.

«Aprendan a leer y a escribir (árabe) y que aprendan la cultura. Que aprendan todo, porque eso les va a enriquecer. Luego ya podrán tomar la decisión que quieran».

Tan solo Sole tiene una hija, a la que «no la educo en ninguna religión». Sin embargo, con otras personas hemos conversado sobre si educarían a sus hijos e hijas en un futuro en alguna religión. Paul está de acuerdo con la educación en la religión católica que ha recibido de sus padres, por lo que «yo haría lo mismo que han hecho conmigo». Para Fátima, que tiene claro que en un futuro quiere tener hijos e hijas, le parece esencial que «aprendan a leer y a escribir (árabe) y que aprendan la cultura. Que aprendan todo, porque eso les va a enriquecer. Luego ya podrán tomar la decisión que quieran». Considera que la religión le ha ayudado a tener límites «entonces a mis hijos yo los llevaría a la mezquita. Primero para que aprendan el idioma, porque es súper importante». Cuando hablamos con Ahmed sobre la posibilidad de que sus hijos pudieran sentirse rechazados por ser educados en la religión musulmana, es claro al afirmar que «eso me da igual. Porque creo que en este caso cuento con la ventaja de que yo soy una persona arraigada aquí (...) Es un padre nacido aquí, con un determinado origen, pero que sabe euskera y que es una persona de aquí».

Discriminaciones

A lo largo de este análisis ya se han identificado algunas situaciones de discriminación que han podido sufrir las personas con las que hemos conversado. Tanto en edades tempranas como en la actualidad, se topan con comentarios fuera de lugar, desconfianza, rechazo, o miradas indiscretas, entre otros. Ahmed recuerda que de pequeño no comprendía algunas palabras y comportamientos hacia él «porque decías, vale, que yo tengo un nombre, Ahmed, que es un poco diferente, pero yo he nacido aquí. Entonces que te insultaran de esa forma a la mínima te descolocaba». Sin embargo, Daniela considera que al ser criada en Euskadi ha sufrido menos discriminación que una persona que haya podido llegar con más edad «pero como nos hemos criado aquí desde chiquitinas, siempre nos han considerado como si fuéramos de aquí». No recuerda haber «sufrido ningún tipo de racismo» relacionándolo con su aspecto físico y el parecido con la población mayoritaria, cosa que no le ocurría a su hermana «pero mi hermana sí que parece más de allí».

Paul ha sido identificado por la policía simplemente por estar en una cuadrilla íntegramente de personas latinas «¿pero es que solo porque nos ves a todos los latinos juntos nos tiene que venir a tocar la moral?». Por su parte, Jon se ha sentido discriminado cuando le han confundido con una persona de origen magrebí, hecho que le «genera una frustración y una empatía con la gente de origen magrebí. Porque me pregunto si por ser moro me tienes que parar y me tienes que colocar en un estatus inferior al tuyo». Para Sukaina, la discriminación laboral es una realidad «Cuántas personas musulmanas ves trabajando de dependientas o cajeras? Cero patatero». Fátima por su parte hace uso de su carnet de conducir porque «me da vergüenza sacar el permiso de residencia delante de la gente porque te miran de otra manera».

Pero también se dan los casos en que la desconfianza y los malos modos vienen de población de origen extranjero. Jon nos advierte que «los comentarios más racistas que he oído nunca han sido de negros». Sole ha sido vilipendiada por su propia familia, que no comprende su relación con “los blancos”, considerando que como «me he juntado con las blancas yo para ellos ya soy una blanca». Ella defiende su decisión de relacionarse con quien ella elija, sin tener que generar vínculos obligatoriamente con personas de su mismo origen geográfico.

Los sentimientos que surgen cuando una persona se siente tratada en inferioridad o discriminada son de todo tipo y, como veremos a continuación, influye la edad en que se asimilan estos mensajes. Sole nos cuenta que “cuando eres más pequeña, te afectaba mucho más al ser la primera vez. Pero luego, con el paso del tiempo y al tener ya tus amistades, te haces más fuerte y ya te da igual».

«Cuando eres más pequeña, te afectaba mucho más al ser la primera vez. Pero luego, con el paso del tiempo y al tener ya tus amistades, te haces más fuerte y ya te da igual».

fuerte y ya te da igual». Por lo tanto, si bien surge en un principio desconcierto ante situaciones incomprensibles, posteriormente se instala el conformismo hacia este tipo de realidades paralelamente a su rutinización. Cuando Daniela se ha visto implicada en comentarios de tipo racista, le produce «un sentimiento de rabia e impotencia. Pensaba qué vida más vacía tiene que tener esta gente para tener que meterse con una persona». Ahmed sabe que su origen magrebí ha supuesto en los últimos años un cambio en las actitudes de la población vasca «cuando eras un crío, estaba el tema de lo del moro y todo eso. Pero es que años después es cuando ya ha venido todo el tinglado. Los atentados y todo ese tema». Sukaina también percibe que ahora «todos somos terroristas», y añade que realmente quienes son los primeros perjudicados son los propios musulmanes «porque si ya nos discriminaban, ahora mucho más».

También las personas entrevistadas han sido testigos de la discriminación que han vivido sus progenitores. Oier nos cuenta que su ama ha tenido que vivir situaciones incómodas en la calle y «a mí me da mogollón de pena cuando nos lo cuenta». O cómo al padre de Ahmed «le trataban como una mierda y era una cosa que a mí me reventaba. Pero no podía decir nada porque si no igual se quedaba sin trabajo. En plan puto moro y así. Eso me generaba una rabia tremenda».

Tampoco el residir en un municipio de menor tamaño te garantiza una mejor situación, porque puede ser tanto positivo como negativo en la convivencia. En el caso de Mikel, su padre es conocido por los vecinos y vecinas «tú dices su nombre y ya saben quién es. Porque cuando mi padre vino había un argentino y una dominicana. Pero es que a mi padre no lo consideran inmigrante». Margareth tampoco siente que en su día se hiciera extraña su presencia en su municipio «yo creo que en el pueblo no hay nadie que no nos conozca». Sin embargo, para Ahmed su familia era señalada como la diferente «los marroquíes». Por lo tanto, ser conocido por la comunidad puede llevar a una mayor aceptación y, por lo tanto, menor disparidad con el resto, o por el contrario, ser quien marca la diferencia con respecto a la mayoría.

Como vemos, el color de la piel o la relación por su aspecto a un determinado origen cultural, aunque en ocasiones no se corresponda con el real, es determinante en algunas de las relaciones y comportamientos que se suceden en su vida diaria. Jon nos cuenta que en el autobús vive situaciones que no le afectan personalmente, pero no son de agrado «gente que se va a sentar a mi lado, y de repente, me mira y se pira. Y me choca. No sé qué tengo yo para hacer que se vaya. Pero lo que más me extraña es que me pasa con gente joven».

«La gente se asombra mucho cuando les digo que mis padres son colombianos. Una persona me contestó que no podía ser porque yo tenía los ojos claros».

El caso contrario lo vemos en Daniela, que comenta que «la gente se asombra mucho cuando les digo que mis padres son colombianos. Una persona me contestó que no podía ser porque yo tenía los ojos claros». También Mikel sabe que

tiene unos rasgos faciales algo diferentes, pero no son tan definitorios, además cree que al criarse en Euskadi «el acento se nota mucho. Lógicamente, tengo unos rasgos, pero cuando hablo con la gente soy yo el que les dice que mi padre es de Nicaragua, entonces ya me dicen que se me nota un poco». A Fátima le confunden con otros orígenes y cuando responde que es de Marruecos «me dicen que no lo dijera muy alto», aunque su contestación fue dirigida al orgullo que siente por sus orígenes y no tanto a la necesidad de esconderlos. Sole siempre se ha sentido señalada por su color de piel. Cuando era estudiante «en el vestuario todas te observaban como si tuvieses un cuerpo diferente», o cuando simplemente paseaba por la calle la gente se paraba en la calle diciendo «mira, ¡una negra!, y yo lo notaba». La llegada de Sole a Euskadi ocurrió hace 32 años, cuando aún no era tan habitual la convivencia con población extranjera.

Sole ve que a día de hoy se siguen reproduciendo los estereotipos negativos que hacen que haya niños que no quieran jugar con su hija «que un niño de cuatro años le diga a una niña que no va a jugar con ella porque es negra... eso no es cosa del niño, él lo ha escuchado. El niño solo reproduce lo que ha escuchado». Si bien sabe que son casos aislados, existen, y su hija le pregunta «por qué dice que soy marrón». Tal situación crea tristeza en Sole, que aunque su hija no vive el rechazo que ella sintió en su infancia y juventud, ve que no han desaparecido todavía de la sociedad.

Ahmed sabe que llamarle moro es el insulto fácil «te afecta mucho, porque tú sabes de dónde vienes y sabes que tus padres trabajan de sol a sol». Como bien señala Fátima, solo se pide respeto «puedes decirme marroquí, o llamarme por mi nombre. O árabe, o africano, o lo que quieras. ¿Pero por qué me tienes que decir moro? Porque saben que moro es despectivo».

Expectativas

No existen ideas claras sobre lo que les puede deparar el futuro, más aún entre quienes no han terminado sus estudios aún.

Cuando les preguntamos cómo se verán en un futuro a medio plazo, las respuestas no son tan diferentes unas de otras, ni siquiera en sus dudas e incertidumbres. No existen ideas claras sobre lo que les puede deparar el futuro, más aún entre quienes no han terminado sus estudios aún. En este sentido comprobamos el tesón de varias de las personas entrevistadas ante su proceso formativo y su objetivo laboral futuro. Margareth se ha puesto como claro objetivo «que tengo que terminar la carrera y me sacaré los títulos que me tenga que sacar. Y después trabajaré. Y si me tengo que ir fuera, pues me iré». Daniela demuestra que tiene un objetivo claro «ahora mismo estoy pensando en prepararme para opositar. Si no puedo este año, lo intentaré el siguiente. Es lo que quiero». Sukaina tiene una visión más negativa sobre su futura incorporación al mundo laboral ante la limitación que puede suponer su confesión religiosa «la sensación que me da es que puede que termine la carrera y que no encuentre trabajo de eso, de lo que yo quiero. Te pones a pensar hasta qué punto me va a limitar el hecho de llevar pañuelo».

La idea de residir en Euskadi sí que está presente en la mayoría a largo plazo, pero creen que su inserción en el mercado laboral, sobre todo en los primeros años, será en otro lugar, hecho que no les causa mayor inquietud. Daniela nos comenta que «me gustaría quedarme aquí porque tengo todo aquí. Pero si nada me atase y el día de mañana me tuviese que ir a trabajar, no sé, a Australia, pues me voy». En la misma línea se encuentra Mikel «yo prefiero vivir aquí. No es como otra gente que dice que sí se iría. Mi plan A es aquí. El plan B o C, ya veremos. Y si tiene que ser fuera, pues fuera. Para eso nos estamos preparando». Margareth sí que quiere acabar residiendo en Euskadi de manera permanente, sin embargo también tiene el deseo de querer vivir en el extranjero como experiencia de vida «siempre he estado aquí y me gustaría terminar aquí. Pero antes me gustaría salir y ver mundo. Y después ya terminar aquí cuando tenga mi familia. Porque al final también sé que mis amigas, a las que veo a diario, también vamos a terminar aquí o cerca». Por otra parte, saber o no dónde será su vida es una duda que tiene Ahmed «tampoco tengo claro que mi vida vaya a ser aquí del todo. Si me pidieras que firmara un sitio para ir, tampoco sabría decirte». Oier, en cambio, tiene claro que elegirá su lugar de residencia en función del agrado que ese lugar le proporcione «viviré donde más a gusto me encuentre. Al final, cuando asiente mi vida, cuando encuentre un curro y gane y tenga mi casa, me quedaré donde más a gusto esté». Fátima, que ha residido en varias ciudades y sabe lo que es rehacer su vida y la de su familia en varias ocasiones, cree que en el caso de que se moviera de Euskadi le gustaría establecer un hogar «siempre me ha hecho ilusión lo de estar de aquí para allá, pero luego he dicho que sin rumbo tampoco. Yo no quiero eso. Porque cuando estás así sientes

que no estás en ningún sitio y que no eres de ningún sitio. No estás estable. Es agotador empezar de cero con amigos y demás».

La idea de tener familia también está presente en sus discursos. Daniela piensa que «me gustaría tenerla, pero cuando yo vea que ya he vivido, he viajado, he conocido, he estudiado, ... todo eso». Ahmed sí que se ha cuestionado que «si el día de mañana tienes críos, ¿qué haces?, ¿cómo los educas?, ¿en función de qué?». Son preguntas que traen consigo una reflexión en torno a qué tipo de educación y bajo qué valores descansarían, donde la variable origen entraría en juego y no está claro de qué manera. Sole, que ya tiene una hija, quiere que estudie y progrese en la vida y por eso está ahorrando para poder ofrecérselo «si ella me dice el día de mañana quiere ir a la universidad, que no tenga que decir que no puede ir porque no puedo pagársela. Intento que aprenda para que si el día de mañana quiere irse a algún otro país. A Inglaterra, Noruega, o donde a ella quiera». Y está Jon que tiene muy claro que «quiero tener una familia, quiero trabajar y viajar por ahí», y considera que vivir una temporada en su lugar de origen o en otro país sería una gran experiencia, tanto para él como para su familia. Fátima cree que «el estudiar te hace abrir la cabeza y abrirte al mundo. Y quiero darles todo lo que yo no he tenido».

La idea de tener familia también está presente en sus discursos: «si el día de mañana tienes críos, ¿qué haces?, ¿cómo los educas?, ¿en función de qué?».

En definitiva, sus anhelos y deseos futuros no son tan diferentes como los que podemos encontrar en cualquier otro discurso de personas de su misma edad. Plantearse tener familia, aunque sin saber cuándo ni en qué circunstancias; trabajar en el extranjero, comprendiendo que a día de hoy la movilidad laboral es una realidad incluso para las personas más preparadas, o pensar cómo y en qué valores quieren educar a sus hijos e hijas, son realidades que no entienden de orígenes culturales concretos y sí de vivencias propias de su generación.

3

Conclusiones, claves y recomendaciones

Una vez analizados los relatos de las personas entrevistadas, hay algunas claves que nos gustaría destacar, pero por encima de todas ellas hay una cosa que nos ha llamado mucho la atención y que creemos que hay que poner por delante: son más los elementos que unen a estas personas a su generación que lo que las diferencia por su origen y/o ascendencia extranjera, es decir, son unas más entre la diversa juventud vasca. Sus problemas, sus preocupaciones, sus vivencias, sus expectativas, sus retos, sus temores, sus ilusiones, etc. son las mismas que tiene el conjunto de la juventud vasca.

Sí es cierto que tienen características propias y comunes entre sí y diferentes a otros colectivos de jóvenes, pero del mismo modo que distintos segmentos de la juventud vasca presentan rasgos distintivos con respecto a otros subgrupos. Aun así, los elementos claves en la vida de las personas entrevistadas son comunes al resto de la juventud vasca. Y si hemos destacado a estas diez personas es porque creemos que representan lo que hemos denominado entre el equipo investigador *una trayectoria exitosa*, que resulta estar basada en los mismos pilares que la que puede tener cualquier joven con un similar itinerario y tesitura positivos.

Si hay algo que nos ha parecido un elemento diferenciador entre las personas entrevistadas con respecto a otros grupos de juventud vasca es la infancia: en general, las personas entrevistadas coinciden en expresarla con confusión, entre el país de origen de su padre, de su madre, de ambos e incluso del suyo propio, o del de parte de su familia materna o paterna. El descubrimiento de ciertas diferencias con respecto a sus amistades y compañeros/as (a veces, el idioma en su casa; otras, diferencias de rasgos físicos, la comida, en ocasiones las vacaciones en países distintos, etc.) hace que este período se recuerde con mucha más confusión y cambios de lo que suele ser habitual en otros colectivos de edades similares.

Unido a ese sentimiento surge, no pocas veces y en ocasiones poderosamente, el recuerdo de la discriminación y rechazo sufridos por ser diferentes a la mayoría de sus compañeros/as. Ciertos episodios de su infancia narrados con amargura por algunas de las personas entrevistadas nos alertan de que tenemos trabajo por hacer en aras de una sociedad futura más justa, solidaria e igualitaria.

Pero el vivir o no episodios infantiles de discriminación o rechazo no parecen buenos prescriptores de un mayor o menor éxito en la trayectoria vital de las personas entrevistadas porque todas ellas parecen bien encaminadas, a distintos futuros, pero ilusionantes todos ellos.

A tenor de las historias narradas, todos los itinerarios están anclados en cuatro pilares con narrativas que comparten elementos comunes: la familia, la persona, el grupo de pares y la escuela.

- En todos los relatos de vida la familia tiene un papel fundamental, la mayoría de las veces como fuente de apoyo y como inculcadora de valores importantes, centrales, como la responsabilidad, el sacrificio, el esfuerzo, la preocupación por sus miembros, el orgullo de pertenencia, la confianza, la superación, la mejora, etc. En otros casos, como reto, como acicate o como aliciente. Pero siempre presente, y siempre con visión de futuro.
- Otro elemento común y característico de las personas entrevistadas es su carácter: son personas que comparten rasgos en sus caracteres porque sus discursos y sus historias destilan fortaleza, valores vitales, optimismo, tenacidad, tesón, afán de superación, trabajo, expectativas de mejora, valentía, resiliencia, etc.
- Además, todos y todas ellas han sido capaces de, en distintas circunstancias, formar parte de un grupo de pares fuerte, importante en sus vidas. En ocasiones, ese grupo de pares, esa cuadrilla, esas amigas, lo forman jóvenes vascos/as nacidos/as en Euskadi, en ocasiones tienen padres (madre y/o padre) nacidos fuera, en otras ocasiones son jóvenes extranjeros/as, o de origen extranjero, o de ascendencia vasca o extranjera, etc.; pero en todos los casos las personas entrevistadas han conseguido integrarse y sentirse partícipes de una comunidad o de un grupo de jóvenes con los que compartir sus deseos, sueños, anhelos, disgustos, preocupaciones, alegrías, expectativas, etc.
- La escuela, como era de esperar, ocupa un lugar central en las narrativas de las personas entrevistadas. Al margen de la familia, el espacio educativo es fundamental en sus biografías, a la hora de formarse la individualidad como personas, de crear las primeras redes interpersonales fuera del entorno familiar y de ir orientando sus expectativas de proyecto vital. Un elemento común a todos los relatos es haber encontrado en este espacio un

referente y un apoyo en sus vidas. En ocasiones, tanto uno como otro lo han proporcionado sus propios compañeros y compañeras permitiendo una integración natural, sin traumas en el entorno escolar; en otras, ha sido un profesor o profesora quien les ha ayudado a superar dificultades, como el rechazo y la discriminación de sus iguales; y a veces, una mezcla de ambos, un grupo de amigos/as integrador y un profesorado preocupado por la no discriminación entre su alumnado.

Todo ello ha redundado en que nuestras personas entrevistadas presenten narrativas que hemos venido en llamar internamente «trayectorias exitosas» porque nos ofrecen distintas formas de ser vascos y vascas en plenitud y con perspectivas y expectativas de futuro muy ilusionantes, para ellas mismas, para sus familias, sus amistades y para sus educadores/as. En definitiva, para toda la sociedad vasca.

Un par de apuntes más que nos han llamado la atención de los relatos de estas personas: el valor fundamental que conceden a la formación y su sentimiento de arraigo en Euskadi, y de pertenencia a la comunidad vasca.

La formación ocupa mucho espacio en las narrativas de las personas entrevistadas. Desde edades muy tempranas cobra especial importancia y es recurrente que se sitúe en un lugar relevante en sus relatos. Las personas entrevistadas se esfuerzan por disponer de un arsenal personal bajo la forma de nivel de estudios que si no les garantiza, sí les permita afrontar sus expectativas de futuro con visos de tener éxito. Les interesa la formación, quieren alcanzar altos niveles de estudios (cuando no se ha conseguido lo que se deseaba se expresa en las conversaciones con tristeza), quieren mejorar, superarse, y entienden que la formación es la puerta para su futuro, para llegar a cumplir las expectativas y metas que se han propuesto. Y en este contexto, el aprendizaje del euskera también ocupa un lugar relevante. Frente a otros discursos que hemos escuchado en otras investigaciones en los que se pone en duda el valor del euskera en el presente y futuro de ciertas personas, los y las jóvenes entrevistadas lo colocan en un lugar preferente en sus vidas y con el doble valor de, por un lado, idioma de comunicación y, por otro, elemento facilitador de la inserción laboral, integración personal y consecución de objetivos de proyecto vital.

En relación a su sentimiento de pertenencia, al sentimiento de ser vascos y vascas, estos relatos son un perfecto ejemplo de que no hay una única manera de sentirse vasco y vasca: hay muchas. En este sentido, nos transmiten la idea de que son personas que están integradas, son vascas y lo expresan de diferentes formas, como hacemos también las demás, el resto de la sociedad vasca: las personas entrevistadas, con un único sentimiento de pertenencia, con doble filiación, con triple..., comparten todas ellas estos rasgos comunes, es decir, ligan a Euskadi su pasado, su presente y su futuro.

A partir de aquí se nos ocurren algunas recomendaciones para las administraciones y organismos públicos que creemos que pueden facilitar los procesos de integración y la consecución de trayectorias personales exitosas de vascos y vascas de ascendencia extranjera.

- Reforzar el valor de la formación como elemento clave de construcción de futuro: ya lo estamos haciendo en la actualidad a nivel general pero no estaría de más insistir en que la adquisición de niveles formativos elevados y el euskera son elementos que pueden jugar un papel singular en los procesos de integración y movilidad social vertical entre los colectivos de vascos y vascas de origen y/o ascendencia extranjera. Es importante que desde los propios centros educativos y personas orientadoras no se escatimen esfuerzos para hacer ver a las personas de origen y/o ascendencia extranjera el papel fundamental que la formación jugará en sus vidas y en la de su descendencia, como factor clave en los procesos de integración y movilidad sociales.
- Reforzar el papel del euskera como elemento de comunicación y de apertura de perspectivas laborales de futuro en Euskadi: especial importancia tiene la adquisición de nuestro idioma singular como facilitador de las relaciones interpersonales y como dinamizador en la inserción laboral de las personas de origen y/o ascendencia extranjera. Huelga decir que, por supuesto, también es imprescindible el conocimiento y uso de la lengua castellana por los mismos motivos. Parece que todo lo que se arbitre para facilitar el conocimiento y uso de los idiomas propios entre las personas de origen y/o ascendencia extranjera será poco.
- Permitir el desarrollo del sentimiento de pertenencia: la definición del ser vasco/a desde la construcción individual, no desde la construcción grupal. En algunos relatos se produce la negación de ciertos sectores y personas a que puedan sentirse vascos y vascas en pie de igualdad con otros colectivos de nuestra sociedad, por haber nacido en otro lugar, por tener padres de origen y/o ascendencia extranjera, por no dominar el euskera (y/o el castellano), por no tener la misma religión dominante en nuestro entorno, por no tener los mismos rasgos, etc. Debemos permitir sentirse vascos/as, no debemos impedir (negar) el desarrollo de ese sentimiento. Concretamente, proponemos una campaña de sensibilización social que se abra a un “ser vasco/a” inclusivo y definido desde la persona.
- Concienciar al entorno educativo (si no lo está ya en su totalidad...) de su crucial papel como garante de un desarrollo en igualdad y de un crecimiento en contexto de no discriminación: en momentos de discriminación y rechazo hacia la juventud vasca de origen y/o ascendencia extranjera, es fundamental que las personas educadoras sean conscientes de su papel

como elementos que garantizan la igualdad de oportunidades y un futuro inclusivo para todos y todas.

- Sensibilizar a la sociedad vasca sobre nuestra diversidad y sobre la igualdad en la diversidad: respeto a la diferencia y lucha contra la discriminación. Pensamos, por ejemplo, en acciones dirigidas a los medios de comunicación encaminadas a destacar la naturalidad de las trayectorias en aspectos de la vida cotidiana tales como los estudios, las lenguas de comunicación, el empleo, etc., teniendo en cuenta las características propias que les diferencian de otros jóvenes. Es evidente que la sociedad vasca necesita conocer y reconocerse en su diversidad. No somos uniformes, no somos una sociedad monolítica, una sociedad culturalmente estática. No lo hemos sido nunca y menos ahora. Somos una sociedad en movimiento, en evolución, en crecimiento, dinámica, y en ella debemos reconocernos, ahora y en el futuro, porque este será el que forme nuestro pasado del que querremos, como hasta ahora, sentirnos orgullosos y orgullosas. Ese futuro deberemos construirlo entre todos los vascos y vascas que aquí vivimos, amamos, construimos, trabajamos... es decir, que así nos sentimos. Nuestro futuro como sociedad pasa por lograr procesos exitosos de integración y cohesión social, que permitan una convivencia igualitaria y ausente de discriminación.



ANEXO

INFANCIA

- Familia:
 - Cuándo naciste, dónde naciste.
 - Descripción de tus padres, descripción de los hermanos: trabajo, estudios.
 - Circunstancias del nacimiento: familiares y externas.
 - Tradiciones familiares, costumbres de la familia, espacio físico, los juegos, travesuras.
 - Buenos y malos recuerdos de esa época.
- Escuela:
 - Cuándo comienzas en la escuela.
 - Tipo de escuela (privada, pública, religiosa, etc.) a qué edad comienzas en la escuela.
 - Cuántas escuelas había en la zona.
 - Cuántos compañeros de clase tenías, había diferencia entre sus compañeros.
 - Recuerdos de profesores que te marcaron.
 - Diferencias culturales en tu escuela, en la relación con tus compañeros-maestros.
 - Juegos y castigos.
 - Personas importantes en la escuela.
 - Lugares importantes en la escuela.
 - Buenos y malos recuerdos de esa época.
 - Expectativas profesorado/familia en tema estudios.

INFANCIA – ADOLESCENCIA

*Se sigue hablando en esta etapa de la escuela/instituto con las preguntas anteriormente expuestas. Se añaden preguntas de la etapa de transición:

- Cambios en el paso de una etapa a otra: cambios físicos, cambios afectivos, cambios externos a la persona entrevistada (cambio de casa, de ciudad, de colegio,...)
- Juegos, gustos, amistades, amores.
- A qué edad comenzó a salir solo/a.
- Relación con las personas adultas: padres - familia, profesores, monitores, etc.
- Conflictos personales.
- Qué hacía los fines de semana.
- Anécdotas.
- Buenos y malos momentos de esa época.

INICIO Y DESARROLLO DE LA ETAPA ADULTA

- Estudios: gusto o motivación por los estudios elegidos, relaciones en el mismo, resultados.
- Trabajo: relaciones laborales, lugar del primer trabajo, el trabajo más importante, el menos importante, problemas y aciertos.
- Cuándo comenzó a ganar dinero.
- Diferencias culturales que influyan.
- Relaciones personales: con la pareja (matrimonio), con los hijos, con la familia. Costumbres.
- La sociedad: cambios políticos, cambios sociales, cambios en su entorno.

VIDA EN GENERAL

- Acontecimientos más importantes de su vida personal.
- Vida religiosa. Actual y en el pasado.
- Le interesa la política, participa de la política.
- Grandes y pequeños logros significativos en su vida.
- Éxitos y fracasos.
- Pérdidas de seres queridos.
- El día de hoy.
- Conflictos identitarios, percepción de diferencia (familia/sociedad).
- La importancia de las tradiciones de origen de los padres.
- Auto percepción en relación a los compatriotas de sus padres/hijos de inmigrantes que llegaron de mayores.
- Revisión, autovaloración de su vida.

Las vascas de ascendencia africana: presente y futuro

16-25 años

Saioa Bilbao Urkidi y Maite Fouassier Zamallloa





ÍNDICE

Introducción	687
1. Familia y red social	693
2. Educación	699
3. Ámbito laboral	705
4. La identidad	709
5. La convivencia	715
6. Expectativas de futuro	717
7. Recomendaciones y acciones de mejora	721
Anexos	727



INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto *“La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones”*, dentro del apartado dedicado a estudiar a los y las jóvenes de entre 16 y 25 años, queremos profundizar en un colectivo representado por las mujeres de ascendencia africana o que hayan nacido en África y hayan migrado siendo pequeñas (hasta los 4 años).

Nos interesamos por este colectivo específico a la luz de los datos observados en distintos trabajos de investigación, como son el informe *“Mujeres inmigrantes extranjeras en la CAE”* elaborado para Emakunde¹, o el *“Estudio Diagnóstico sobre el fenómeno migratorio 2014”* realizado para el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz². En los dos trabajos quedan latentes las dificultades añadidas a las que son avocadas las mujeres de origen africano (magrebí y subsahariano), siendo uno de los colectivos más precarizados a todos los niveles. Esto se debe a que, como se señala en el Informe de Emakunde, “el modelo preferido en la CAE opta por las mujeres latinoamericanas”, presentando a una población africana femenina que muestra claros síntomas de estancamiento, falta de integración y de cronificación en áreas de exclusión. Entre otros factores, se señalan el desconocimiento de las lenguas oficiales de la CAE, el color de su piel en algunos casos, así como algunos aspectos relacionados con la religión que profesan, en especial la musulmana.

Por todo ello, y siendo conscientes de que en este estudio nos interesan las hijas de estas mujeres que, por el momento, no disfrutan de una situación nada favorable, queremos conocer los discursos, vivencias, experiencias, anhelos,

¹ “Mujeres inmigrantes extranjeras en la CAE” Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_informes/es_emakunde/adjuntos/informe-31_mujeres_inmigrantes.pdf

² Estudio diagnóstico disponible en: http://www.vitoria-gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?idio=es&aplicacion=wb021&tabla=contenido&uid=u_4702e148_15040834fe3__7f96

problemas, miedos, sueños, expectativas, actitudes, procesos de construcción de identidades, etc. de estas jóvenes.

Para ello, hemos utilizado una metodología cualitativa de investigación social. Concretamente hemos elaborado un sondeo discrecional (intencional) compuesto por una muestra total de tres grupos de discusión, uno en Gipuzkoa y dos en Bizkaia. La idea inicial era hacer uno en cada territorio histórico para recoger información de personas residentes en los tres territorios, aunque no haya ninguna variable o circunstancia que nos indique que las condiciones de vida y expectativas sean significativamente diferentes, pero lo cierto es que ha sido imposible encontrar los perfiles requeridos en el territorio alavés, sobre todo los que hacen referencia a chicas de ascendencia subsahariana.


Cada grupo ha estado compuesto por mujeres de origen o ascendencia magrebí y del África subsahariana. El rango de edad seleccionado ha sido de 16 a 25 años (ver Anexo). El grupo de discusión consiste en una técnica de dinámica de grupo, compuesto por alrededor de 8 personas (entre 6 y 10 personas) del público objetivo, que reproduce en una sala lo que puede ser una reunión informal, intentando que las condiciones bajo las que se desarrolla la reunión reproduzcan lo mejor posible las que se dan en la vida cotidiana.

Este tipo de técnica se utiliza siempre que se desea recoger información de tipo actitudinal, comportamental y proyectiva de un colectivo de personas cuando se relacionan en su grupo de pares. Lo que nos interesa fundamentalmente es ahondar en los porqués de las cosas, no solo conocer los actores sociales —quiénes—, sus conductas —qué—, sus relaciones con los demás actores —cómo— y el escenario en el que interactúan —dónde—, sino intentar llegar a explicar esos comportamientos —por qué—.

El grupo de discusión sigue un guion de temas (o preguntas) abiertos a la consideración y opinión de las personas que lo componen. Este guion trata de no quedarse en una recogida superficial de información, sino ahondar en las actitudes y motivaciones que subyacen bajo las opiniones y declaraciones expresas. Por tanto, el desarrollo de los grupos de discusión se basa en técnicas de carácter psicológico, psicosocial y sociológicas.

El texto que aquí se presenta aborda en primer lugar el análisis de la familia y sus redes sociales, donde se incluirán sus opiniones respecto a ellas y las relaciones personales. En el apartado dedicado a la educación se detallarán sus pareceres sobre la importancia otorgada, las relaciones entre pares dentro de la misma, el uso y valor concedido al euskera, y la actitud del profesorado. El apartado dedicado al mundo laboral aparecerá en tercer lugar, reflejando las dificultades con las que se topan para su acceso al mercado laboral y las múltiples discriminaciones que señalan, entre la que se encuentra la religiosa. En cuarto lugar, abordaremos todo lo relacionado con las identidades, afrontando tanto

las dudas como la complejidad que implica definirse como parte de un colectivo, o varios, con el que sentirse afín. Continuaremos con aspectos relacionados con la convivencia, los prejuicios y estereotipos negativos que persisten en la sociedad vasca y cómo se sienten viviendo en esta. Por último, veremos qué expectativa de vida tienen estas mujeres, aquellas que tienen sus progenitores sobre su futuro y cómo abordan y enfocan la educación de sus hijos e hijas en el caso de que decidan tener familia. Con toda esta información sobre la mesa, propondremos algunas acciones y recomendaciones, tanto las propuestas por las propias mujeres participantes como las del equipo investigador.



*“...las banderas forran edificios y seres humanos
y parecen representar una única forma de pensar
y de ser de un lugar, sin dejar espacio para las
vías intermedias, las de abajo, las de arriba, las
racializadas, las de fuera que están dentro o las de
dentro que viven fuera”.*

Lucía-Asué Mbomío Rubio



1

Familia y red social

En los tres grupos de discusión las participantes coinciden en sentir que la familia es lo más importante en sus vidas. Es la institución principal que les brinda el apoyo necesario, su base, su pilar. En prácticamente todos los casos viven aún con su familia, ya sea con la madre únicamente, o con la madre y el padre más sus hermanos y hermanas, que es el caso más habitual. Saben que sus progenitores quieren para ellas lo mejor, y que los esfuerzos de la migración pasan por brindarles mayores oportunidades que las que ellos y ellas han podido tener, en especial en el campo de la educación.

“Para mí la familia es la base, es esencial. Para cualquier cosa que hago, tengo a mi familia apoyándome. Una ayuda completa. Antes que las amistades o lo que sea, está la familia”. (G3)

“Son un apoyo para conseguir mis metas. Si no hubiera tenido el apoyo de mi familia, no habría podido realizar unos estudios”. (G2)

“Mi padre tenía unos objetivos, ha llegado aquí con 19 años y se ha puesto a trabajar. Y para nosotros quiere lo contrario, quiere que estudiemos...”. (G2)

Comparan sus relaciones familiares con las que se producen entre las familias autóctonas, considerándolas en algunos casos muy diferentes a las suyas. Creen que no se respeta igual a la familia y que no se otorga la importancia y por tanto el cuidado necesario a las personas mayores. La religión asoma como la base que les ha inculcado esos valores que creen que se tambalean en al menos parte de las familias vascas. Aunque, por otra parte, también están los discursos que estiman que no todas están cortadas por el mismo patrón y que son valoraciones muy subjetivas. Los lazos con las familias de origen de sus padres y/o madres se mantienen, aunque con intensidad diferente.

“Depende la familia, pero hay casos. Yo, que he estado en Angola, no he visto abuelas en residencias”. (G1)

“Yo creo que, a nosotras, al criarnos con la religión y ese tipo de cosas, nos han inculcado el valor de la familia y del cuidado y respeto hacia los mayores”. (G1)

“Sí que suelo comparar con gente española la importancia que le dan a la familia, y no lo puedo comparar. Hay cosas que ellas harían y que yo no. Yo es que le doy mucha importancia”. (G1)

“Yo sí creo que los lazos son muy fuertes. Porque, aunque yo haya nacido aquí, al estar mi abuela allí y no tener más familia, siento la necesidad de tener que ir cada año a verla”. (G1)

“Son un apoyo para conseguir mis metas. Si no hubiera tenido el apoyo de mi familia, no habría podido realizar unos estudios”.

Todas sienten ese respaldo que una familia puede propiciar, aunque si hablamos de cómo han sido educadas respecto a los varones de la casa, todas coinciden en que ellas han sido a las que se les ha adjudicado el desempeño de las labores domésticas, es decir, el rol de cuidadoras y protectoras del bienestar del hogar. En la mayoría de los casos, tanto el padre como la madre son de origen africano y ellas entienden que la cultura de origen de sus progenitores tiene mucho peso a la hora de educarlas. Lo perciben en la educación diferenciada entre hermanos varones, cómo se libera a los hombres de las tareas propias de lo que consideran “de mujeres”, o la continuidad de los roles de género por parte de sus madres, entre otros. No obstante, somos conscientes de que estas desigualdades entre sexos y adjudicación de roles es un tema presente en todas las culturas.

“Siempre ha intentado hacer un mix en la educación, un poquito de aquí un poquito de allí, pero siempre le tiran las raíces, la educación que ha recibido”. (G1)

“Yo muchas veces digo que tenía que haber nacido hombre. Es la clave”. (G3)

“He visto toda mi vida a mi madre limpiando y a mi padrastro no haciendo nada. Son cosas que notas”. (G1)

“En mi país se considera más al hombre que a la mujer. Mi hermano tiene 24 años y en las cuestiones de limpieza y así, se escaquea. No es el trabajo del hombre. Es un poco machista y encima mi madre le apoya. Dice que ese es el trabajo de la mujer. Mi madre sigue con esas costumbres”. (G2)

“Mi madre, aunque intenta hacer un mix, siempre tira más hacia lo de allí.” (G1)

“Creo que es algo general. Es como que somos más débiles y entonces nos tienen que poner más protección”. (G2)

Aunque, y como ha ocurrido a lo largo de la historia, algunas de las chicas han asumido esta diferenciación aún a regañadientes, aunque también están las que se oponen a estas situaciones discriminatorias y reclaman un trato en igualdad. Sí encontramos que todas ellas comparten la preocupación que sienten sus padres y madres ante la peligrosidad de ir solas de noche, por ejemplo. Hecho que no ocurriría si fueran hombres.

“Yo es que me he criado aquí con mi hermano y de una forma u otra mi madre siempre me ha dado más responsabilidades a mí que a mi hermano. Y yo le intento decir

que él también lo puede hacer, pero al final lo acabo haciendo yo todo. Es horrible". (G1)

"En nuestro caso, nosotras siempre le hemos parado y le hemos dicho que aquí, igual. En todo caso, nos protegían a la hora de salir a la calle. Eso sí. Pero en lo del trabajo de casa, yo decía que aquí no hago nada si él no hace nada. Siempre ha sido así. Si él no hace, a mí no me digas nada". (G2)

"Yo discuto mucho con mi madre por eso. Y le digo que soy mujer porque soy así, pero no porque sepa limpiar o planchar me va a hacer más mujer ". (G3)

Hablan de la importancia que dan sus progenitores a sus estudios, animándolas desde jóvenes a que no abandonen y en algunos casos apoyándolas en sus decisiones sobre qué itinerario formativo seguir. Saben de los miedos de su familia a que no tengan oportunidades laborales o que se sientan discriminadas. Concretamente en los discursos analizados aparece en mayor medida la figura materna como la persona que insiste en la necesidad de tener estudios, al mismo tiempo que les afloran los miedos y les hacen ver la necesidad de tener un trabajo para que sean independientes económicamente hablando.

"Ella insiste mucho en que estudiemos". (G1)

"Mi madre me dice que tiene miedo a que me traten como le han tratado a ella". (G1)

"Mi madre siempre me ha inculcado desde pequeña que estudie y que me vaya de aquí. Siempre. Estudia y no te quedes en España. Porque en España no hay futuro y no te van a querer coger". (G1)

En lo que a la red social se refiere, en todos los grupos se habla de las amistades que tienen y los grupos de amigas y amigos que mantienen, lo que en Euskadi se conoce como "cuadrilla". Hay quienes dicen tener amigas de diversos orígenes, incluidas las autóctonas, ya sea por medio de la ikastola o de la escuela, pero casi todas afirman juntarse con chicas de origen o ascendencia africana.

"Ella insiste mucho en que estudiemos".

"Yo he sido más de los dos lados, con unas y con otras". (G2)

"Y tengo más amigas también musulmanas, pero al tener amigas que son como tú, por decirlo así, al final compartes más". (G3)

"Lo más normal suele ser, y yo hablo de mí, (...), que tus padres son de fuera y nos juntamos. Para salir a las tardes como cuadrilla. Otra cosa es que tengas tus amigas en clase. Yo tengo muchas de la uni o del trabajo, para ir a tomar algo. Pero no de cuadrilla, de que somos una cuadrilla y vamos a salir". (G2)

En cierta manera se sienten más identificadas con ellas respecto a la religión musulmana en el caso de las mujeres de ascendencia magrebí, al igual que entre ellas, las de ascendencia de África subsahariana. En definitiva, se sienten más comprendidas y nada cuestionadas ante sus prácticas culturales y religiosas.

“Al final una amiga así... quiero decir que yo he nacido aquí y me rodeo también de gente de aquí, pero una amiga que te entienda en todos los sentidos ayuda mucho”. (G3)

“Yo creo que más bien la religión sí que diferencia. Yo me acuerdo de que de pequeña estaba con la gente de mi clase sin ningún problema. Pero luego llegas ya a la edad a la que salen de fiesta, beben alcohol y esas cosas, y entonces te juntas con gente que más o menos comparta tus hábitos, tus formas. Con gente con la que tengas afinidad.” (G2)

“Porque, al fin y al cabo, no encajas del todo. Porque entre que las culturas chocan bastante y las costumbres también, no te llegaban a entender”. (G3)

Sin embargo, también tenemos los discursos que, apelando a su sentimiento de libertad, a una mayor afinidad o simplemente a las relaciones generadas entre iguales en la escuela, dicen tener amistades mayoritariamente vascas o españolas. Ante las posibles diferencias en cuanto al uso del tiempo libre, en este caso no ven mayor problema al no compartir algunos de ellos, o incluso de cambiar de planes, ya que esa no es razón para dejar de mantener relación con ellas.

“Desde siempre, mis amigas de la infancia han sido españolas o vascas “. (G3)

“En ese momento yo me fui implicando más con las españolas. Como buscando un poco más de libertad. Buscando un poco más yo hacer lo que quiero y no estar con esa mentalidad de mis padres. Porque al final no parecían tus amigas, parecían tus padres que estaban ahí encima de ti diciéndote que no salgas o que no te vistas así. Era una tortura” (G1)

“A mí a veces me decían que no iban a beber porque salía yo” (G2)

“Al final una amiga así... quiero decir que yo he nacido aquí y me rodeo también de gente de aquí, pero una amiga que te entienda en todos los sentidos ayuda mucho”.

Cuando hablamos de parejas, algunas afirman tenerla y en otros casos no, pero todas ellas opinan sobre cómo entienden su relación o cómo les gustaría que fuera. Varias participantes consideran que sus parejas deben de ser musulmanes, ya que, al igual que cuando hablábamos de las amistades, consideran que se comprenden mejor y que no tienen que luchar contra una distancia cultural y religiosa que tarde o temprano puede acabar apareciendo.

“Si practicas tu religión, te encanta tu religión y la quieres seguir, te quieres casar con una persona musulmana, con alguien que practique la misma religión que tú”. (G2)

“Pero es que yo creo que hay cosas que no nos entenderían. Sobre todo creo que por la religión más que nada”. (G1)

“Más que nada yo no estaría con una persona que no fuera musulmana para que no haya futuros problemas. Si el día de mañana vais a vivir juntos, para mí casarse es imprescindible, e igual para él no. Y ahí ya viene el primer problema”. (G2)

“Los musulmanes debemos relacionarnos con musulmanes. Partiendo de la base de que no podemos tener pareja y se tiene que hacer una pedida previa”. (G3)

Por otra parte, también tenemos los casos en que, aunque afirman querer distanciarse de la posibilidad de tener parejas de origen o ascendencia africana, por seguir una cultura más “cerrada” y machista, acaban finalmente manteniendo una relación con ellos, descubriendo ciertas contradicciones en estos discursos.

“Si practicas tu religión, te encanta tu religión y la quieres seguir, te quieres casar con una persona musulmana, con alguien que practique la misma religión que tú”.

“Yo eso también lo veo mucho en mis amigas. Que al final, no sé por qué, al menos en las mías, no nos gusta cómo son los chicos marroquíes. Porque en un primer momento les ves que te parece que son muy europeos, pero cuando llevas unas semanas o unos meses dices que otra vez uno tan machista y que te quiere coartar tanto la libertad. Yo noto bastante la diferencia de que, aunque no queremos eso, no buscamos otras nacionalidades o gente de aquí. Y si las buscamos es para novios de unas semanitas o un rollito y ya está. Seguimos tirando hacia eso”. (G1)

“Es que yo creo que, por ejemplo, con una persona que viene de África y que es de mi misma edad yo creo que tenemos pensamientos diferentes. Yo en eso soy como más europea. Si yo me fijo en un chico, a mí me gustan los africanos, pero que tengan mentalidad europea...”. (G1)

Por último, afloran las opiniones sobre el posicionamiento de sus familias ante sus relaciones de pareja. Las participantes de los tres grupos explican la necesidad de que sea una relación bastante consolidada para hacerla pública ante su familia más cercana, además de profesar la misma religión. En este sentido, los progenitores dan importancia a que las culturas y religiones de las parejas de sus hijas sean similares a las de ellos y creen que su relación debe desarrollarse bajo tales parámetros. Con ello no queremos decir que todas ellas estén de acuerdo y no se hayan topado con algunos desacuerdos en cómo ellas entienden las relaciones de pareja.

“Mi padre no entendería que me casara con alguien que no fuera musulmán”. (G1)

“Al ser negra, si le dices a una prima que estás conociendo a un chico, lo primero que te va a preguntar es si es blanco o negro. Es lo primero que te preguntan”. (G3)

“Se nota mucho la presión. Porque yo lo he vivido y se nota mucho. En plan de que te dicen que ya tienes novio y que os tenéis que casar”. (G1)

Por otra parte, en algunos casos también saben que el tiempo que lleva viviendo su familia en Euskadi, así como su propio concepto de pareja, hace que la forma en que llevan sus relaciones personales no sería igual si residieran en los lugares de origen de sus progenitores.

“Con el paso del tiempo, sobre todo las familias que están arraigadas aquí y llevan más tiempo, como que han ido abriendo un poco la mente. No es tan... Yo sé que si hubiese nacido allí mi situación sería totalmente diferente”. (G3)

“Yo si me quiero relacionar, antes de que me venga a pedir, tiene que ser un poco a escondidas. Los padres no lo conciben eso”. (G3)

2

Educación

El ámbito de la educación es muy valorado por todas las chicas participantes en los grupos discusión. Opinan que es fundamental en la vida y que ayuda enormemente a conseguir ciertas metas. Valoran positivamente que las instituciones apuesten por la educación, ya que facilita que no se perpetúen estereotipos negativos vinculados a la inmigración y que eludirlo en las aulas es del todo contraproducente para la formación en valores de la nueva ciudadanía, aunque creen que realmente todavía queda mucho trabajo por hacer al ser testigos de que la diversidad ni se asume, ni se acepta de manera generalizada.

“Para mí, la educación es básica. Por mucho que tú tengas tus límites, con la educación que tengas y que consigas, con tus méritos, igual puedes saltar esas barreras. Y si en tu casa tu familia es analfabeta, si no sabe leer y escribir, con la educación puedes salir de eso. Si no, no”. (G2)

“Yo digo que la educación es fundamental. Porque si no, esos niños ya van condicionados”. (G2)

“Yo lo que no entiendo es por qué la sociedad aún no ha aceptado esta diversidad. Creo que es algo que no se está trabajando bien en los colegios ni nada”. (G1)

“La educación hace que no seas ignorante y que no te pongas barreras. Para mí, sin educación se generan las personas racistas y las personas machistas. Es porque no tienen educación”. (G2)

“Yo en los estudios muy bien, y doy gracias de haber nacido aquí, porque si no, igual no habría estudiado”. (G1)

Recuerdan cómo se relacionaron en la escuela cuando eran más pequeñas, algunas dicen haberse sentido rechazadas y por ello haber creado su grupo de amigas con aquellas que tenían una ascendencia similar, así como quienes, al ser las únicas de ascendencia extranjera, sus relaciones no se veían marcadas por si estaban más con unos que con otros.

“Cuando era pequeña fui a una ikastola. Y en la ikastola yo no es que lo pasase precisamente bien. Era lo típico que la negra y no sé qué. Entonces, quieras que no, con las chicas negras sentía que eran iguales que yo. Y tendía a cerrar mi círculo con gente que fuera también negra, porque sentía que me entendían más”. (G1)

“En el momento en el que iba a la ikastola yo era la única árabe (...) Pero el hecho de ser la única árabe hizo que no me sintiera tan cerrada, en plan solo quiero amigas árabes o extranjeras”. (G1)

“Para mí, la educación es básica. Por mucho que tú tengas tus límites, con la educación que tengas y que consigas, con tus méritos, igual puedes saltar esas barreras. Y si en tu casa tu familia es analfabeta, si no sabe leer y escribir, con la educación puedes salir de eso. Si no, no”.

El nivel de estudios de las mujeres participantes es variado pero todas ellas tienen cierto nivel de estudios: la mayoría están o han acabado la universidad, en grados como magisterio, trabajo social, periodismo, etc. Otras cinco chicas han cursado estudios de formación profesional, otro par está acabando el Bachillerato y otras dos han obtenido el graduado escolar. Respecto al tipo de centro, se han formado tanto en centros públicos como concertados, sin decantarse excesivamente por un tipo de centro u otro. Entre los concertados, algunas han estudiado en colegios religiosos —católicos—, mientras otras lo han hecho en ikastolas³.

En relación al modelo lingüístico⁴, las chicas participantes en el grupo de Gipuzkoa han estudiado todas en modelo D excepto una. En el caso de los grupos de Bizkaia, la mitad han estudiado en modelo D, mientras el resto lo ha hecho en los modelos A y B. El uso que hacen del euskera varía según en qué idioma se comuniquen con sus amistades, en el trabajo, en clase, etc. En cierta manera, aquellas que saben euskera se sienten molestas cuando a la ciudadanía vasca le sorprende que dominen este idioma y que puedan comunicarse con él.

“Yo también para expresarme, como todo con mis amigas lo hago en euskera... Ahora en la uni lo hago en castellano”. (G2)

“Si te escuchan hablar euskera se quedan como sorprendidos”. (G1)

“A mí nunca me han hecho preguntas por el castellano, pero por el euskera sí. ‘Zuk ondo dakizu euskeraz, nongoa zara ba?’”. (G2)

“Y cuando vas a un sitio y empiezas a hablar en euskera es como que la gente se sorprende y dice que vaya, habla en euskera. Qué bien. Y se ponen contentos solo por el hecho de que hable euskera”. (G1)

³ Centros concertados donde todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más.

⁴ A modo de aclaración, los modelos lingüísticos en la red educativa vasca se dividen en tres:

- Modelo D: Todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más.
- Modelo B: Unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano (en general las matemáticas y el aprendizaje de la lecto-escritura).
- Modelo A: Todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto el euskera, que es una asignatura más.

En esta línea, y al preguntar por el papel y la importancia del euskera, las visiones son un tanto dispares sobre todo dependiendo de si se conoce el idioma o no. Mientras que para algunas es un elemento muy importante de la cultura vasca, poniendo en valor su conocimiento y mantenimiento, para aquellas que no han estudiado en este idioma o no se han comunicado habitualmente en él, consideran que será una traba para su futuro laboral en Euskadi. La adscripción al idioma también entra en relación con la identificación de cada una, de cómo y de dónde se sienten, como más adelante observaremos en el apartado dedicado a la identidad.

“Yo creo que el euskera es fundamental en el País Vasco. El saber hablar en este idioma. Hoy en día te lo piden para cualquier trabajo”.

“Es que el euskera es algo de aquí, es nuestra cultura. Si vas a Catalunya, tienes el catalán” (G1)

“Yo creo que es súper difícil. Y que nos pongan tantas trabas al final... porque nosotros estamos estudiando. Queremos trabajar, en mi caso como trabajadora social porque es lo que estoy estudiando, y el euskera es como un impedimento para todo. Para las pruebas de acceso no tanto, pero para los trabajos muchísimo. Yo creo que no voy a acabar aquí si quiero trabajar de lo que estoy estudiando”. (G1)

“Pero el euskera es algo como que es de siempre. Es como si vas a Marruecos y dices que no te enseñen árabe”. (G1)

“Pero yo creo que tendría que ser algo optativo. No que te den mil puntos por saberlo y que te tiren abajo por no saberlo. Lo que se tendría que hacer es reforzar el conocimiento, que para eso has estado estudiando la carrera que sea, y no el idioma”. (G1)

Aunque, por otra parte, sean partidarias del uso y conocimiento del euskera o no, saben que es una herramienta que ayuda a su incorporación al mercado laboral, y que de alguna manera les facilita el desarrollo de su vida en Euskadi, si bien no dejan de aparecer las voces discordantes que consideran que no tienen por qué ser obligadas a estudiarlo aludiendo a que no es necesario para su vida, ni para su trabajo.

“Yo creo que el euskera es fundamental en el País Vasco. El saber hablar en este idioma. Hoy en día te lo piden para cualquier trabajo”. (G2)

“Sí que facilita. Sobre todo, a la hora de buscar trabajo”. (G2)

“Y entonces, sabiendo perfectamente lo que voy a hacer dentro de dos años, que me hagan aprender euskera, que sé que no me va a servir de nada, pues me molesta”. (G3)

Por otro lado, en algunos casos y en los tres grupos, sí que manifiestan quejas y malestar ante la actitud de cierto profesorado. Este malestar está enfocado en diferentes direcciones. Por un lado, sienten que en muchos casos se han sentido “utilizadas” de manera un tanto “exótica” por ser mujeres con un color de piel diferente que saben euskera. Por ello, se han visto expuestas públicamente

en actividades relacionadas con sus centros escolares, donde el grado de voluntariedad para participar queda un tanto cuestionado.

“Dentro de poco tengo que hacer una conferencia o no sé qué en euskera, y me han dicho que me han elegido a mí porque soy negra y hablo en euskera, y eso va a impactar mucho a la gente”. (G1)

“Eso hicieron conmigo también en lo de la Korrika. Se suele hacer que cuando se coge el testigo, se elige a una mujer mayor, a su hija, a la madre y a una niña. Me cogieron a mí como niña por el simple hecho de ser árabe. Porque ya había comentado antes que era la única árabe de mi colegio. Era como que yo tenía que ir porque sabía euskera”. (G1)

También sienten malestar con cierto profesorado al que le falta conocimiento y formación en diversidad cultural y religiosa, concretamente en el islam. Por una parte, lamentan que siguen siendo consideradas como “extranjeras” por el hecho de tener un fenotipo distinto o llevar un hiyab, un sentimiento que, como veremos en el apartado dedicado a la identidad, no siempre va unido al origen de sus padres o, que si lo está, no es excluyente para que también se sientan parte del lugar donde desarrollan su vida y han crecido como personas.

“Aunque ven tu nombre, te preguntan de dónde eres. Es como que siempre tienen que poner el acento en que todo el mundo se entere de que no eres de aquí. Como que te tienen que recordar que este apellido no es de aquí”. (G1)

“Es que hay profesores que son unos incultos, que dicen cada tontería explicando, ... ya me ha tocado a mí replicar o levantar la voz; porque si no sabes, no hables”. (G3)

“Siempre hay algún profesor que te hace esa pregunta de cuándo has venido tú. O a ver de dónde sientes que eres. Sí que me han hecho esas preguntas. O cuando estaba en 2º de Bachiller, venirme la profesora de Filosofía a preguntarme si sé euskera, cuando estoy en D eredua. Y me viene a preguntar si tengo alguna dificultad. Que entiendo que igual se hace raro ver a una persona con pañuelo y así, pero entiendo que ya estamos en el siglo XXI y eso se tiene que...”. (G2)

“A mí me pasó que una vez en clase de Economía, hace tiempo, la profesora empezó a decir que como yo había venido aquí de pequeña no sé qué. Le corté y le dije que qué le hacía pensar que yo había venido aquí de pequeña. Y me dijo que porque era negra. ¿Y porque soy negra tengo que haber venido aquí de pequeña? He nacido aquí, y en Basurto, igual soy más vasca que tú”. (G1)

“...O suponen directamente que tú no eres de aquí y te preguntan de qué parte de África eres. Directamente te asocian con África. Pero puedo ser negra y latina. O haber nacido en Estados Unidos. Porque no saben dónde he nacido”. (G1)

Consideran que parte del profesorado tiene unos estereotipos negativos sobre la población extranjera, que, al vincularlas a ellas con la inmigración, se ven directamente implicadas en su imaginario con el que no están de acuerdo. Se ven prejuiciadas por creer que tienen problemas económicos en el hogar, porque dan por hecho que van a llevar a cabo supuestas costumbres culturales del origen extranjero que le asignan o porque no tienen capacidades para poder

realizar estudios superiores, que se traduce en bajas expectativas sobre lo que pueden llegar a ser en un futuro.

“Un profesor no puede tener prejuicios... los puede tener, pero no los puede mostrar”. (G2)

“O igual tenemos que ir a algún sitio en el que necesitamos dinero y la profesora se te acerca a decirte si tienes problemas ya veremos cómo lo arreglamos”. (G1)

“Y me dijo también que no era por ofender, pero que nosotros no solemos llegar muy lejos y que podía irme a un CIP, donde hay cosas como peluquería, fontanería y de todo (...) pero eso ya me quedó como muy marcada”. (G1)

“Este año me encontré con la profesora y me preguntó qué tal estaba y si me había casado. Daba por hecho que me había casado”. (G1)

“Aunque ven tu nombre, te preguntan de dónde eres. Es como que siempre tienen que poner el acento en que todo el mundo se entere de que no eres de aquí. Como que te tienen que recordar que este apellido no es de aquí”.

Se sienten, por qué no decirlo, discriminadas con algunos de los comentarios que tienen que escuchar. Las chicas que no han vivido discriminación alguna a lo largo de su existencia dicen que se debe a que aparentemente son blancas y no tienen rasgos marcados. En los dos casos son hijas de parejas mixtas: de padre de origen magrebí, y madre de origen vasco.

“A veces te dice que para qué estudias si no vas a encontrar trabajo”. (G2)

“A mí mi profesora me dijo si estaba segura de querer estudiar medicina porque soy negra y aquí hay mucho racismo. Yo le dije que estaba súper segura de que quería estudiar medicina”. (G1)

“Pero físicamente parezco de aquí y se quedan como sorprendidos. Y les tengo que explicar que mi padre es argelino”. (G1)

En algún caso, pero aislado, se transmite la falta de implicación del profesorado ante situaciones de discriminación e insultos por parte del alumnado.

“Me decían que no pasaba nada y que pasara de ellos. ¿Cómo vas a pasar de ellos si me llamaban negra de mierda y me decían que me fuera a mi país?”. (G1)

“Porque en realidad lo están viendo. Están en su mesa con todos los alumnos delante y ven que hay jaleo. Y siguen a lo suyo”. (G1)

3

El ámbito laboral

Atendiendo a la corta de edad de las chicas participantes, la mayoría no ha tenido todavía experiencias laborales, aunque algunas de ellas sí que han trabajado anteriormente en algún momento y otras trabajan como dependientas, cajeras de supermercado, y dos de ellas se dedican a lo que han estudiado.

No obstante, y como veremos a continuación, no les está siendo fácil encontrar trabajo por distintas razones relacionadas, como veremos más adelante, con su fenotipo, así como por aspectos culturales y religiosos. Hablan de cómo su nombre y/o apellido ya puede causar rechazo y no llegar ni siquiera a tener una entrevista laboral. Por otra parte, adjuntar o no una fotografía al curriculum vitae es una de las cuestiones que más se plantea en los grupos de discusión, como medida preventiva para no sentirse discriminadas por su aspecto físico, hecho que causa tanto aceptación como rechazo. Incluso, en algún caso, recomendadas por familiares, llegan a explicitar sus conocimientos de euskera o el haber estudiado en la ikastola como modo de superar las barreras de discriminación de acceso al empleo.

“Por teléfono están interesados en ti y te dicen que se soluciona con una entrevista. Y cuando vas, te dicen que tenían otra perspectiva, otro perfil. Te cierran las puertas de golpe cuando ya tenías una ilusión Por lo que te habían dicho por teléfono. Y de repente te encuentras con todo lo contrario”. (G2)

“Para mí, lo difícil es que te llamen. Por el nombre. Eso es lo más difícil. Una vez que ya entras a trabajar... pero les cuesta llamarte. Y yo creo que es por el nombre. Por el nombre y por el apellido”. (G1)

“La gente de mi clase me decía que mandara el currículum sin foto a ver qué pasaba. Pero no me da la gana, no quiero”. (G2)

“Yo estoy inscrita en un montón de páginas de internet y creo que cumplo el perfil, pero por una cosa o por otra no te llaman. A veces he pensado en quitar la foto del currículum y ponerle otro nombre, ¡yo qué sé! Es horrible”. (G1)

“A mí, mi izeko me recomendó que pusiera que había estudiado en la ikastola. Me dijo que le parecía súper mal que a la gente no le cojan por ser extranjera, pero que pusiera que había estudiado en la ikastola para que supieran que me he criado aquí”. (G1)

“Para mí, lo difícil es que te llamen. Por el nombre. Eso es lo más difícil. Una vez que ya entras a trabajar... pero les cuesta llamarte. Y yo creo que es por el nombre. Por el nombre y por el apellido”.

Gran parte de las discriminaciones en el acceso al mercado laboral obedecen no solo a la relación de su nombre y apellidos con un origen extranjero, sino también al uso del hiyab. A este respecto, la mayoría, excepto una de las chicas musulmanas, expresan su deseo de llevarlo, pero a muchas de ellas les paraliza el hecho de que eso suponga una dificultad a la hora de encontrar un trabajo, y deciden no ponérselo. Asimismo, muchas de sus madres han tomado la misma decisión de no llevar velo para poder encontrar y mantener un empleo.

“Yo muchas veces he pensado en ponérmelo. A mí me gustaría ponérmelo, pero si te lo pones luego te va a ser muy difícil encontrar un trabajo. A no ser que sea en la tienda de una amiga o algo así. Es muy complicado, y más aquí”. (G3)

“Mi madre tuvo unos años que sí se lo puso. Le dio la venada de ponérselo y estuvo así tres años. Pero se lo tuvo que quitar por eso, por el trabajo. Y porque yo notaba cuando iba con ella que la gente la miraba raro y que en los supermercados la seguían”. (G3)

“Yo me lo quiero poner, pero me siento muy limitada. En el trabajo y en todo”. (G1)

“Yo trabajo en una clínica dental. Soy higienista. Y el velo tengo que quitármelo”. (G2)

Sin embargo, algunas de las chicas mantienen firmemente su postura de no quitarse el hiyab, ni siquiera ante estas adversidades. Defienden su derecho a llevarlo y anhelan ser contratadas sin necesidad de tener que renunciar a ello, si bien comentan la falta de apoyo, comprensión y conocimiento por parte de las personas empleadoras sobre lo que significa llevar velo, que no interfiere en sus capacidades y habilidades como trabajadoras.

“(Se quitaría el velo) a menos que tenga hijos a mi cargo y se vayan a morir de hambre. Si se fueran a morir de hambre sí lo haría”. (G2)

“El objetivo de todas es estudiar, pero en verano intentas trabajar para sacar unas perrillas para el fin de semana o para lo que sea. Hace poco abrió (una tienda), y estaban cogiendo curriculums. Y mandamos el curriculum una amiga y yo. Tenemos el mismo perfil y yo tengo más idiomas y más estudios que ella. A ella le han llamado y le han cogido. Y yo siempre pongo la foto. Pongo la foto porque me da la gana. Ella no lleva pañuelo”. (G2)

“A mí como persona el hecho de ser musulmana no me limita para hacer cosas. Yo cojo y me pongo a correr, a hacer footing, con el velo. Y ni siento vergüenza, ni me siento rara ni nada. (...) Lo que pasa es que entras en el ámbito laboral y ahí se ven las barreras que te puede poner lo de fuera. Pero yo sé quién soy y sé lo que puedo hacer”. (G2)

“¿Qué tengo que hacer si no llevo el pañuelo para que me cojan? A mí el pañuelo no me hace más estúpida o más imbécil”. (G2)

En el caso de las chicas negras, es su aspecto lo que genera controversia entre quienes las entrevistan o emplean, donde afloran los estereotipos negativos de manera muy fuerte y grotesca, tanto a la hora de encontrar trabajo como una vez en él. El trabajo cara al público les preocupa y trasladan ciertas “recomendaciones” a sus trabajadoras sobre lo que, para ellos, es correcto o no. Por otra parte, una vez contratadas, también sufren el rechazo de cierta clientela que las discrimina por su color de piel.

“Sí, lo tenía que llevar de una manera determinada. No podía llevar trenzas, no podía llevar extensiones, ni coleta y demás. Como las extensiones son baratas, ...”. (G3)

“...En trabajo de cara al público, lo que es la hostelería, que te digan que quieren que les atienda tu compañero. O ir a la mesa y decirte que no quieren nada. Por ejemplo, cuando salió lo del ébola, que ahí estaba todo el mundo revolucionado. Te veían y era como que ésta nos va a traer el ébola, tiene que tener algo. En una mesa con señoras mayores en la terraza, yo les preguntaba si querían algo y me decían que no, gracias. Así, con miedo”. (G2)

“Me llamaron de aquí en una pastelería, donde me dijeron que si quería trabajar tenía que quitarme el afro. (En una tienda) me dijeron que tenía el perfil, pero que tenía el afro”. (G1)

Tales negativas y rechazos a la hora de encontrar trabajo y una vez conseguido, pesan en las mujeres con las que hemos conversado. Llegan a plantearse si sus aspiraciones pasan por trabajar en puestos laborales de baja cualificación o aquéllos que no suelen ser deseados, o si son contratadas por ser la última alternativa y no verdaderamente porque son la mejor opción para ocupar un determinado puesto laboral.

“El tema del trabajo me quema mucho y me da rabia porque directamente te limita y es como que te hace sentirte estúpida”. (G2)

“Yo me planteo muchísimo todo esto del trabajo. Porque si aspiramos a algún trabajo limpiando o como mucho de dependienta, porque hasta para ser dependienta te ponen muchas pegas. Yo estoy estudiando y me pregunto si voy a acabar trabajando algún día de lo que estoy estudiando. Porque ya no es que todos seamos jóvenes y que no haya trabajo en España. Es que también tienes el condicionante del sitio de dónde eres”. (G1)

“Llegas a un punto en que no sé si porque están muy necesitados y te cogen, pero por coger. Pero al final, las sobras díganos”. (G2)

A la luz de estas situaciones que les obligan a decidir entre su identidad y un puesto de trabajo, todas hacen alusión a realidades de ciudades de países europeos en los que la inmigración tiene mayor recorrido, como puede ser Londres o los Países Bajos, y es usual que personas con símbolos como el hiyab o personas negras trabajen cara al público. En este sentido, y ante las dificultades que van viviendo tanto ellas como sus madres y padres para conseguir un trabajo, muchas de ellas se plantean irse a otro país pese a que no es lo que realmente

quisieran. Asimismo, para trabajar en Euskadi les parece indispensable el tema del capital social, es decir, tener personas conocidas que les ayuden a insertarte en el mundo laboral.

“Yo he estado en Holanda y Bélgica. Igual que ella, alucinando. Me preguntaba qué era eso. Todo el mundo con el velo trabajando normal. Pensaba cuándo llegará eso a España o al País Vasco”. (G2)

“Yo estuve en Barcelona hace poco con mis padres y vi a muchas. Una mujer trabajando en el metro, limpiando, y llevaba hiyab. En Barcelona he visto a varias personas y me he sorprendido”. (G3)

“Mi prima me decía que por qué no me iba a trabajar a Londres en verano, porque me veía amargada. Pero es que me da rabia, porque yo quiero vivir aquí. Y que no me dejen me da rabia”. (G2)

“Yo también pienso que luego está el condicionante de conocer a gente. Si no conoces a alguien en ese sector, no entras ni de palo”. (G1)

4

La identidad

El tema de la identidad, por su complejidad, ha ido surgiendo en los distintos apartados o ámbitos que tratábamos en todos los grupos de discusión. Esto se debe a que los elementos culturales y religiosos tienen mucha fuerza y se interrelacionan con el resto de cuestiones del día a día. Se habla del lugar de donde se sienten parte, e inevitablemente sale a relucir la religión como elemento que conforma su persona y con la cual se sienten identificadas en mayor o en menor grado.

En relación a de dónde se sienten parte, se perciben varias respuestas sobre su identificación con un espacio concreto, sea Euskadi o sea el lugar de origen de su padre y/o madre, o ambos. En algún momento de su vida se han encontrado con la pregunta sobre de dónde se sienten, y las respuestas son del todo variadas. Pero en todo caso, algunas de las chicas participantes tienen claro, de algún modo, de dónde se sienten parte y su definición con respecto al territorio. En los discursos de las chicas también aparece la idea de identidad compartida, aunque muy minoritario, donde afirman que se sienten parte de varios lugares, diferenciando que, si bien sus progenitores nacieron y se desarrollaron como personas en otros lugares, ellas también se sienten parte de ello, sin dejar de lado su identificación con Euskadi.

“Yo he nacido aquí, pero siempre son preguntas que yo estoy encantada de responder. Siempre que te lo pregunten desde el respeto, y estoy encantada de responder”. (G3)

“Yo me siento de aquí, de Eibar y euskalduna. Pero después siempre digo (...) que tengo dos. La de mis padres, que al fin y al cabo es la que he mamado, por así decirlo, y la de aquí, que es la de la calle. (G2)

“Pero al final es una cuestión de sentirse. Yo me siento más marroquí porque al final me lo han inculcado... bueno, ni me lo han inculcado. Ha sido algo personal. Ha sido una decisión mía”. (G1)

“Yo tampoco lo escondo, digo que mis padres son de Marruecos, de Tánger. Y hablo de lo que tenemos allí. Les hablo de eso, pero yo me siento de aquí porque soy de aquí”. (G2)

“Yo soy vasca, soy musulmana y soy de origen marroquí. Tengo las cosas muy claras”. (G2)

Sin embargo, son mayoría las voces que afirman las dudas y la falta de pertenencia a ningún territorio en concreto. Las negativas por parte de la sociedad vasca a considerarlas parte, ya sea por su color de piel, fenotipo o símbolos religiosos que no sean de la creencia mayoritaria, les provoca un sentimiento de rechazo, de no ser aceptadas y verse como extranjeras. Si se plantean sentirse del país de sus madres y/o padres, aún siendo muy conscientes de que tampoco son de allí, tampoco en origen las consideran africanas. Esta crisis de identidad que están viviendo es una crisis que se describe como un encontrarse entre dos aguas, sin tener clara su identidad real, pudiendo llegar a calificarlo como un “producto nuevo”⁵.

“Yo no sé, africana. ¿Te sientes africana? De aquí no”. (G3)

“Porque la gente de aquí nunca te ve que eres de aquí”. (G1)

“Yo siempre decía que soy del mar. Entre Ceuta y Algeciras, de ahí. Con los delfines. Porque en todos los sitios te dicen que eres de fuera. Yo me he quedado en el Estrecho”. (G2)

“Ellos me veían súper europea, me decían que era blanca. Pero luego estoy aquí y hay cosas que les veo hacer a mis amigas españolas y les digo que se han pasado, que cómo hacen eso. Me veo en plan africana y española, las dos cosas”. (G1)

“Que aquí no te sientes muy encajada, pero cuando estás con tu familia en África parece que eres blanca. Por eso, no sé muy bien de dónde soy y digo que del mundo”. (G3)

“La verdad es que yo no me siento ni de aquí ni de allí ni de ningún lado. Es una pregunta que siempre me han hecho. No me siento española, no me siento vasca, no me siento euskalduna, por esa manera de decir. Tampoco me siento marroquí ni árabe. Lo único que podría ser capaz de decir es que me siento musulmana”. (G2)

“Porque la gente de aquí nunca te ve que eres de aquí”.

Con esto se hace referencia a la situación que, en muchas ocasiones, se genera por la complejidad de pertenecer a dos o más sociedades y por lo tanto a diferentes culturas, algo de lo que habla a lo largo de su conocida obra, *Identidades Asesinas*, el autor Amin Maalouf⁶. No obstante, si en la obra de Maalouf encontramos algo de luz en estas pertenencias múltiples, desde el caso que nos

⁵ Este producto suele ser típico y ya se representó a principios del siglo pasado como situación que caracterizaba a las “personas marginales”, aquellas que se ven insertas entre dos culturas, dos identidades, dos grupos exigiendo asunción integral de una de las dos pautas, y que en términos corrientes suele conocerse como ser “forastero” en todas partes, en el origen, en la acogida, o “no ser ni de aquí, ni de allí”. La sociología de las migraciones más clásica, al frente de Stonesquist (1937) ya analizó esta situación que, aunque siempre nueva, es inmemorial.

⁶ Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid, España: Alianza Ed.

ocupa, se vive como una situación compleja, donde la persona se encuentra en un “no-lugar”. Como señala Roca (2008, p.41)⁷: *“Los jóvenes nacidos en origen se enfrentan a una problemática compleja. El proceso de socialización y enculturación se produce en un contexto diferente y, paralelamente, precisan integrarse a la sociedad mayoritaria. En el caso de los hijos nacidos en destino, las circunstancias no varían especialmente y cabe destacar el hecho de que a pesar de haber nacido aquí, la sociedad los sigue considerando inmigrantes. El calificativo “segunda generación de inmigrantes” así lo demuestra”*.

Ahora bien, no todas las personas disponen del mismo capital personal para hacer frente a este tipo de situaciones. Por ello, allí donde Amin Maalouf ve una ventana de oportunidad para hacer compatibles muchas identidades, porque sus muchas afiliaciones, y, sobre todo, sus muchas capacidades adquiridas se lo permiten, otras personas ven una fuente de zozobra y anomia. En esta situación afectan al menos dos elementos: las incertidumbres que surgen en el momento de experimentar simultáneamente dos identidades y el grado de aceptación por parte de la sociedad. Muchas veces la zozobra y el fracaso provienen no tanto del primer elemento, sino de que el segundo no lo acepte como miembro de la comunidad. Si esta zozobra se da en circunstancias normales, en las de no aceptación se dispara. En este contexto de no sentirse del todo del lugar donde han nacido o donde se han criado y socializado, en repetidas ocasiones hacen alusión al término “integración”. Resulta curioso escuchar a chicas vascas hablar en estos términos, obviamente por todo lo comentado anteriormente. A este respecto, profundizaremos en este tema en el siguiente apartado dedicado a la convivencia.

“Yo creo que siempre va a haber un sector que va a querer que te integres y que ayuda a que te integres. Pero va a haber otro sector que siempre te va a poner pegas y que va a hacer todo lo posible para que tú no avances, para que el de aquí avance. Punto.” (G1)

Como hemos podido observar en algunas de las citas sobre su sentimiento de pertenencia, o las dudas acerca de ello, uno de los elementos más marcados en las chicas participantes es el de la religión. Las descendientes de padre y/o madre magrebí son musulmanas todas ellas, aunque con una intensidad de práctica diferenciada. En el caso de las chicas descendientes de padre y/o madre del África subsahariana son de fe evangélica. Todas ellas llevan con mucha paz y madurez las diferencias que su creencia religiosa puede suponer con respecto al resto de chicas de su edad, como por ejemplo el hecho de no consumir alcohol entre otras cuestiones. Son muy conscientes de la transmisión de sus padres y madres hacia ellas y, por lo tanto, tratan de ser consecuentes con su

⁷ Roca, Nuria (2008): “Inmigración, identidad y procesos de inclusión y exclusión social” en “La política de lo diverso”: ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo cultural?, Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas intercultural Barcelona: Fundación CIDOB - Foro Interdisciplinario de doctorandos, pp.: 39-50.

fe e informarse bien de lo que todo ello significa, supone y conlleva. En esta línea expresan sentirse más libres en la elección que aquéllas que han nacido y crecido en los países de origen de sus madres y/o padres.

“Mi padre no rezaba y viajamos la primera vez a Argelia y yo vi a la gente que rezaba. Y le dije a mi aita que cómo era que ellos rezaban y él no. Y a partir de ahí empezamos a rezar los dos, a partir de ese momento. Yo me interesé por la religión poco a poco”. (G1)

“Yo creo que la religión se lleva en el corazón y nunca me he planteado ponerme el velo. Igual me animo cuando sea más mayor si investigo más en mi religión. Porque el velo al final se tiene que sentir. Tienes que saber lo que llevas y ser consecuente”. (G3)

“En la sociedad no hay nadie que me impida ejercer mi religión”. (G3)

Las referencias a su religión son variadas, pero sí que se observa en varias de ellas una práctica religiosa diferente a la que desearían sus progenitores, que, aunque como hemos visto anteriormente se impone una mayor libertad en cómo practicar su religión, tal hecho no suprime las disparidades dentro de la familia.

“Ella siempre intenta incidir mucho en ello. Pero yo le digo a mi madre que ella no me ha transmitido ese amor por la religión. Porque ella tampoco reza y el paño se lo ha puesto unos años y poco más. Entonces, no puedes esperar lo mismo”. (G1)

“En plan de decirme que está muy orgulloso de mí (padre), pero que lo estaría más si me pusiera el hiyab, si fuera más tapada, si dejara de maquillarme o si un montón de cosas”. (G1)

Las conversaciones sobre religión, en el caso de la musulmana, derivan hacia el uso del pañuelo, su significado y el grado de discriminación que hayan podido vivir por su uso —como bien hemos podido analizar anteriormente en los ámbitos laboral y educativo—. Están quienes lo utilizan, las que no y a quienes les gustaría ponérselo pero no lo hacen porque intervienen otras variables que influyen en su decisión. Apelan a lo que significa, a su libertad para usar el hiyab o no, a su relación con la religión musulmana, a su libertad para practicarla o no:

“Yo sí que soy musulmana, aunque mucha gente me dice que no lo parezco por mi forma de vestir, porque no rezo o porque no sé qué. Yo creo que la religión se lleva en el corazón”. (G1)

“Yo me he dado cuenta de que es un porcentaje muy pequeño el que te puede mirar con caras o decirte algo por el pañuelo. En general, las personas son súper majas y súper confiadas”. (G2)

“Porque el velo al final se tiene que sentir. Tienes que saber lo que llevas y ser consecuente. Y yo de momento no me lo he planteado. Así que no noto esas diferencias”. (G1)

“En cierta forma te da una tranquilidad de estar bien contigo misma y de estar haciendo lo que te da la gana. Y eso es una libertad. Pero, al mismo tiempo repercute mucho en tu vida el que lo lleves. Tanto en la sociedad, que, quieras o no, vamos de

muy liberales y no lo somos ni para atrás. Sobre todo, con el hiyab y más ahora con todo lo que está cayendo, con el terrorismo y tal cual". (G1)

"Pero yo lo decido, lo mismo que podría decidir estar sin él. Yo estoy libremente con el pañuelo, y el día que no me sienta libre cojo y me lo quito". (G2)

Aun con todas estas apreciaciones, consideran que es necesario que la sociedad vasca conozca y diferencie lo que es cultura de religión, lo que puede significar ser, por ejemplo, musulmana sin necesidad de ser marroquí.

"¿Sabes lo que pasa? Que muchas veces confunden la religión con el origen, con la nacionalidad. Cuando yo digo que soy musulmana, me preguntan si soy árabe". (G3)

"No saben diferenciar musulmana, ... porque yo puedo ser musulmana y no ser marroquí". (G2)

"Mezclan también un poco religión con nuestra cultura". (G1)

"Yo sí que soy musulmana, aunque mucha gente me dice que no lo parezco por mi forma de vestir, porque no rezo o porque no sé qué. Yo creo que la religión se lleva en el corazón".

5

La convivencia

En términos generales creen que la convivencia es buena, pero sí que relatan pasajes, como hemos observado en el apartado dedicado a la educación y al trabajo, así como en el espacio público, que hacen pensar que continúan existiendo gran cantidad de prejuicios y estereotipos ligados a personas de otros orígenes con un fenotipo diferente, así como por sus creencias religiosas diferentes a la católica, en especial la musulmana, y la utilización del velo. En ocasiones se sienten molestas al ser tratadas como extranjeras cuando ellas mismas afirman no serlo y no sentirse como tal.

“Creo que también hay muchos prejuicios. Y esta es una dificultad en todos los ámbitos y sentidos. Sacas el tema de la RGI y la cosa arde. Y también temas de piscina, temas de terrorismo”. (G2)

“Porque cuando no saben de dónde eres y como entiendes castellano, piensan que serás de por aquí. Y entonces sacan todo su odio y toda su furia. Y ahí lo ves”. (G1)

“Pero a mí me ha pasado que he ido al (comercio) y pedirte el NIE, cosas de esas ¿por qué me tienes que tomar por extranjera?”. (G2)

“A nosotros nos lo dijeron directamente. Nos dijeron que el dueño de la casa no quiere negros”. (G1)

Creen que, aunque parezca que se hayan podido superar algunas barreras, persisten las diferencias marcadas por la sociedad vasca, afirmando que se siguen encontrando con la mirada desconfiada, con los comentarios inapropiados, con los prejuicios en torno al velo, entre otros.

“A nosotros nos lo dijeron directamente. Nos dijeron que el dueño de la casa no quiere negros”.

“Porque te dicen que su ama les dice que no vayan contigo, que no andes con la mora por si te vas a acabar poniendo tú también el pañuelo”. (G1)

“A mí lo que más me irrita es que se menosprecie a la mujer pensando que es imbécil o sumisa. Me da mucha rabia”. (G2)

“Te dicen ‘qué bien hablas castellano, que no pareces negra’. En el 90% de las entrevistas a las que he ido ha salido ese comentario”. (G3)

“Y aunque tengas amigos, siempre serás la negrita de clase, mi amiga la negra o mi amiga la mora. Siempre lo mismo, de hijos a padres. Por muy integrado que estés o por mucho euskera que sepas”. (G1)

“Y aunque tengas amigos, siempre serás la negrita de clase, mi amiga la negra o mi amiga la mora. Siempre lo mismo, de hijos a padres. Por muy integrado que estés o por mucho euskera que sepas”.

Por último, sus opiniones giran en torno a que la sociedad vasca habla de una integración desde un enfoque asimilacionista, haciendo ver que para formar parte de esta sociedad deben dejar a un lado sus creencias religiosas y parecerse a lo que consideran “la mayoría”. La idea de que, acercando sus culturas por medio de encuentros de tipo festivo, es vista con escepticismo ya que consideran que los prejuicios siguen presentes y no es la forma de que desaparezcan. Creen que la sociedad les sigue viendo como extranjeras. Por otra parte, no todas encuentran un muro en la ciudadanía y hay quien afirma sentirse aceptada, al menos, por una parte de la sociedad.

“No te ven como que eres de aquí”. (G1)

“Para muchos integrarse es que te quites tus raíces, que dejes tu religión de lado y que te portes como nosotros. Ponte pintura en la cara y ponte blanca”. (G1)

“Por muchas musiquitas, comidas y bailes que le pongas. Si no quiere es que no quiere”. (G1)

6

Expectativas de futuro

Los deseos, sobre todo, y las expectativas de futuro de estas chicas son muy similares a las del resto de su edad. Quisieran poder encontrar trabajos donde desempeñar aquello por lo que se han formado, o trabajos que les satisfagan y que les permitan poder cambiar el rumbo de muchas de las situaciones que ellas mismas han vivido. No obstante, y como señalábamos en el apartado dedicado al ámbito laboral, algunas expresan sus dudas sobre la posibilidad de conseguir esos trabajos tanto en Euskadi como en España. De ahí la idea de algunas de ellas de migrar a otros países europeos, donde creen que tendrían más oportunidades, si bien están también las opiniones de quienes dicen no pretender irse a otro país porque no quieren ser consideradas como inmigrantes. Consideran que la crisis no es la principal razón por la que hay pocas posibilidades de acceder a un empleo, sino que está más relacionado con su origen y la religión que profesan.

“Yo estoy estudiando y me pregunto si voy a acabar trabajando algún día de lo que estoy estudiando”. (G1)

“Cuando acabe quiero hacer el Máster de Relaciones Internacionales y a partir de ahí ya veré. Sí que me gustaría trabajar lo que es en instituciones y demás. Me gustaría ayudar desde arriba, intentar cambiar las cosas desde donde se pueden cambiar. Porque desde abajo también se cambian, pero si las puedes cambiar desde arriba mucho mejor”. (G3)

“Nunca me iría de aquí, en la vida. Ir a otro sitio para que me consideren de fuera y sin saber decir ni hola”. (G2)

“Yo no me planteo quedarme aquí”. (G1)

Sobre los estudios que han elegido, o están por elegir, afloran varios comentarios en torno a las expectativas que tienen sus progenitores sobre ellas. Saben que una de las razones de la migración no solo era por ellos, sino por brindar

“Yo estoy estudiando y me pregunto si voy a acabar trabajando algún día de lo que estoy estudiando”.

mayores posibilidades de desarrollo a sus hijos e hijas. En algunos casos consideran que estudiar en la universidad es indispensable, aunque no es la tónica general. Aquí también vemos alguna referencia en torno a las diferencias de género, con una mayor exigencia dirigida hacia las mujeres que a los hombres.

“Hay que ir a la universidad, aunque estés repitiendo cinco años”. (G1)

“Yo creo que a los chicos les dejan más a su aire. Ser un chico y ser africano yo siento que es súper fácil”. (G1)

“Pero ellos esperan que nosotras lleguemos más allá con la formación que tenemos cada una de nosotras”. (G2)

“En mi casa fue distinto. A mí, mi madre no me dijo qué carrera tenía que hacer”. (G1)

“Yo no quería hacer Derecho y no sabía qué hacer. Me estuve planteando estudiar Magisterio y mi madre lo veía como ¿qué? Le parecía que era tirar el dinero a la basura y me decía que no hiciera eso. Y cómo iba a decirle a la gente de África que yo estaba estudiando para ser profesora, y encima de niños”. (G1)

“Yo creo que (el futuro de mis hijos e hijas) será mejor que el nuestro”.

Casi todas expresan su intención de ser madres y formar una familia. Sus expectativas se dirigen al deseo de que tengan una infancia feliz y creen que van a poder vivir una vida mejor que la que ellas han tenido. Esperan, en definitiva, que gocen de las mismas oportunidades que cualquier joven de su edad, con las mismas preocupaciones, dificultades, anhelos y facilidades.

“Yo no te sabría decir. En el sentido de sociedad, esperemos que lo tengan más fácil que nosotras. Aunque tendrá que avanzar bastante. Pero en el sentido de la educación en casa y ese tipo de cosas, lo veo muy, muy, muy difícil”. (G1)

“Yo creo que (el futuro de mis hijos e hijas) será mejor que el nuestro”. (G1)

“De aquí a veinte años, cuando mis hijos estén haciendo la carrera, que puedan optar a un trabajo de verano como opta cualquier otro joven de aquí. Que sean igual que ellos. Espero que un poco sí”. (G2)

Cuando se les pregunta por cómo educarían a sus hijos/as, pregunta nada fácil, de nuevo afloran las dudas, más aún después de valorar los temas discutidos anteriormente. Saben que viven en un contexto de diversidad, todavía sin elaborar. Creen que, si ya les es complicado vivir entre dos culturas, sus hijos e hijas tampoco lo tendrán fácil en este sentido. Sí que se hace referencia a una educación en igualdad de género, aludiendo a la que ellas no han recibido por parte de sus progenitores.

“Yo tengo cierta curiosidad, porque no sé qué educación le daré”. (G1)

“Yo lo que no quiero es que pierda mi parte africana”. (G1)

“Les educaría en igualdad, pero sería más protectora con las chicas. Como ahora mismo siento ese miedo con todo lo que se oye, sé que el día de mañana también lo voy a tener con mis hijas e hijos. Pero también sé que con mis hijas más”. (G2)

“No sé cómo sería. Esperemos que no sea como me han educado a mí mis padres. Les voy a enseñar que tiene que hacer las cosas de casa también. Porque no quiero que sea como mis hermanos, que no hacían nada. Quiero que haga algo”. (G1)

7

Recomendaciones y acciones de mejora

Una vez analizado cada uno de los ámbitos, hemos visto cómo iban apareciendo varias preocupaciones a las que estas mujeres, en mayor o menor medida, les hacen frente en su día a día. A continuación, y recogiendo todas aquellas apreciaciones y recomendaciones que ellas mismas han ido aportando en el desarrollo de los grupos de discusión, veremos cómo se pueden dirigir para elaborar acciones de intervención y mejora con el fin último de transformar la realidad para todas las mujeres con ascendencia africana residentes en Euskadi, extensible en su caso a todas las personas de ascendencia extranjera.

Antes que nada, nos gustaría destacar algunas claves que nos parecen relevantes a la hora de conocer y entender a la población femenina de ascendencia africana:

- Consideramos que estamos ante un colectivo que no se percibe a sí mismo como extranjero, pero que sí es visto y tratado como tal por parte de la sociedad vasca. En sus discursos se atisba la distancia que ellas marcan ante una población extranjera de la que no se sienten parte y con la que creen que no comparten características, si bien por otro lado, viven experiencias discriminatorias similares a las que sufre la población inmigrante en Euskadi.
- Las propias mujeres identifican una distancia generacional con respecto a sus progenitores, concretamente con sus madres. Si bien no es característico únicamente de la población de ascendencia extranjera, sí que se asoman posturas diferenciadas donde se alude al origen geográfico y cultural de estos. Las desigualdades de género es el ejemplo más claro que puede verse reflejado en este estudio, donde son plenamente conscientes de que han sido tratadas de manera diferente por el hecho de ser mujer y que no quieren inculcárselo a sus hijos e hijas.

- Las barreras de acceso al empleo de las mujeres extranjeras se presentan también para las hijas de estas. A tenor de lo recogido en este estudio, parece que las dificultades son similares, con trabas en relación a su identificación con un cierto origen, y/o la discriminación en torno al uso del velo, entre otros. Esto nos indica que, de nuevo, en el imaginario colectivo aún no está incorporada la existencia de personas que forman parte de la sociedad vasca desde muy corta edad y que se han desarrollado en esta como personas, aun cuando su color de piel es diferente y su religión una distinta a la mayoritaria —con una clara tendencia a identificarlas por el uso del hiyab—.
- Con respecto al uso del hiyab, aparece como elemento definitorio en gran parte de los ámbitos aquí analizados. Su uso, o la ausencia de este, define su sentimiento de integración y de aceptación en la sociedad, en el ámbito laboral, en el educativo, en el relacional. En definitiva, cualquier entorno que implique el trato entre personas. Con base en lo relatado, el uso del velo, por su visibilidad, genera entre parte de la población actitudes negativas.
- En relación a su sentimiento de pertenencia, se percibe que no solo hay un patrón de identificación, y como se recogía en el informe sobre trayectorias exitosas⁸ que forma parte del estudio más amplio en el que se inserta este documento, no hay una única manera de sentirse vasca, hay muchas. En el caso que nos ocupa, su identidad también está caracterizada por su religión, en la mayoría de los casos, el Islam.

Por lo tanto, y como hemos adelantado al inicio de este apartado, a continuación, daremos paso a una serie de recomendaciones, o al menos posibles acciones, enfocadas a fomentar y transformar la realidad de estas mujeres. Para ello abordamos varios planteamientos desde la educación formal, el ámbito del empleo, los medios de comunicación, aspectos identitarios y de la Administración pública:

- La educación es uno de los pilares básicos en el desarrollo de las personas, de ahí que se deba tomar en consideración una mayor formación y sensibilización al profesorado en temas de diversidad cultural y religiosa. Las propias mujeres lo estiman como imprescindible de cara a suprimir los actos y comentarios que ellas mismas han vivido y que pueden desembocar en comportamientos discriminatorios.
Es importante consolidar y fortalecer el trabajo que el departamento de Educación y la Dirección de Política Familiar y Diversidad están realizando en este sentido. Una forma de hacerlo podría ser la creación de equipos formadores dentro del ámbito educativo que trabajen, dentro de los pla-

⁸ "Trayectorias exitosas: Diversos relatos de vida", disponible en: http://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/P3_CAP1_relatosCAS.pdf

nes formativos de los equipos directivos y profesorado en general, en la reflexión y formación sobre interculturalidad.

- Del mismo modo, la escuela es el espacio propicio para la sensibilización y educación en la diversidad cultural de los niños y niñas. Junto a ellos, las familias como grupo de referencia en el desarrollo de las personas, también son agentes esenciales en la configuración del futuro de sus hijos e hijas. Por ello se propone incentivar actividades en familia que aborden todos los temas relacionados con la diversidad, de cara a romper los prejuicios e ir quitando esos miedos instalados en el imaginario colectivo. Concretamente, se propone abordar el tema del racismo siguiendo el ejemplo de la lucha contra el *bullying*.

La participación de las familias es considerada como una de las claves de mejora y es, por tanto, un objetivo esencial del sistema educativo y una de las estrategias pedagógicas prioritarias en los programas que se impulsan desde las diferentes redes. Por ejemplo, en los centros del programa Hamaiika Esku la línea de intervención referida a participación, implicación y colaboración de las familias es una de las más relevantes. En este sentido, todo lo que sea formar en interculturalidad a las familias puede y debe redundar en una mejora de la relaciones y de la convivencia.

- La sensibilización en diversidad cultural, religiosa y racial también debe llegar al mundo empresarial. Se podría considerar la intervención de las instituciones públicas en el desarrollo de acciones encaminadas a acercar y fomentar tal conocimiento, promoviendo políticas activas de estímulo a la contratación. Por otra parte, el emprendimiento es una de las salidas laborales que deben ser tenidas en cuenta y ponerlas en valor, ayudando a la concesión de créditos y brindar apoyo en la puesta en marcha de los negocios.

Una acción concreta podría ser la sensibilización y formación del personal técnico de orientación de Lanbide y de las entidades colaboradas específicas, a través de la formación de equipos formadores del Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco, en lo que respecta a un enfoque inclusivo e intercultural, a los derechos y deberes de ciudadanía y a la inclusión social de las personas inmigrantes extranjeras.

Otra acción podría ser activar un módulo formativo sobre gestión de la diversidad en la empresa dentro del catálogo formativo de Hobetuz. Los contenidos abordarían cuestiones que van desde la normativa de extranjería, hasta la de no discriminación, pasando por la gestión de la diversidad, la perspectiva intercultural, etc. La formación podría ir dirigida al tejido empresarial del País Vasco, en concreto, al personal que dentro de las empresas esté desempeñando puestos relacionados con la gestión de recursos humanos en un sentido amplio. Sería también interesante que participaran también gestorías, asesorías, etc., ya que son las que hacen las veces de esas figuras, respecto al colectivo de autónomos y pymes.

- El poder de los medios de comunicación en la opinión pública es indiscutible. Es una herramienta muy potente tanto para poder desmontar estereotipos negativos como para radicarlos en la sociedad. Se considera necesario trabajar con los medios de comunicación para que, en la medida de lo posible, no generen material informativo sesgado en relación a la diversidad cultural y al conocimiento de una sociedad en continuo cambio. Por otra parte, creemos que es un instrumento que puede ayudar a divulgar entre la ciudadanía las múltiples realidades de la población femenina de ascendencia africana, visibilizando no solo las características que nos diferencian, sino también las que nos unen.

Como propuesta de actuación, se podría realizar la firma de un acuerdo de buenas prácticas con los medios de comunicación que, a semejanza de lo que se ha hecho con el tema de género, establezca los límites en el ámbito de la ciudadanía, convivencia intercultural e inmigración, en lo que respecta a la construcción de una opinión pública informada, respetuosa y basada en igualdad de derechos y deberes.

- La Administración pública, por su parte, debe de ser garante del buen trato que recibe la ciudadanía, y que, por lo tanto, intervenga de manera efectiva en aquellos episodios de discriminación en los que puedan verse envueltas las personas de ascendencia africana, extensible evidentemente al resto de personas de otros orígenes y/o ascendencias.

El Gobierno Vasco tiene ya un instrumento para trabajar en el ámbito de la discriminación. Se trata de la Red Eraberean que lucha contra la discriminación con una triple mirada: a favor de la libertad de orientación sexual y de género, a favor de la igualdad del pueblo gitano, y a favor de la igualdad de todas las personas independientemente de su origen. Dentro de este campo se podría plantear una nueva iniciativa que la Red Eraberean podría liderar: estamos hablando de la creación de un Observatorio contra la Discriminación. La Red Eraberean podría jugar un papel de garante de la no discriminación, en particular de la institucional.

- Consideramos que otra de las acciones debería encaminarse a fortalecer el papel del euskera, no solo como una herramienta facilitadora para su mejor incorporación al mercado laboral, sino también como toma de conciencia ante un elemento de comunicación en Euskadi. Cualquier acción que promueva su conocimiento y uso, junto con el castellano como segunda lengua oficial del territorio, será del todo necesaria para no dar continuidad a los posibles rechazos que puedan generarse entre el colectivo de ascendencia extranjera.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco dispone dentro del II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020 de una batería de actividades para el acceso al conocimiento del euskera por parte del alumnado de origen y/o ascendencia extranjera. Es realmente crucial el establecimiento de

medidas para el fomento de la adquisición del conocimiento del euskera entre los y las menores de ascendencia, origen y/o nacionalidad extranjera. Es también importante dotar de más recursos y fortalecer el trabajo que se está desarrollando desde la Consejería de Educación en todo lo relacionado con la educación permanente de personas adultas (EPA), especialmente lo relacionado con el aprendizaje de los dos idiomas oficiales, euskera y castellano.

- Queda mucho por hacer en torno a la igualdad de género, y es una tarea de toda la sociedad vasca y, especialmente, de las instituciones el abordarlo. En este sentido, creemos que se podría trabajar en esta dirección específicamente con las mujeres de ascendencia africana, con el objetivo de evitar la reproducción en futuras generaciones de las diferencias vividas por ellas. Las administraciones vascas, especialmente Emakunde, podrían poner en marcha acciones específicamente dirigidas a las mujeres de ascendencia africana con el objeto de paliar sus peores condiciones de acceso al mercado laboral y reducir los obstáculos para una plena integración social.
- Por último, sería interesante poder facilitar el desarrollo del sentimiento de pertenencia, y no solo desde las ópticas más dominantes, sino desde la construcción individual de lo que es ser vasco, ser vasca. Debemos de comenzar procesos de concienciación sobre los efectos no tan positivos de la negación del sentimiento de ser parte de nuestra sociedad porque no entra dentro de unos supuestos cánones preestablecidos. Ya hemos visto a lo largo de este estudio que la formación de la identidad de estas mujeres pasa por la aceptación de unos sectores y el rechazo de otros; por lo inculcado en su entorno familiar más próximo y por sus vivencias en Euskadi. Hagamos lo posible por concienciar a la sociedad en que convivimos en la diversidad, que es y será una realidad.

Creemos que se deberían realizar acciones de sensibilización dirigidas a la sociedad vasca que acerque la realidad de ser mujer de ascendencia africana. Vemos que a día de hoy todavía no se asume la existencia de personas que han nacido o han desarrollado toda su vida en Euskadi, y que lo por lo tanto, han participado de los mismos itinerarios vitales que cualquier otra persona de su misma edad; si bien, por otra parte, existen algunas características propias de su ascendencia, pero que en todo caso también deben de mostrarse a la sociedad vasca y generar nuevos imaginarios en torno a ello.

Instrumentos como Biltzen e Ikuspegi ya están trabajando en este campo pero sería conveniente sistematizar y potenciar acciones como:

- participar en charlas, seminarios, coloquios, debates, seminarios, mesas redondas, etc. que se organizan a nivel municipal por los propios Ayuntamientos y dirigidas a toda la población de sus municipios pero también organizadas por otros colectivos, como

pueden ser asociaciones vecinales, residencias de tercera edad, colegios, clubs de personas jubiladas, entidades deportivas, sindicatos, asociaciones profesionales, asociaciones empresariales, agencias comarcales, asociaciones de tiempo libre, culturales, sociales, etc.

- atender a los medios de comunicación que solicitan la colaboración de Biltzen e Ikuspegi, ya sea acudiendo a los estudios de televisión, atendiendo a entrevistas personales, respondiendo y entrando en programas de radio, atendiendo las solicitudes de prensa escrita, realizando ruedas de prensa sobre estudios concretos, realizando presentaciones de investigaciones y/o intervenciones desarrolladas, etc.
- enfatizar el papel de la diversidad lingüística y el rol del euskera como elementos constituyentes de la interculturalidad.



ANEXOS

GUION GRUPOS DE DISCUSIÓN

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Explicación a grandes rasgos de la investigación.
- Aclaración sobre confidencialidad de las personas que participan en el grupo de discusión.

2. FAMILIA Y RED SOCIAL

- ¿Tiene familia? ¿Qué importancia le dan a la familia? ¿Qué sienten por ella?
- ¿La sienten como un apoyo? ¿Por qué?
- ¿Se sienten arropadas por su familia y entorno?
- ¿Les han educado en la igualdad? ¿Han intentado que tengan igualdad de oportunidades: educativas, laborales, individuales, sociales, etc.?
- ¿En algún momento se han sentido diferentes por ser mujer? ¿Creen que existe discriminación o diferencia de trato? ¿En qué cosas/situaciones lo perciben?
- ¿Con qué personas se relacionan (africanas, de otros orígenes, vascas...)? ¿Qué tal es la relación?
- ¿Se siente satisfechas/felices con las personas que tienen como amigas, compañeras?

3. EDUCACIÓN

- ¿Qué estudios han cursado? Y actualmente, ¿están estudiando? ¿Qué estudian? ¿En caso negativo, ¿por qué? ¿Cuál es la razón(es)?

- ¿En qué modelo os habéis escolarizado A, B o D? ¿Sabéis euskera? ¿es importante conocerlo? ¿qué limitaciones tiene el no conocerlo?
- ¿En centro público o privado?
- ¿Qué tal ha sido y es la relación con el centro donde habéis estudiado? (profesorado, dirección, alumnado)
- ¿Hay alguna persona que les ha marcado tanto para bien, como para mal? ¿Quién y por qué?
- ¿Han tenido algún tipo de problema?
- ¿Qué importancia le dan a la educación?
- ¿Han sido apoyadas por su familia a la hora de realizar sus estudios? ¿Les han ayudado? ¿En qué sentido? ¿Por qué? ¿Han existido limitaciones, cuáles?
- ¿Las han motivado para estudiar?
- ¿Cómo calificarían/describirían su paso por la escuela?
- ¿En algún momento se han sentido diferentes por ser mujer? ¿Creen que existe discriminación o diferencia de trato? ¿En qué cosas/situaciones lo perciben?

4. EL TRABAJO: ÁMBITO LABORAL

- ¿Han trabajado alguna vez? En caso afirmativo, ¿en qué tipo de trabajo?
- ¿Han encontrado algún tipo de dificultad para trabajar en algún ámbito?
- ¿A qué les gustaría dedicarse? ¿Ven posibilidades? ¿Por qué?
- ¿A qué creen que se van a dedicar? ¿Qué expectativas laborales tienen de futuro?
- En caso de trabajar, ¿cuál es el grado de satisfacción con su trabajo, con su situación económica?
- ¿En algún momento se han sentido diferentes por ser mujer? ¿Creen que existe discriminación o diferencia de trato? ¿En qué cosas/situaciones lo perciben?

5. IDENTIDAD

- ¿De dónde se sienten (pertenencia)?
- ¿Se sienten parte de la cultura vasca/española/ africana (de cada origen)?
- ¿Qué hace que se sientan parte de una o más?
- ¿Creen en alguna religión?, ¿Se sienten libres de practicar su religión? ¿Les crea algún tipo de complicación, existen limitaciones o por el contrario pueden profesar su fe de manera libre?
- ¿En algún momento se han sentido diferentes por ser mujer? ¿Creen que existe discriminación? ¿En qué cosas/situaciones lo perciben?

6. CONVIVENCIA

- ¿Han percibido en alguna ocasión rechazo o prejuicios por parte de otros/as ciudadanos/as? ¿Dónde? (escuela, trabajo, calle)
- ¿Se sienten objeto de estereotipos y prejuicios negativos?
- ¿Han sentido alguna vez algún tipo de discriminación? ¿cómo les ha afectado?
- ¿Participan en la vida de su pueblo/ciudad? ¿Pertenecen a alguna asociación?, acuden a eventos como conciertos, charlas, bibliotecas, fiestas, eventos deportivos, etc.
- ¿Cómo hacen uso del ocio, del tiempo libre?

7. EXPECTATIVAS DE FUTURO

- ¿Cómo se imaginan su vida en un futuro?
- ¿Qué ilusiones tienen? ¿Creen que se harán realidad? ¿Por qué?
- ¿Cambiarían algo?
- ¿Han pensado en ser madres (y si lo son), qué harían respecto a su educación, ¿mantendrían la que han recibido? ¿cambiarían algo? ¿la educación que les ofrezcan cambiaría dependiendo si es chico o es chicas?

8. OBSTÁCULOS

- Obstáculos, dificultades que han ido saliendo. Hacer una lista, ordenarla por importancia.

9. ACCIONES

- ¿Qué le recomendaríamos al Gobierno Vasco para atajar estas dificultades, estos obstáculos?

LISTADO DE PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

1. GRUPO DE DISCUSIÓN BILBAO 1:

- 1 chica de 20 años nacida en el País Vasco de padre de origen argelino y madre española.
- 1 chica de 21 años nacida en Marruecos y venida con 2 años de padre y madre de origen marroquí.
- 1 chica de 20 años nacida en Marruecos y venida con 3 años de padre y madre de origen marroquí.
- 1 chica de 22 años nacida en Portugal y venida con 3 años de madre de origen angoleño y padre de origen congoleño.
- 1 chica de 21 años nacida en el País Vasco de madre de origen angoleño y padre de origen congoleño.
- 1 chica de 22 años nacida en Angola y venida con 2 años de padre y madre de origen angoleño.
- 1 chica de 22 años de nacida en el País Vasco de madre de origen angoleño y padre de origen congoleño.

2. GRUPO DE DISCUSIÓN BILBAO 2:

- 1 chica de 20 años nacida en el País Vasco de madre española y padre de origen argelino.
- 1 chica de 21 años nacida en el País Vasco de madre de origen congoleño y padre de origen angoleño.
- 1 chica de 18 años nacida en Marruecos y venida con 3 años de padre y madre de origen marroquí.
- 1 chica de 18 años nacida en Congo y venida con 3 años de madre y padre de origen congoleño.
- 1 chica de 17 años nacida en Angola y venida con 2 años de padre y madre de origen angoleño.

3. GRUPO DE DISCUSIÓN GIPUZKOA:

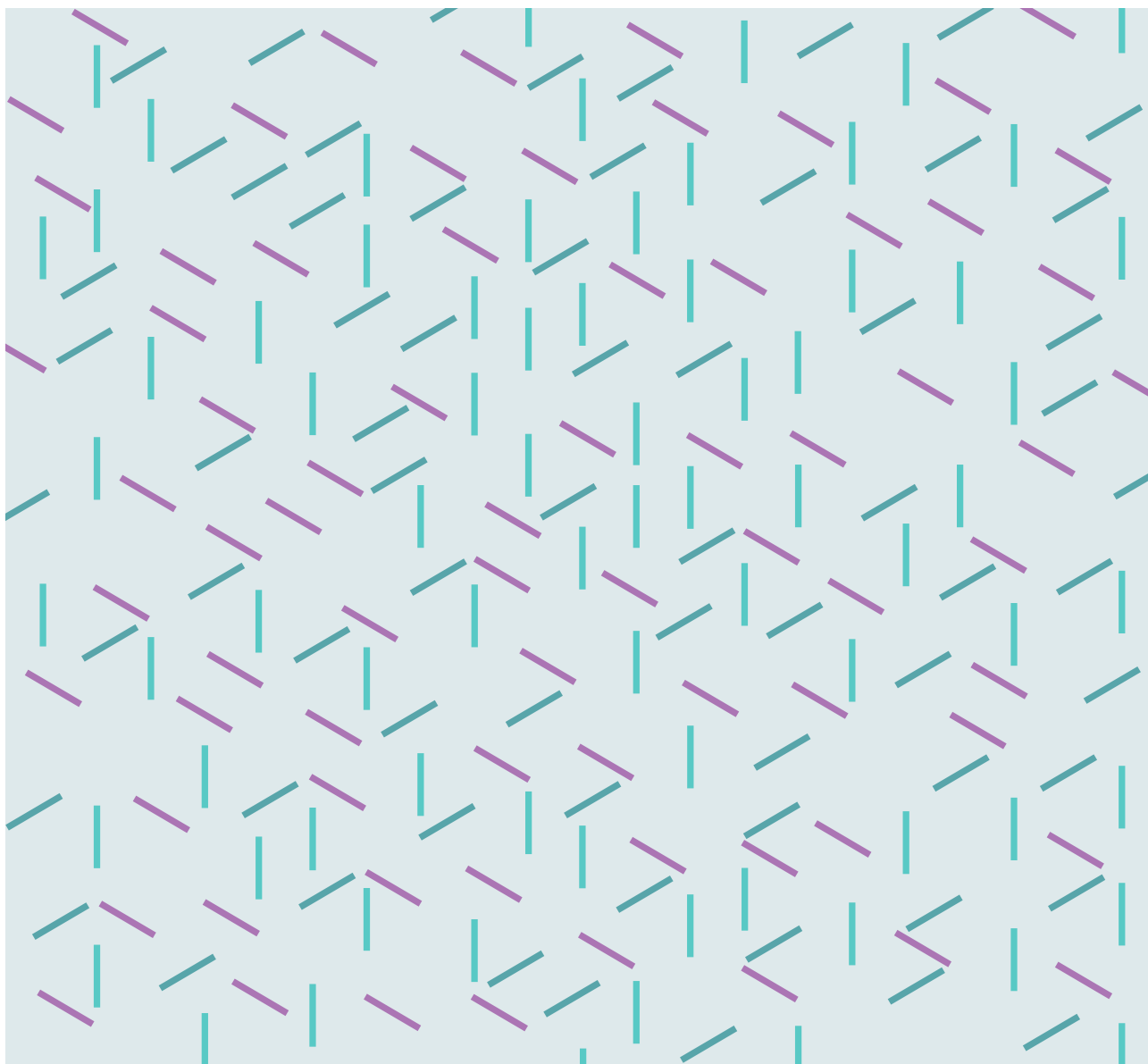
- 1 chica de 24 años nacida en el País Vasco de madre y padre de origen marroquí.
- 1 chica de 19 años nacida en el País Vasco de madre y padre de origen marroquí.
- 1 chica de 21 años nacida en el País Vasco de madre y padre de origen marroquí,
- 1 chica de 22 años nacida en el País Vasco de madre y padre de origen marroquí.

- 1 chica de 20 años nacida en el País Vasco de madre y padre de origen marroquí.
- 1 chica de 20 años nacida en el País Vasco de madre y padre de origen liberiano.

La diversidad en las familias vascas

0-25 años

Julia Shershneva e Iraide Fernández Aragón





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 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 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)

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.

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 monitorea, 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?”

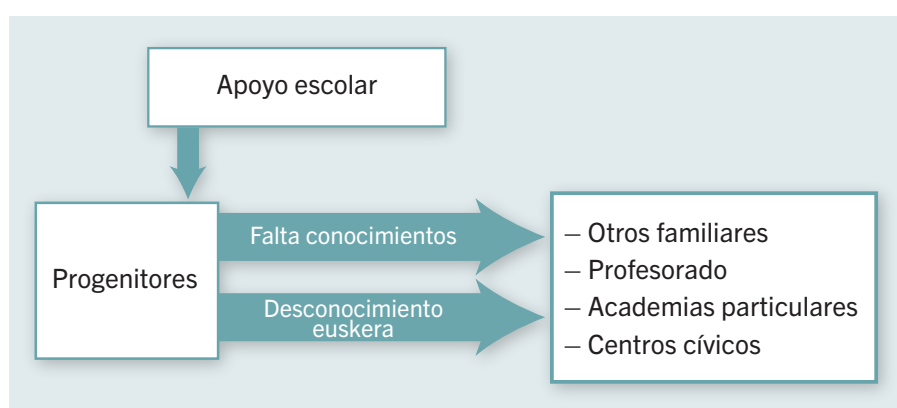
Ho1: No, porque ella no sabe.

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 saharauí, 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 saharauís 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 saharauí 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 transmisión 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 trasmitiéndola 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)

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

“¿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)

“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.

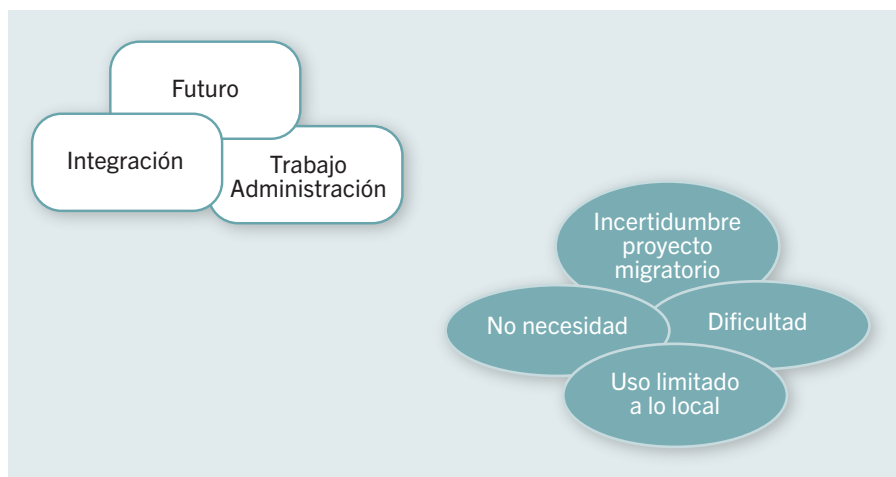
Ha1: Eso es. En francés, sí o sí, aunque lo digas mal, estás obligado a decirlo. Incluso te va a dar igual. Pero aquí teniendo la opción de hablar español y hablarlo bien, pues para qué me voy a complicar la vida hablando en euskera cuando lo puedo hacer en español. Si hubiésemos estado en otro pueblo, 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)

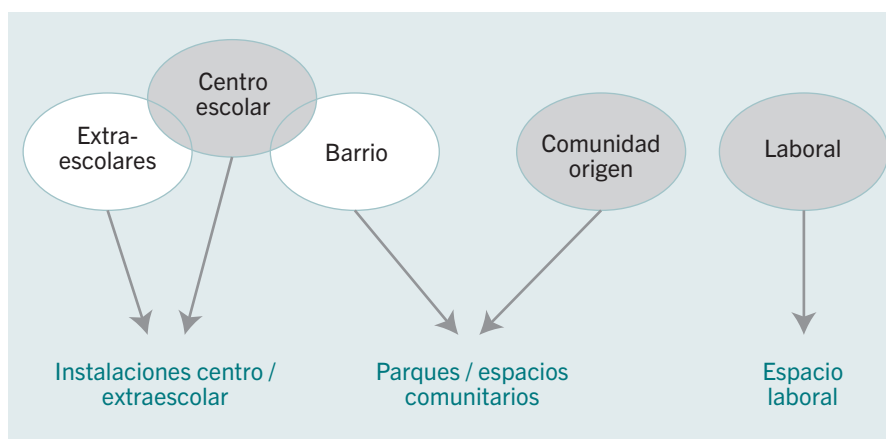
"Ma: De ahí mismo, vivía en las escuelas. Bajaba a comprar pan y ahí lo conocí.

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 aítas 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.

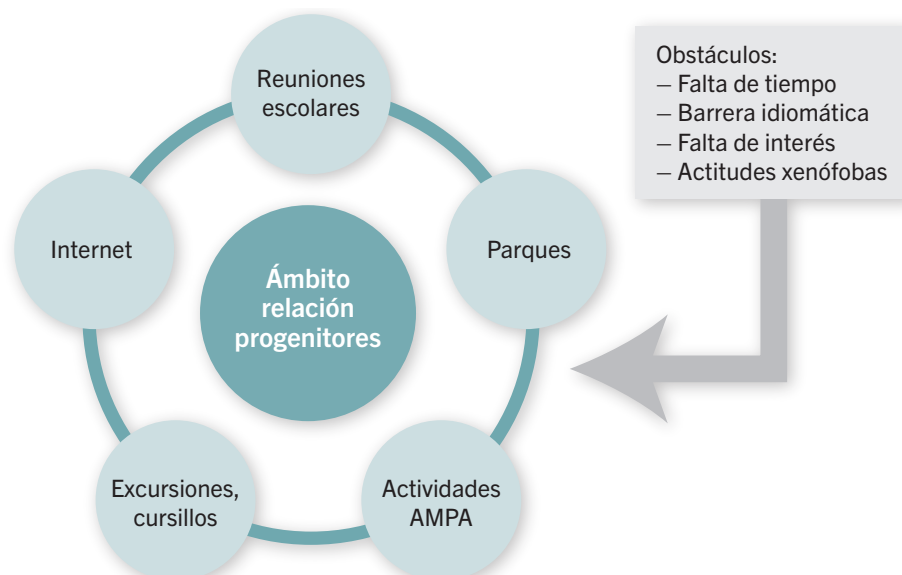
¿Crees que son racistas?”

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.

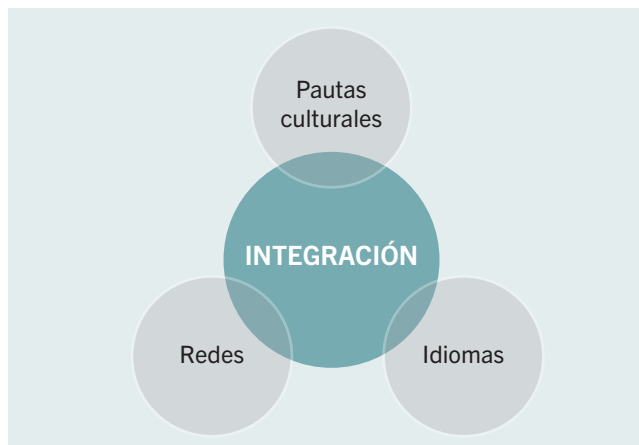
Ma: Sí, por el idioma. Y los niños en el futuro... pintxo pote o botellón, no sé. Ya tienen sus amigos de aquí” (E12)

“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)

“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)

“¿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)

“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.”

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)

“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.

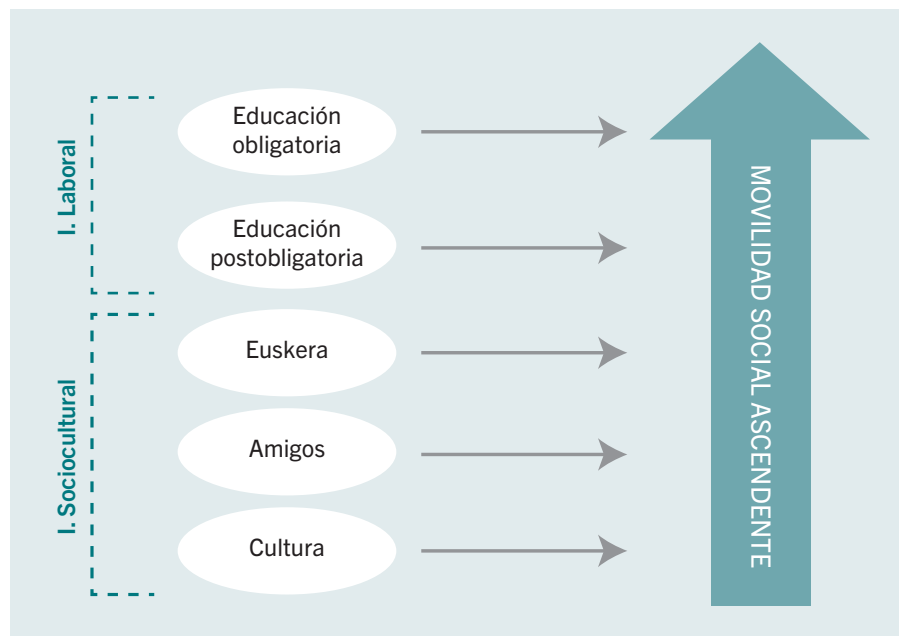
¿Cómo a un vasco?

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.



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?

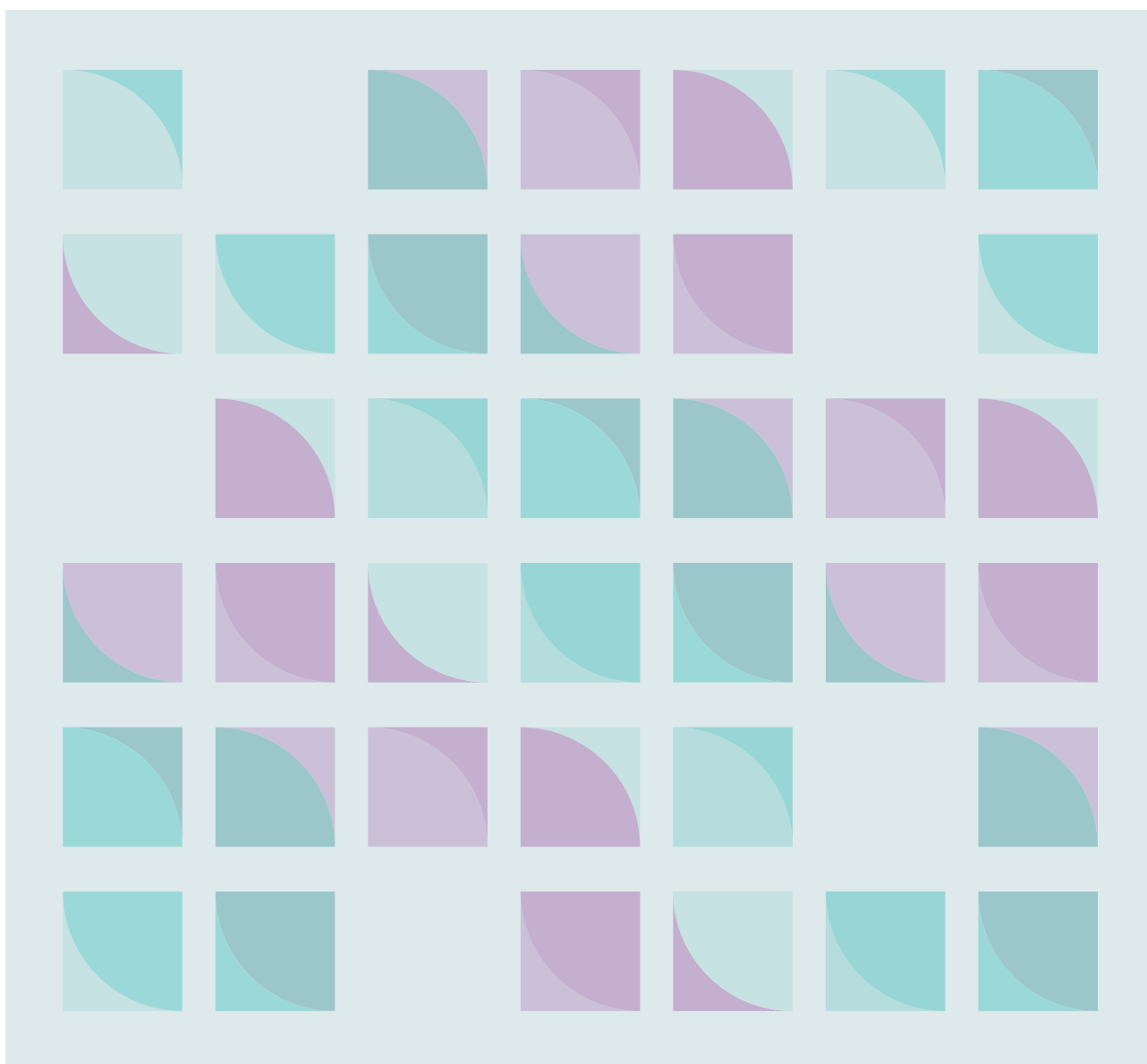
5. EXPECTATIVAS DE FUTURO (tutores/as, criaturas)

(En este apartado se preguntará por las expectativas de manera espontanea 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?

La nueva sociedad vasca diversa

Maddalen Epelde Juaristi y Oier Ochoa de Aspuru Gulin





ÍNDICE

Introducción	811
1. Percepción de la sociedad vasca en cifras	815
1.1 Proceso de integración	815
1.2 Segundas generaciones	818
2. Narrativas de la juventud vasca de 18 a 25 años	823
2.1 La juventud vasca, ¿(dónde) se relaciona?	823
2.2 Factores que (des)favorecen las relaciones entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera	828
2.2.1 El idioma	828
2.2.2 El ámbito educativo	833
2.2.3 La cultura	836
2.2.4 La edad de llegada	841
2.3 ¿Cómo son esas relaciones?	842
2.4 Percepciones y actitudes de la juventud vasca hacia las segundas generaciones .	845
2.4.1 Los estereotipos	849
2.4.2 La percepción por orígenes	852
2.4.3 Diferencias generacionales	857
2.4.4 Diferencias territoriales	860
2.5 Futuro	861
2.5.1 La educación	865
2.5.2 Los medios de comunicación y la (des)información	867
3. Conclusiones	871
Anexos	879



INTRODUCCIÓN

Cuando en junio de 2016 comenzamos la investigación de las (mal) llamadas segundas generaciones lo hicimos con el objetivo de solventar la escasez de estudios que existía acerca de este tema en el contexto de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE en adelante), lo cual no hacía sino contrastar con la creciente importancia del fenómeno como consecuencia de la consolidación de los flujos migratorios hacia la comunidad. Desde que empezáramos este proyecto nos hemos venido centrando en las personas jóvenes de ascendencia extranjera y en sus familias, dejando de lado la “información espejo”, esto es, la información que nos puede proporcionar la población autóctona.

Las actitudes y percepciones de la población autóctona hacia la inmigración constituyen un factor determinante en los procesos de integración de las personas de origen extranjero en la sociedad de acogida en todos y cada uno de los niveles de la vida social. Más aún, en el caso de las (mal) llamadas segundas generaciones esta relevancia se ve acentuada dada su condición de personas nacidas en un hogar de origen inmigrante. Han nacido en la CAE, pero llevan consigo la seña de la inmigración, con su riqueza, pero también con las especificidades (frecuentemente dificultades) que esto supone.

Por ello, la presente investigación se plantea como objetivo principal estudiar y conocer las opiniones y percepciones de la sociedad vasca hacia los hijos e hijas de personas de origen extranjero nacidas en la CAE, así como sus procesos de integración.

En este análisis tenemos que diferenciar entre la percepción que pueda tener el conjunto de la sociedad vasca y un colectivo fundamental como son las personas más jóvenes. Y es que las personas entre dieciocho y veinticinco años son las personas con las que estas segundas generaciones se relacionan en su día a día, aquellas con las que interactúan constantemente y que forman

parte de sus propias cohortes. Codo con codo, ambos colectivos, van a construir su futuro y a compartirlo. Por eso creemos que necesitamos acercarnos a este grupo en mayor profundidad y conocer sus opiniones, actitudes, expectativas, motivaciones, valoraciones, deseos, impresiones, imágenes, etc.

Para ello, hemos utilizado un abordaje metodológico mixto aunando el análisis cuantitativo con un análisis de corte cualitativo. En el caso del análisis cuantitativo, se ha hecho uso del Barómetro que se realiza anualmente desde Ikuspegi y en el que se recogen las percepciones y actitudes de la población vasca hacia la población de origen extranjero. En el Barómetro de 2018 se incluyeron varias preguntas sobre la percepción hacia las segundas generaciones, de forma que se realizaron 600 encuestas a personas mayores de dieciocho años a través de un muestreo estratificado por afijación proporcional con cuotas por tamaño de hábitat, edad y sexo.

Por su parte, el análisis cualitativo tiene por objetivo conocer las opiniones, actitudes y expectativas respecto a las segundas generaciones de las personas jóvenes entre dieciocho y veinticinco años de origen autóctono y residentes en la CAE. Para ello se desarrollaron seis grupos de discusión, dos en cada territorio histórico y con dos franjas de edades distintas: 18-21 y 22-25. Así mismo, se han tenido en cuenta otros factores como el sexo, el idioma (ambiente vascoparlante o castellanoparlante), el hábitat (ciudad-pueblo) los estudios realizados (Formación Profesional, universitarios, etc.) o la actividad (estudiando, trabajando, en paro). En concreto, las edades se han distribuido de la forma en el que se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Distribución de los grupos de discusión por territorio histórico, hábitat y rango de edad

	Capitales (hábitat urbano)	Municipios (ámbito rural)
Álava	18-21	22-25
Bizkaia	22-25	18-21
Gipuzkoa	22-25	18-21

Fuente: Elaboración propia.

El Grupo de Discusión consiste en una técnica de dinámica de grupo, compuesto por alrededor de ocho personas (entre seis y diez) del público objetivo, que reproduce en una sala lo que puede ser una reunión informal, intentando que las condiciones bajo las que se desarrolla la reunión reproduzcan lo mejor posible las que se dan en la vida cotidiana. Este tipo de técnica se utiliza siempre que se desea recoger información de tipo actitudinal, comportamental y proyectiva de un colectivo de personas cuando se relacionan en su grupo de pares.

El grupo de discusión sigue un guion de temas (o preguntas) abiertos a la consideración y opinión de las personas que lo componen. Este guion trata de no

quedarse en una recogida superficial de información, sino ahondar en las actitudes y motivaciones que subyacen bajo las opiniones y declaraciones expresas.

Así pues, en este caso se ha elaborado un guion que posibilita ahondar en las relaciones mantenidas entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera y conocer las opiniones y actitudes que los primeros mantienen sobre los segundos, siendo este el objetivo principal de este trabajo.

El informe que en las siguientes páginas presentamos está estructurado en diferentes apartados. En un primer momento se hace un acercamiento a las percepciones de la sociedad vasca hacia las segundas generaciones a partir de los datos recogidos en el Barómetro 2018 elaborado por Ikuspegi. Posteriormente, ponemos la atención en las narrativas recogidas en los distintos grupos de discusión realizados con jóvenes para conocer las experiencias y actitudes de la juventud hacia estas segundas generaciones. En concreto, nos centramos en las relaciones que han tenido, en los factores que en su opinión facilitan y posibilitan la relación, en cómo han sido estas relaciones, qué percepciones y actitudes tienen, bien hacia las segundas generaciones, bien hacia la inmigración en general, y por último, cómo ven que puede evolucionar la sociedad vasca de cara al futuro.

1

Percepción de la sociedad vasca en cifras

A modo de introducción para el análisis que en los siguientes capítulos presentamos sobre las percepciones de la juventud vasca, en este apartado analizamos la percepción y actitudes del conjunto de la población de la CAE acerca de las personas de origen extranjero que llevan varios años en la sociedad vasca así como de las llamadas segundas generaciones (2.0G), personas nacidas en la comunidad cuyo padre y/o madre sea de ascendencia extranjera o hayan sido reagrupadas con cuatro años o menos. En este sentido, matizar que los resultados que presentamos a continuación se refieren al conjunto de la población vasca, a diferencia de los contenidos de la segunda parte del informe que se refieren a la juventud vasca entre dieciocho y veinticinco años. No obstante, destacamos aquellos casos en los que hubiera diferencias estadísticamente significativas según los distintos grupos de edad.

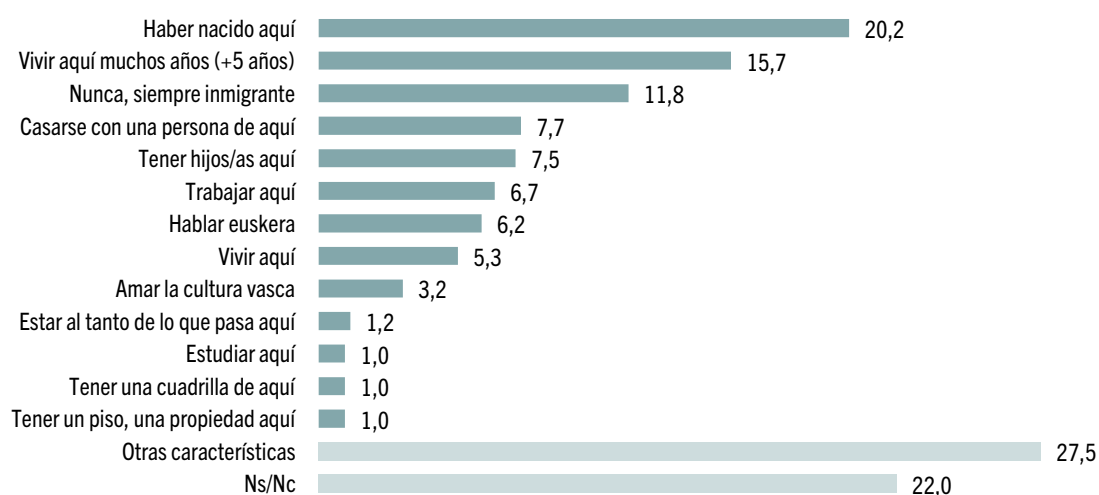
Estos aspectos aparecen recogidos en el cuestionario del Barómetro 2018 de Ikuspegi entre los ítems P39 y P43, ambos incluidos. Concretamente se pregunta por los factores que hacen que una persona deje de ser “inmigrante” para pasar a ser “vasca” (P39 y P40), cómo son considerados los y las hijas de personas inmigrantes nacidos aquí (P41), cómo evolucionará dicha apreciación en un futuro dependiendo del origen de los progenitores (P42) y si se cree que pueda haber algún problema con algún colectivo de ascendencia extranjera en el futuro (P43).

Proceso de integración

Preguntados por cuál es el requisito que hace que una persona extranjera que ha llegado a la CAE deje de ser inmigrante para pasar a formar parte de la sociedad vasca (gráfico 1), el 20,2% de las personas encuestadas afirma de manera

espontánea que el haber nacido aquí, característica de las segundas generaciones, es el elemento más importante en el proceso de integración. Para otro 15,7% de la población el haber vivido en la CAE durante un periodo superior a cinco años es motivo para que una persona inmigrante pase a ser considerada vasca. Sin embargo, otro 11,8% opina que la población de origen extranjero nunca dejará de ser inmigrante. Otros factores no tan importantes como los anteriores, pero que aun con todo tienen relevancia son, en orden descendente, casarse con una persona de aquí (7,7%), haber tenido hijos/as en la CAE (7,5%), trabajar aquí (6,7%), hablar euskara (6,2%) y vivir aquí (5,3%). Por otro lado, el 27,5% de las personas encuestadas opina que, más allá de las características enumeradas en la encuesta, también existen otros factores a considerar en el proceso de integración.

Gráfico 1. Principales requisitos de integración en la sociedad vasca (%)



Fuente: Elaboración propia.

Analizando los datos que el gráfico 1 nos proporciona, el elevado número de personas encuestadas que ha respondido marcando la respuesta Ns/Nc (22%) puede estar relacionado con la relativa novedad de los procesos de inmigración en el territorio y con el hecho de que, como consecuencia, todavía haya una falta de reflexión al respecto, así como de los elementos que hagan que una persona deje de ser “inmigrante”.

El importante número de personas que han manifestado la existencia de otras características (27,5%), a su vez, presenta la necesidad de considerar las interpretaciones que se han venido haciendo acerca del proceso de integración de la población extranjera. Así pues, es de suponer la existencia de factores de naturaleza personal e íntima, y no solo estructurales, en la interpretación que la población autóctona hace a la hora de considerar a una persona de origen extranjero “vasca” o no.

Así mismo, es interesante destacar la relación existente entre los factores “Tener hijos/as aquí” y “Haber nacido aquí”. De esta forma, mientras que en el caso de la primera generación el hecho de tener un hijo/a en la CAE no tenga gran impacto en el proceso de integración y consideración de ser vasco/a (7,5%), sí lo tiene en el caso de la segunda generación pues, tal y como ya hemos señalado, el haber nacido aquí es uno de los elementos clave según la población vasca en el proceso de integración (20,2%), y así se entiende que las segundas generaciones parten, aparentemente, con ventaja sobre sus progenitores.

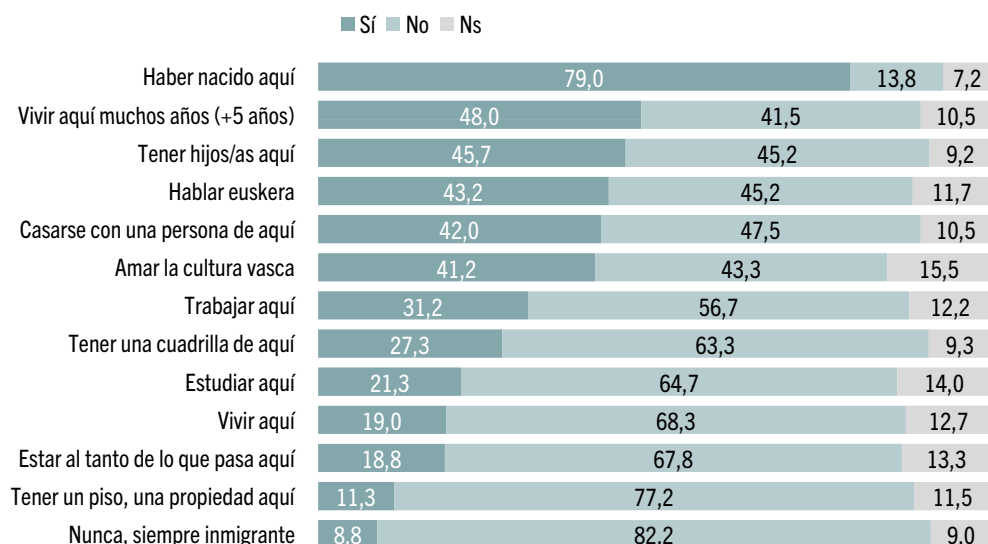
La distinción anterior permite además constatar las diferencias existentes entre lo que entiende la población como integración y lo que entiende la ley. Es decir, mientras que el ordenamiento legal prima el *ius sanguinis* (“ley de sangre”), la nacionalidad de los progenitores, a la hora de determinar la pertenencia de las segundas generaciones, la población vasca le da más importancia al *ius soli* (“ley de tierra”), al hecho de haber nacido aquí.

Si analizamos el peso que estos requisitos propuestos tienen en función de la variable edad, observamos cómo en determinados casos hay diferencias estadísticamente significativas alterando la importancia y el orden de estos requisitos. Este es el caso de la juventud vasca entre dieciocho y veintinueve años, que en comparación al conjunto de la población otorga un mayor peso a factores como el haber vivido durante más de cinco años en la comunidad (24,7%). Así, mientras que en el caso de la sociedad en su conjunto el haber vivido aquí muchos años es el cuarto requisito por importancia, para la juventud vasca este es el segundo requisito con mayor importancia solo por detrás de las características de naturaleza más personal a las que se aludía con anterioridad. Así mismo, la juventud vasca otorga también un mayor valor a que hablen euskera (12,3%) o a que tengan una cuadrilla o grupo mixto de amigos/as (4,9%) que el resto de la población de Euskadi.

Preguntados los requisitos propuestos en la pregunta anterior individualmente y de forma sugerida, vemos en el gráfico 2 la valoración que la población vasca hace de los mismos uno por uno. Como se puede observar, y tal y como ya adelantaban los resultados anteriores, el haber nacido aquí es el requisito más importante para que una persona, de ascendencia extranjera, pueda ser considerada vasca, un 79,0% de los encuestados afirma estar de acuerdo con dicha afirmación. Un 48,0% de las personas encuestadas está de acuerdo con la afirmación de que haber vivido en la CAE durante un periodo prolongado de tiempo es a su vez un factor importante en el proceso de integración, como a su vez otro 45,7% cree que el haber tenido hijos e hijas aquí es también un elemento de integración en la sociedad vasca. Enumerados estos factores en los que la población vasca está de acuerdo, la situación se altera en el caso del resto de factores, en menor medida y manteniendo un ratio similar en el caso del hablar euskera (45,2%) y casarse con una persona de aquí (43,3%), pero aumentando sustancialmente en el caso del estar al tanto de lo que ocurre aquí (67,3%), el

vivir aquí (68,3%) y el tener un piso aquí (77,2%). Mencionar que cerca de una de cada diez personas (8,8%) cree que las personas de origen extranjero no dejan nunca de ser inmigrantes.

Gráfico 2. Percepción de los requisitos de integración en la sociedad vasca (%)

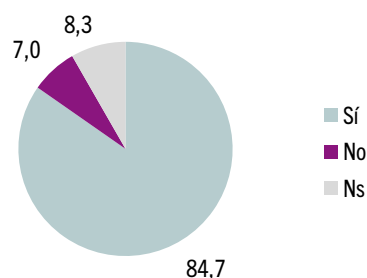


Fuente: Elaboración propia.

Segundas generaciones

Respecto a la percepción que tiene la sociedad vasca con respecto a las (mal) llamadas segundas generaciones, vemos cómo en consonancia con los datos anteriores la opinión mayoritaria de la población de la CAE es considerar a los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros como vascos/as (84,7%). En comparación, el porcentaje de personas encuestadas que no considerarían a las segundas generaciones como vascos y vascas es del 7,0%, mientras que aquellos que no expresan ninguna valoración se sitúan en el 8,3%.

Gráfico 3. Consideración de los hijos e hijas de inmigrantes que han nacido en la CAE como vascos/as (%)



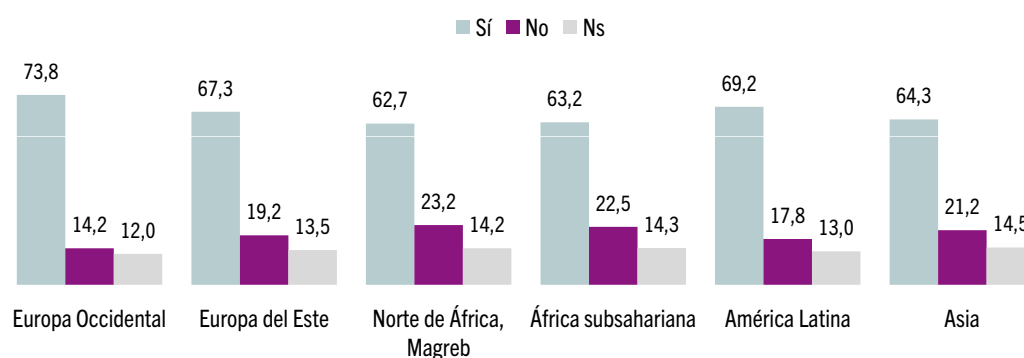
Fuente: Elaboración propia.

En la misma línea, la población de la CAE opina que en el futuro las personas con padre y/o madre inmigrante de origen extranjero serán consideradas igual que al resto de la población (un 66,75% de porcentaje medio entre todas las ascendencias). El gráfico 4

muestra cómo es esta consideración por orígenes. Así, las personas con ascendencia de Europa Occidental son las percibidas con mayor capacidad de integración (73,8%), seguidas de las latinoamericanas (69,2%) y aquellas de ascendencia de Europa del Este (67,3).

La sociedad vasca, por el contrario, percibe más dificultosa la integración de los hijos e hijas de las personas asiáticas (64,3%), procedentes de África subsahariana (63,2%) y del Magreb (62,7%), situándose todas ellos por debajo del 65%. Siendo además las tres procedencias entre las cuales el porcentaje de personas que considera que su descendencia no se integrará a largo plazo en la sociedad vasca supera el 20%, una de cada cinco personas.

Gráfico 4. Consideración de la integración a largo plazo de las segundas generaciones por ascendencia (%)



Fuente: Elaboración propia.

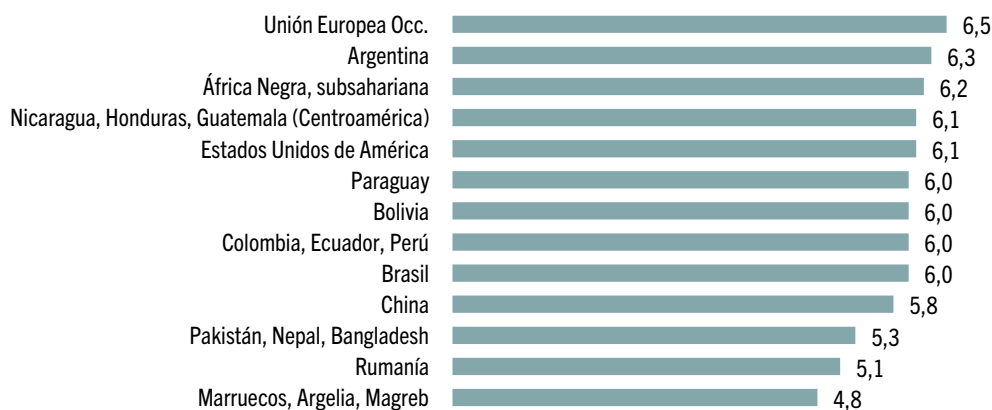
Cabe destacar que en el caso de la población de ascendencia asiática, la visión que tiene la juventud vasca entre dieciocho y veintinueve años mejora con respecto a la del total de la población. De esta forma, mientras que un 21,2% de la población vasca no considera que los hijos e hijas de personas de origen asiático vayan a integrarse y ser parte de la sociedad vasca en el futuro, entre la juventud este porcentaje se reduce hasta un 11,1%, hay un descenso de 10 puntos.

Por otra parte, al comparar la percepción que tiene la sociedad vasca respecto a la integración de las futuras generaciones con el grado de simpatía que muestra hacia los distintos orígenes (gráfico 5) observamos importantes similitudes entre ambos datos. De esta forma, la población vasca muestra una visión más positiva hacia la integración de las segundas generaciones en el caso de aquellas ascendencias hacia las cuales muestra un mayor grado de simpatía, como son el caso de Europa Occidental (6,5 puntos de grado de simpatía y un 73,8% de respuestas positivas) y Latinoamérica (6,1 puntos de grado de simpatía y un 69,2% de respuestas positivas).

Por su parte, vemos cómo esta relación se da también entre aquellas nacionalidades que menor grado de simpatía generan entre la población vasca. La población de origen magrebí es la que menos simpatía suscita (4,8 puntos), siendo precisamente los hijos e hijas de personas de dicho origen aquellas hacia las que la población vasca expresa mayores dudas sobre su capacidad de integración (62,7%). Por su parte, la ascendencia asiática muestra una menor consideración en comparación a otros orígenes (64,3%), tal y como sucede con el grado de simpatía que generan las personas de origen asiático entre la población vasca (5,8 puntos la población china y 5,3 la procedente de Pakistán, Nepal y Bangladesh).

No obstante, vemos cómo en el caso de Europa del Este y de África subsahariana la forma en que la sociedad vasca percibe a estos orígenes y cómo cree que se integrará su ascendencia en el futuro se invierten. Así, parece vislumbrarse cierta relación entre la cercanía cultural-histórica y el modo en que la población vasca ve el proceso de integración de las futuras generaciones. Y es que da la impresión de que la sociedad vasca percibe con mayores capacidades de integrarse a aquellas procedencias que más se le asemejan o a la que más vínculos le unen.

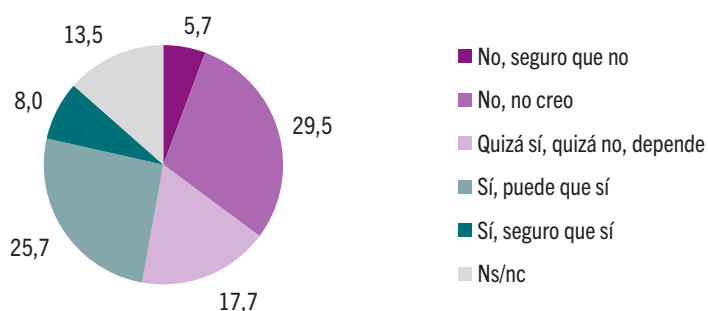
Gráfico 5. Grado de simpatía hacia las principales nacionalidades, 2018



Fuente: Ikuspegi, Barómetro 2018.

Al ser preguntadas sobre si creen que en un futuro la sociedad vasca puede tener algún problema con algún colectivo de origen y/o ascendencia extranjera (gráfico 5), la sociedad vasca aparece dividida en dos bloques de similar tamaño. De esta forma, mientras que un 35,2% de la población opina que no va a haber problemas de convivencia derivados de algún colectivo de origen extranjero, otro tercio de la población opina que sí puede o va a haberlos (33,7%). En una situación de ambivalencia entre una y otra postura se encuentran las personas encuestadas que opinan que bien puede o no haber problemas (17,7%).

Gráfico 6. Percepción de problemas a largo plazo con colectivos de origen y/o ascendencia extranjera (%)



Fuente: Elaboración propia.

Si nos detenemos a analizar la variable edad, observamos diferencias significativas en varios de los casos. La población de mayor edad (mayor de sesenta y cinco años) se muestra más ambivalente y cauta que el resto de la población a la hora de valorar el proceso de integración que puedan tener los hijos e hijas de personas de origen extranjero así como sus consecuencias a largo plazo. Entre este grupo aumenta el porcentaje de personas que frente a la duda opta por las posiciones intermedias (25,2%), al tiempo que se reduce el número de personas que no creen (16,6%) o que, por el contrario, están seguras (3,3%) de que vayan a generarse problemas de convivencia a largo plazo. Por su parte, el número de personas que están seguras de que en el futuro vayan a generarse problemas derivados de estas segundas generaciones aumenta en el caso de las personas que se sitúan en el rango de los cuarenta y cinco a los sesenta y cuatro años (12,0%), con un incremento de 3,2 puntos porcentuales con respecto al porcentaje del conjunto de la muestra.

2

Narrativas de la juventud vasca de 18 a 25 años

En las siguientes páginas presentamos los resultados de los seis grupos de discusión realizados con jóvenes vascos de entre dieciocho y veinticinco años que hemos venido realizando. En estos grupos, estos y estas jóvenes nos hablaron de sus relaciones con las llamadas segundas generaciones, describiéndonos cómo han sido dichas experiencias así como cual es su visión respecto a la integración de estos y estas en la sociedad vasca.

Con todo ello, primeramente nos centramos en analizar y conocer cuáles han sido estas relaciones y en qué contextos se han venido realizando. En relación a esto, posteriormente, observamos cuáles son los factores que pueden facilitar, o por el contrario dificultar, la creación de vínculos entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera. A continuación analizamos cómo han sido las relaciones mantenidas, para, después, ver qué percepciones y actitudes tiene la juventud vasca hacia las segundas generaciones y la inmigración. Finalmente, nos centramos en el desarrollo que, de acuerdo a los y las jóvenes participantes, pueda tener la sociedad vasca en el futuro.

La juventud vasca, ¿(dónde) se relaciona?

Con la llegada de personas de origen extranjero a Euskadi a principios del siglo XXI, la sociedad vasca se ha ido haciendo más y más diversa con cada vez más personas de origen y/o ascendencia extranjera integrándose en la misma. Este hecho se ve reflejado en las experiencias de los y las jóvenes vascos, que comentan cómo a lo largo de los años han mantenido relaciones con hijos e hijas de personas de origen extranjero en ámbitos y contextos diversos. Aunque hay que puntualizar que en los grupos se comenta que en su generación todavía no es muy notoria la presencia de las segundas generaciones y, por consiguiente,

tampoco la relación mantenida con ellas, a excepción de alguna persona que señala que su entorno cercano está compuesto por personas de las (mal llamadas) segundas generaciones.

Como consecuencia de la llegada de alumnado extranjero, el ámbito educativo aparece como uno de los principales espacios de encuentro entre personas autóctonas y de origen extranjero. Empezando en los niveles más bajos del sistema educativo y hasta la universidad, los y las jóvenes comentan cómo han venido coincidiendo y relacionándose con personas de ascendencia extranjera durante el tiempo que ha durado su formación.

“Sí, en el colegio. Aunque fueran mayores que yo. En el colegio y en la universidad”. (Grupo 1)

“Yo a una de ellas en el colegio y la otra era amiga de una amiga mía. Empezamos a salir un poco juntas y ya al final hemos acabado así”. (Grupo 1)

“En el cole. Bueno, en la uni. Quiero decir que en el ámbito estudiantil”. (Grupo 6)

Junto con el ámbito educativo, las actividades de ocio y extraescolares han sido, tal y como se ha podido recoger, otro de los principales espacios de encuentro entre la juventud de ascendencia autóctona y de ascendencia extranjera. En este sentido, algunas de las personas comentan cómo a lo largo del tiempo sus experiencias con las segundas generaciones han cambiado significativamente. Así, describen cómo cuando empezaron a practicar deporte (o alguna otra actividad) no se relacionaban con tantas personas de origen extranjero, pero ahora que ellos y ellas son quienes entrenan a las nuevas generaciones más jóvenes ven grupos más diversos y con una mayor variedad de ascendencias.

“En mi caso, yo voy a clases particulares y en estas clases hay un par de personas que sí que son de segunda generación. Aparte de eso, este año no, pero el año pasado sí que estuve compartiendo clases con bastantes personas del Sáhara”. (Grupo 2)

“En mi círculo más cercano, los padres de una chica de mi equipo de atletismo son de Hungría. Y en mi clase también tengo dos chicas. Los padres de una son de Sri Lanka y los de la otra no sé de dónde son”. (Grupo 2)

“Sí, en bici anda todo el mundo. Entre las personas que andan en bicicleta suele haber algún extranjero o algún inmigrante. Y para tomar algo también. En la cuadrilla tengo un amigo que es cubano. Cuando vamos a tomar algo siempre le vacilamos un poco y así. Cosas de amigos”. (Grupo 4)

“Yo he empezado ahora a hacer teatro y había gente de segundas generaciones. Y les veía como a otras personas más a las que tenía que conocer. Y, de hecho, una es con la que más me llevo. Es que al final nunca sabes”. (Grupo 6)

“De pequeño, sí. No te sé decir. De pequeño estaba en el Getxo y sí que tenía bastante gente de Algorta también que fuera del fútbol me he seguido llevando bien con ellos. Pero cambié de equipo y poco a poco la relación se ha ido perdiendo. Y ahora mismo no tengo ni idea de qué ha sido de ellos. Pero de muy pequeño y ahora, en la adolescencia no he coincidido”. (Grupo 1)

“Pero cuando hacía fútbol y así, también tenía compañeros que sus padres eran extranjeros, inmigrantes, y estoy de acuerdo con lo que decíais. En el ámbito del deporte yo tampoco noto ningún tipo de distinción”. (Grupo 6)

“Yo entreno chavalas que son de padres senegaleses. Y he tenido también un chaval que sus padres venían de África y hablaba francés. Y tengo también compañeros que son suecos y noruegos. Así que un poquito de los dos lados, del norte y del sur”. (Grupo 4)

“Pues en mi caso también, al fin y al cabo hay más relación con niños, está dirigido a los niños y en el equipo de baloncesto sí que hay extranjeros y luego en el grupo de scout también, pero están muy integrados y además que como son niños desde muy pequeños han aprendido euskera”. (Grupo 5¹)

“(…) en el equipo de baloncesto sí que hay extranjeros y luego en el grupo de scout también, pero están muy integrados y además que como son niños desde muy pequeños han aprendido euskera”. (Grupo 5)

Así mismo, aquellas personas que han acabado los estudios y que se han ido incorporando al mercado laboral o han realizado prácticas durante los mismos comentan que en el tiempo que han estado trabajando han podido relacionarse con personas de distintos orígenes, aunque estas no se refieren necesariamente a las segundas generaciones.

“Yo cuando trabajaba en el sur de Navarra trabajaba con brasileños y rumanos y nunca he tenido ningún problema. Al final, todos estamos en el trabajo y te llevas bien”. (Grupo 6)

“Pero contacto con diferentes culturas y eso, solo cuando he viajado. Aquí poca cosa. Bueno, cuando hacía las prácticas en la carrera de Enfermería en el hospital sí que he visto gente de fuera”. (Grupo 4)

En concreto, aquellas que han realizado estudios relacionados con la educación y actualmente se encuentran trabajando (o haciendo prácticas) en dicho ámbito, mencionan que en sus clases han podido tener a alumnado de ascendencia extranjera, y comentan cómo esto se ha venido normalizando respecto a cuando eran estudiantes. En la actualidad se trata de una realidad más común.

“Yo doy clases a dos niños con esas características. Pero mi relación con ellos es un poco de profesora a alumno”. (Grupo 2)

“Yo por ejemplo he hecho las prácticas este año en Ibarra y no he visto nada así, es decir, veía tanto a extranjeros como a gente de aquí todos juntos, eso sí, todos en euskera, eh? Y eso me llamó la atención. Porque en nuestra época igual solía ser más que los extranjeros iban por un lado y nosotros por otro, pero...”. (Grupo 3)

“Yo, que soy profesora, estoy viendo que hay bastantes niños que tienen padres de otros sitios y así y creo que en ese ámbito... bueno, es mi opinión, yo creo que en ese ámbito está mejorando un poco”. (Grupo 6)

En menor medida, durante el trabajo de campo también hemos podido recoger testimonios de jóvenes que cuentan con familiares de ascendencia extranjera

¹ Dado que los grupos 3 y 5 se han realizado en euskera, las citas referentes a dichos grupos que se proporcionan en el presente informe no son literales y han sido traducidas por el equipo investigador.

como pueden ser primos y/o primas, incluso con alguna persona de ascendencia extranjera participando en el estudio. En este sentido es curioso que en un principio digan que no se relacionan demasiado con segundas generaciones, cuando algunas veces ellos y ellas mismas lo son, sin ser muy conscientes de ello.

“El aita de unos primos míos es inmigrante, vino hace muchos años. Y mis dos primos son más pequeños que yo”. (Grupo 1)

“Por ejemplo mi madre vino de Alemania [...] nacio en Alemania. Mi abuela era portuguesa y se fue a Alemania a trabajar y mi abuelo también, y se conocieron allí y estuvieron viviendo allí y luego vinieron aquí”. (Grupo 3)

“Mis padres son franceses los dos”. (Grupo 4)

“Mi madre es de México, mi padre de aquí”. (Grupo 5)

Volviendo y ahondando en las relaciones que surgen en clase o durante los entrenamientos, algunas personas comentan cómo las mismas se han ido cimentando, pasando de ser conocidos a ir formando grupos en los que se juntan personas de ascendencia extranjera y autóctona por igual. Así, aquellos y aquellas jóvenes que tienen personas de segundas generaciones en sus cuadrillas hablan de una situación de normalidad, en la que se integran como cualquier otra persona.

“Sí. Yo, por ejemplo, tengo en la cuadrilla a uno que es rumano, sus padres son de fuera, él... él creo que no ha nacido aquí pero llego muy de crío y... sin más, tenemos buena relación, normal. O sea, quiero decir, de pequeños andábamos menos con él pero ahora... ahora normal”. (Grupo 3)

“Nosotros por ejemplo tenemos a uno de Bolivia en la cuadrilla, vino en primero de la ESO, en cuarto de la ESO volvió a Bolivia por la situación y el año pasado regreso de nuevo y nos llevamos muy bien con él, y también tuvimos de pequeños en clase, bueno vino en primero de educación primaria, a uno de México”. (Grupo 3)

“La mitad de mi grupo es musulman, sí, más o menos la mitad y súper bien con todos, o sea sin más. Son amigos y siempre salimos todos juntos, los del grupo, y estamos con ellos, los extranjeros, y muy bien”. (Grupo 5)

“Sí. Por lo menos en mi ámbito lo tenemos muy normalizado. También tenemos a dos personas que sus padres son de otro sitio. No ellos, pero sus padres sí que son de otro sitio”. (Grupo 6)

Junto con el tema de las cuadrillas, algunas de las personas participantes hablan sobre parejas mixtas que han conocido entre personas de ascendencia extranjera y de ascendencia autóctona. En algunos casos, estas parejas son meramente conocidas, pero también nos encontramos con jóvenes que hablan de parejas de este tipo dentro de su grupo de amistades, incluso siendo a veces ellos y ellas quienes tienen o han tenido una relación de este tipo. Al hablar sobre estas parejas aparece el tema de las diferencias culturales, principalmente asociadas a determinadas culturas y hacia lo posesivas que puedan ser algunas personas hacia sus parejas, pero comentan que esto no es necesariamente algo

propio de las personas de ascendencia extranjera y que se da también entre las personas de ascendencia autóctona.

“Porque bastante gente de mi cuadrilla tiene parejas que sus padres son de fuera. Pero ellos han nacido aquí. Entonces, en ese caso, sí. Y gracias a eso a veces ha venido la pareja de esa amiga o de esas amigas y han traído a amigos de ellas. Encima, últimamente más. Así que sí”. (Grupo 2)

“Pero hace tres años, a causa de una relación de una de la cuadrilla, también tuvimos la oportunidad”. (Grupo 2)

“Yo tuve una pareja que su padre es cubano y él ha nacido aquí. (...) Mi hermana tenía también en esos momentos una pareja que sus padres eran de Guinea y él había nacido aquí. Y fue a la vez”. (Grupo 2)

“Empezó a salir con su pareja [de ascendencia extranjera] y yo desde entonces apenas la veo. No se ha vuelto a relacionar con nosotros ni con la gente que tenía más cercana. A mí también me gustaría que no cambiara la persona. Que no les cambiara su pareja”. (Grupo 4)

“El chico de mis padres, o sea... los padres de mi chico, eh... su padre es de Londres, no es negro del todo, pero él es mulato entonces mi chico también y... no sé, no he tenido problemas nunca, o sea... yo me fijo más en la forma de ser, igual habrá gente más superficial y se fijará más en el físico y el físico también importa, claro, pero siempre me he solido fijar, no sé, me da igual, eh... que sea negro, que sea blanco, me da igual... no sé”. (Grupo 5)

“Yo iba a decir que he visto en mi pueblo varias relaciones entre marroquíes y chicas españolas. Y algunas han salido bien y otras mal. Y yo creo que más que por ser marroquíes es por la persona. Porque puede ser muy posesivo o con la mente muy cerrada. Pero eso le puede pasar a uno de aquí también”. (Grupo 6)

“Yo tuve una pareja que su padre es cubano y él ha nacido aquí. (...) Mi hermana tenía también en esos momentos una pareja que sus padres eran de Guinea y él había nacido aquí. Y fue a la vez”. (Grupo 2)

No obstante, a pesar de las relaciones que hayan podido mantener en los grupos, se comenta repetidamente que en su generación todavía no es muy notoria la presencia y relación con las segundas generaciones. La mayoría están de acuerdo en que las personas de ascendencia extranjera que han tenido en clase llegaron siendo muy pequeñas, por lo tanto no nacieron en la CAE y aunque sí entrarían dentro de esa categoría de “segundas generaciones” tendríamos que diferenciar desde un punto de vista analítico entre la generación 1.5 y la 2.0. Así pues, se puede decir que en general las relaciones que han mantenido los y las jóvenes participantes de este estudio han sido con esas generaciones denominadas 1.5².

2 El concepto de segunda generación ha sido y es utilizado para definir a los niños y niñas que han crecido en hogares inmigrantes, independientemente de que hayan nacido en el país de origen de sus progenitores o hayan llegado al país de acogida después de nacer (Alba & Holdaway, 2013). En este sentido, desde un punto de vista analítico se tiende a diferenciar entre la generación 1.5 y la 2.0. La generación 1.5 se refiere principalmente a aquellos hijos e hijas que han nacido y han comenzado su socialización en el país de origen, mientras que la generación 2.0 se refiere a aquellos que han nacido y se han socializado en el país receptor

“Yo sí. Igual conozco a mi alrededor más gente que directamente ha emigrado. Pero segundas generaciones suele ser gente más pequeña”. (Grupo 1)

“La verdad es que en mi entorno más cercano no hay nadie extranjero. Aunque luego sí que tienes contacto en otros círculos. Pero en mi círculo cotidiano no hay nadie extranjero”. (Grupo 4)

“No tengo ningún caso así... en clase y así todos somos de aquí. Bueno, igual hay alguno que es de Elorrio, otro de Durango, pero al final todos somos de aquí...”. (Grupo 5)

En los casos en los que tienen familiares más jóvenes, bien sean primos y/o primas, hermanos y/o hermanas o en algunos casos sobrinos y/o sobrinas, han podido ver que ha habido importantes cambios en los últimos años y que las nuevas generaciones cuentan en su entorno más cercano con gente de segundas generaciones.

“Yo he estudiado siempre en modelo D y en colegio público y no teníamos mucha gente inmigrante. Venía alguno, pero pocos. Pero mi hermano pequeño, que nos llevamos siete años, tiene muchísimos más. Y el año pasado yo hice el máster de secundaria e hice las prácticas en una clase de modelo D. Y había gente de orígenes muy distintos. Y eso cuando yo estudiaba en el mismo instituto no había”. (Grupo 6)

“Por ejemplo, ahora mis primos, que tienen once y quince años o así, el grupo de amigos que tienen en el colegio son prácticamente todos extranjeros. Si no son de Sudamérica, son marroquíes o son chinos. Hay de todo. Y se llevan súper bien. Y mi sobrino, que tiene 5 años, más aún”. (Grupo 6)

“Un niño de 4 años, uno negro y el otro blanco, y solo veía que él se había cortado el pelo y que su amigo también, y eso era super impactante, lo ven todo igual, que todos somos iguales y nosotros al final tenemos nuestros prejuicios, nuestras experiencias y nuestro todo”. (Grupo 5)

Factores que (des)favorecen las relaciones entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera

En las dinámicas realizadas la juventud vasca habla de factores que favorecen, o por el contrario dificultan, el contacto con las segundas generaciones, y por ende la creación de vínculos estrechos y de amistades. A continuación se analizan los diferentes factores que han venido describiendo las personas participantes con el objetivo de tratar cada uno de estos con el mayor detalle posible.

El idioma

El primer factor al que se refieren los y las jóvenes que han participado en los diferentes grupos es el idioma. En sus palabras, el que las segundas generaciones puedan conocer alguno de los idiomas de la comunidad permite que puedan comunicarse y relacionarse con su grupo de pares desde el primer momento.

Hablan entonces de casos cercanos donde el no conocer el idioma ha derivado en dificultades para relacionarse con el resto y ha acabado creando una barrera. Con el tiempo y a medida que van aprendiendo alguno de los idiomas comentan que esta situación tiende a mejorar, pero no siempre es el caso y en ocasiones es un problema que arrastran a lo largo del tiempo.

“Yo creo que sí. El entender y hablar el idioma de aquí les ayudará. No sé, igual les resulta más fácil relacionarse con la gente si dominan el idioma. Igual es más fácil que si tiene algún tipo de complejo por su acento o así. No sé”. (Grupo 2)

“Yo creo que al final la comunicación... si vienes de otro país y no sabes el idioma te cuesta mucho la comunicación. Y ese es el punto base de donde parte toda relación. Si no puedes comunicarte con otra persona, no puedes relacionarte. Y al final eso sí que influye”. (Grupo 4)

“En mi caso también tuve en clase a un chico que... era también de Rumanía y al principio cuando vino no hablaba por que no sabía ni euskera ni castellano. Y eso, entonces estuvimos bastantes años sin hablar con él porque no hablaba, y luego ya empezó a hablar... o sea, hubo un día como que empezó a hablar normal como si supiera euskera y a partir de ese día con él normal”. (Grupo 3)

“Porque nosotros en clase hemos tenido también a un chino³ que vino de China pues no sé, joven, como con cinco años o así y no sabía nada. Y ahora tampoco... no ha aprendido mucho y todavía no tiene muchas amistades, la verdad”. (Grupo 3)

“Tiene ocho años y tiene en clase gente creo que de Rumanía y algún otro de Pakistán o de no sé dónde... y la verdad es que entre los niños se nota más esa diferencia. Como no saben... los que no saben euskera o castellano se quedan como un poco más apartados y como que se dan cuenta y desde pequeños ponen esa barrera, que yo creo que ya de mayores se convierte en problema”. (Grupo 3)

“(...) si vienes de otro país y no sabes el idioma te cuesta mucho la comunicación. Y ese es el punto base de donde parte toda relación. Si no puedes comunicarte con otra persona, no puedes relacionarte. Y al final eso sí que influye”. (Grupo 4)

En el ámbito educativo estas dificultades con el idioma tienen un peso añadido en la medida en que se interrelacionan con el propio proceso educativo. Uno de los participantes señala un caso cercano donde un compañero de clase de ascendencia extranjera repitió curso en más de una ocasión al no acabar de dominar el idioma (en este caso el euskera). Esto tuvo consecuencias sobre su rendimiento académico, pero además derivó en mayores problemas para entablar relaciones, pues para cuando había empezado a tener relación con sus compañeros y compañeras de clase tenía que empezar de cero con otro grupo completamente nuevo.

“Cuando yo estaba en el colegio, cuando teníamos doce años, vino un chaval que era marroquí. Y el problema principal que tuvo para relacionarse con todos los demás fue que, como no sabía euskera y en mi colegio se estudiaba en euskera, él no podía aguantar más de un año en una clase. Al año siguiente y al siguiente cambió de clase.

³ Al ser traducido del euskera al castellano, se ha utilizado el termino “chino” como neutro y que puede contemplar a una persona tanto de sexo masculino como femenino, dado que en euskera no se hace esa diferenciación de sexos y, por lo tanto, el informante no lo indica.

Y ya al siguiente cambió de instituto. Y si tú estás un año con unos amigos y ya rompes esa coraza y empiezas a hacer amistades, si al acabar el año tienes que volver a empezar...". (Grupo 4)

Matizan entonces, cómo en este sentido las personas de origen o ascendencia latinoamericana parten con cierta ventaja en comparación al resto de colectivos al tener el castellano por idioma materno. El que puedan comunicarse, aunque sea en un ambiente marcadamente *euskaldun*, con el resto de personas de su entorno les da cierta seguridad y les permite poder entablar relaciones y hacer amistades desde el principio. En el caso del resto de ascendencias, a pesar de esa desventaja inicial, los y las jóvenes participantes de este estudio que trabajan en el ámbito educativo, y que por tanto tienen un mayor contacto con estas, comentan cómo esa dificultad les impulsa a esforzarse más por aprender el idioma (el euskera en los casos concretos que se mencionaron), alcanzando el nivel del alumnado autóctono e incluso superándolo en un breve periodo de tiempo.

"Yo creo que el idioma también es una barrera. Entonces a la hora de hacer amigos y... si acabas de llegar aquí y no has venido desde pequeño y así, pues al final no tienes el mismo idioma e igual es más difícil que haya una relación con el resto, con ellos y así. Yo también he tenido en clase y así... no recuerdo de dónde era, creo que era de Ecuador o así pero ya sabía castellano, y así pues al final nos llevamos bien desde el principio y ha hecho amistades. Yo creo que si tienes el idioma, si sabe o castellano o euskera puede hacer amigos y amigas desde el principio normalmente". (Grupo 3)

"Sí porque, al final, al principio con el castellano tiene una mayor seguridad, pero no sé, o sea, lo que he dicho, que al principio a la hora de hablar puede tener esa seguridad de que le vamos a entender... no sé, lo que ha dicho Iñaki antes, que si viene alguien de China o así al principio no sabrá y tendrá vuergüenza porque el resto se reiran o no sé, sobre todo de pequeños que somos bastante más inocentes... eso. Yo creo... o sea... como que conocer alguno de los dos idiomas les da esa seguridad". (Grupo 3)

"El chino y la africana creo que llevaban aquí tres años y sabían incluso más euskera que los que habían nacido aquí. Porque ellos vinieron sin saber nada, pero como les dan refuerzo y otras cosas, aprendieron muchísimo. Y la rumana llegó justo cuando yo empecé las prácticas y yo estuve con ella tres meses. Y le ponía tantas ganas que yo en esos tres meses vi que sabía hasta escribir alguna frase suelta en euskera. En cambio, había personas que ya habían nacido aquí y que no eran capaces de escribir cinco frases seguidas en euskera. Yo les decía que por lo menos aprovecharan para hablar ahí, pero no ponían ningún interés". (Grupo 1)

Sobre todo en entornos más *euskaldunes*, aprender el euskera resulta un factor importante a la hora de favorecer las relaciones con los y las jóvenes autóctonos. En esos contextos, el castellano se vuelve más una barrera que otra cosa y, en cambio, el euskera es el idioma que marca un salto cualitativo a la hora de facilitar el contacto.

"No sé, es como que no se juntan mucho a nosotros, o sea, tampoco entienden bien el euskera y entonces hablan en castellano, pero alguno está estudiando euskera y muy bien, están como más separados, pero bien, muy bien". (Grupo 5)

Otro apunte que hace la juventud vasca con respecto al idioma es la importancia que tiene la edad de llegada⁴, tanto en las prioridades a la hora de aprender cada uno de los idiomas oficiales de la comunidad, como en la forma en que reaccionan el resto de personas de su alrededor. Con respecto al primer punto, de los discursos se desprende que en el caso de aquellas personas que llegan siendo algo mayores el aprendizaje del euskera no cobra tanta importancia como lo puede tener entre las personas de más corta edad, entre las que el euskera puede ser una *conditio sine qua non* para relacionarse con el resto del alumnado, así como dentro del proceso formativo. Por otra parte, creen que la actitud que pueda tener el grupo de pares con el que los y las jóvenes de ascendencia extranjera se relacionan varía significativamente dependiendo de la edad. Así, cuando el alumnado es más joven el hecho de que algún compañero o compañera de clase no pueda hablar ni euskera ni castellano puede ser un motivo de burla por parte del resto del alumnado. Sin embargo, matizan que a medida que las personas maduran, esta actitud cambia y a partir de cierta edad ese desconocimiento puede impulsar al resto a ayudarles con el aprendizaje del idioma.

“Depende también de la edad, igual ya de más mayor no. Si tú tienes ya quince, dieciséis o diecisiete años no creo que sea tan importante. Pero si eres un crío... porque cuando estás en primaria todo el mundo habla en euskera. Porque te obligan en el patio o por cualquier cosa. Y si no sabes euskera...” (Grupo 1)

“Yo creo que esa misma característica de no saber el idioma a una edad puede ser motivo de que se metan contigo y a otra puede serlo para que hagan un sobreesfuerzo por integrarte o por intentar ayudarte o lo que sea”. (Grupo 4)

“Hombre, igual sí que es un poco hándicap en función de la edad a la que vengan. Si tú vienes en 4º de primaria no te vas a meter a un D eredua, porque no sabrías ni por dónde te da el aire”. (Grupo 1)

“Está claro que es por edades. Si vienes más mayor, vas a ir a modelo A. Y si empiezas desde chiquitines como el resto, pues probablemente te metan en el modelo D o en el B”. (Grupo 1)

Respecto a los idiomas oficiales de la CAE (euskera y castellano), la urgencia de aprender uno u otro dependerá del entorno en el que esa persona de segunda generación resida. Así, una persona explicaba cómo en un entorno mayoritariamente vascoparlante en el que los niños y niñas autóctonas no conocen o no pueden hablar con soltura el castellano, el aprender euskera se vuelve imprescindible para poder mantener relaciones incluso en aquellos casos en los que las personas por su ascendencia ya hablaran castellano.

“Porque al final cuando vino los que sabíamos hablar bien en castellano éramos pocos o igual también le daba algo de inseguridad o... como que con nosotros no podía hablar o, pero luego por ejemplo, o sea, luego ya empezó a decir palabras sueltas

4 En este sentido no podemos olvidar que, tal y como ya se ha matizado con anterioridad, las relaciones que han mantenido las personas que en la actualidad tienen entre 18 y 25 años han sido en su mayoría con la primera generación y más específicamente con la generación 1.5, más que con las segundas generaciones.

en euskera, y nosotros le entendíamos y, o sea, con seis o siete años empezamos a comunicarnos porque teníamos ese feedback. Y... pues a partir de entonces, yo creo que... ya no hubo ninguna barrera, o eso creo. O sea, pues eso, le cuesta un poco expresarse pero... haciendo el esfuerzo nos entendíamos". (Grupo 3)

Siguiendo con esas diferencias como consecuencia del entorno, de las experiencias de las personas participantes se deriva que este afecta en las opciones formativas disponibles y en las relaciones entre personas autóctonas y de ascendencia extranjera. En los grupos realizados en las capitales, donde puede haber una mayor variedad de centros educativos, las personas participantes hablaban de cómo apenas habían tenido relaciones con estudiantes de ascendencia extranjera porque estas habitualmente se matriculaban en el modelo A (castellano como lengua vehicular), mientras que en su mayoría habían estudiado en modelo B (igual proporción de castellano y euskera) o D (euskera como lengua vehicular).

"Y en el instituto tampoco coincidimos con nadie de fuera. Porque yo iba a euskera y ellos iban al de castellano. Entonces, al final no te mezclabas". (Grupo 1)

"En el ámbito escolar, en la ikastola, la verdad es que no me ha tocado tener compañeros inmigrantes. No sé si por ser ikastola y estudiar en euskera. Creo que ellos son más dados a estudiar en colegios. Por eso digo que en ese sentido no he tenido ninguna experiencia con inmigrantes". (Grupo 6)

"Yo creo que eso se nota mucho. Porque yo también he estado en ikastola y apenas había inmigrantes. Pero otras amigas mías que iban a colegios sí que tenían". (Grupo 6)

"(...) la verdad es que no me ha tocado tener compañeros inmigrantes. No sé si por ser ikastola y estudiar en euskera. Creo que ellos son más dados a estudiar en colegios. Por eso digo que en ese sentido no he tenido ninguna experiencia con inmigrantes". (Grupo 6)

En los casos en los que las segundas generaciones han empezado los estudios en modelo D se dice que han aprendido el euskera sin ningún problema. Eso, muchas veces, genera simpatía por parte del alumnado autóctono.

"Mis primos han nacido aquí, han ido a la ikastola desde bien pequeños y hablan euskera perfectamente". (Grupo 1)

En cambio, cuando han llegado más tarde (generación 1.5) y han tenido que matricularse en el modelo D o B, se comenta que en ocasiones el nivel de euskera que se les exige en los centros educativos es excesivo, y ello puede dificultar mucho su proceso educativo.

"Porque un chaval al que yo le estuve dando clases acababa de llegar aquí a Euskadi hacía dos años o así. Y le estaban pidiendo un nivel de euskera que en la vida iba a aprobar ese examen. No sé si estaba en 5º de primaria y era un nivel que no podía alcanzar en tan poco tiempo. Y se lo exigían porque ahora se le exigen a todo el mundo". (Grupo 2)

En ese aprendizaje del idioma el punto de vista que tengan los progenitores de estos y estas jóvenes también incide. Si los tutores entienden que el aprendizaje del euskera y/o el castellano es importante de cara a la integración de sus hijos e hijas, les motivarán para que lo hagan. En cambio, hay veces en los que esto

no ocurre así y sobre todo pasa con el aprendizaje del euskera, que al ser un idioma minoritario no siempre ponen en valor su importancia.

“Yo he tenido amigos que han estudiado euskera conmigo y sus padres lo veían como una pérdida de tiempo para el niño. Como que le daban más importancia a que estudiarán inglés, francés o cualquier otro idioma. Porque decían que se iba a perder o porque no le entendían. Y como no le entendían, ya no les gustaba a sus padres que el niño aprendiera eso”. (Grupo 6)

El ámbito educativo

Otro de los elementos que de acuerdo a la juventud vasca afecta en las relaciones que han mantenido con las personas de ascendencia extranjera son los centros educativos. Por una parte, en algunos de los grupos se habla de algunos centros educativos en los que parece que se hace el esfuerzo porque las personas autóctonas y de ascendencia extranjera no se mezclen entre sí. Debido a las “supuestas” diferencias académicas entre unas y otras, que estarían más bien relacionadas con el hándicap del idioma, más que con las capacidades académicas, las segundas entraban en las llamadas clases de diversificación donde, aparte de solo cursar las asignaturas básicas, tenían un horario distinto al del resto del alumnado. Esto provocó que estas personas de ascendencia extranjera que entraban a dichos centros formaran grupos entre sí y que no tuvieran la opción de relacionarse con el resto del alumnado.

“Generalmente, en mi colegio a los que eran inmigrantes o a los que eran de fuera se les metía en la clase de diversificación. Y al final tenían diferente horario y diferente todo, porque llevaban el ritmo que llevaban. Y no es que sea una marginación voluntaria y a propósito, sino que prácticamente lo hacían así en el colegio”. (Grupo 1)

“Con doce o trece años, sí. Como la gente que venía ya a esas edades no tenía unos estudios o no estaban verificados o certificados, se les metía a diversificación y allí iban haciendo su grupito según iban entrando. Pero tenían un trato diferente. Darían las asignaturas básicas y luego se pasaban el día en el patio o lo que sea. Pero siempre a su bola y en su grupito. Pero fomentado por el colegio, no porque los alumnos dijéramos que no queríamos estar con ellos”. (Grupo 1)

“No, porque ellos tenían el patio a una hora y nosotros a otra. [...] Lo tenían media hora antes, pero lo hacían para que no coincidiera”. (Grupo 1)

En el grupo de discusión en el que se recogieron estos testimonios, los y las jóvenes expresaron opiniones bastante duras y críticas con respecto a los centros educativos en cuestión. Comentando que esta situación fue generada por los centros y cómo cuando el propio alumnado preguntaba por esta diferenciación los propios centros aludían a motivos de seguridad para evitar conflictos.

“A nosotros nos decían que solía haber muchos conflictos y que era para evitarlos por lo que se les separaba. Esa era la teoría, era cómo te lo vendían. Pero las tortas te las podías pegar con cualquiera”. (Grupo 1)

“Yo pienso que es generado. No les estás diciendo para hacer ninguna actividad con la gente y solo les juntas para hacer gimnasia”. (Grupo 1)

En el caso de los centros educativos otro elemento al que ya se ha hecho alusión con anterioridad pero es importante rescatar es el de los diferentes modelos lingüísticos. En la CAE existen una serie de modelos lingüísticos en función del peso que tienen el castellano y el euskera dentro del proceso formativo. Así, sobre todo en las capitales de provincia donde las opciones formativas pueden ser más abundantes, se comenta que por lo general el alumnado extranjero suele matricularse en modelo A, frente a los modelos B y D a los que mayoritariamente acude la población autóctona, lo que en consecuencia dificulta las relaciones entre personas autóctonas y extranjeras.

Por otra parte, otro elemento al que en los grupos se ha hecho alusión ha sido al profesorado. Se señala que la actitud del profesorado es fundamental a la hora de propiciar las relaciones entre jóvenes de ambas ascendencias y en la creación de un espacio compartido.

“Pero creo que ahí tiene mucha responsabilidad la profesora o el profesor según cómo lo enfoque. Porque es el eredu mayor que van a tener los diecinueve críos de la clase. Y eso va a condicionar en todo momento la conducta que vayan a tener los críos hacia el otro crío”. (Grupo 4)

Sin embargo, en algunas ocasiones se han narrado casos donde es el propio profesorado quien distingue al alumnado de ascendencia extranjera del resto por motivos culturales, para asombro de la juventud vasca. En la cita que viene a continuación se habla de cómo a una niña musulmana se la aparta cuando a los demás alumnos se les reparte un sándwich de jamón, justificando el hecho con motivos religiosos.

“Trajimos otra cosa y entonces ya las profesoras automáticamente es como que la separaban del resto de los chavales. Automáticamente las profesoras hacían una distinción. Y nos pareció terrible. Aunque no vaya a comer, que las propias profesoras hicieran eso... como disculpándose y pidiéndonos perdón. Que para nosotros no es ningún problema, pero que eso lo veas en un docente nos chocó muchísimo. Que estás en un centro que se supone que... ¿no? Y eran los propios profesores los que la apartaban”. (Grupo 1)

Así mismo, la juventud vasca ve que los padres y madres de las nuevas generaciones tienen también un papel importante en no fomentar mediante la elección de determinados centros educativos las relaciones entre personas de distintos orígenes. La juventud vasca, y en especial aquellas personas que bien trabajan o han trabajado en centros educativos, muestra preocupación por el comportamiento de los progenitores que, ante el temor de que sus hijos e hijas puedan compartir clase con una persona de ascendencia extranjera, deciden llevar o cambiar de centro a sus hijos e hijas en favor de uno concertado o privado, mientras que la población de origen extranjero matricula a sus descendientes en centros públicos, ya que normalmente son los únicos a los que pueden optar.

“La gente autóctona elige los privados para escapar de ese ambiente en el que solo están los inmigrantes y al final se está creando el problema de que surgen guetos. Los inmigrantes estudian en los centros públicos y los de aquí escapan a la privada”. (Grupo 6)

“Yo creo que unido a eso, respecto a la educación, que nosotros hemos hecho bastantes investigaciones, es también porque hay algunos colegios que desde muy pequeñitos están guetificados. Todas las familias euskaldunes están en un colegio y dejan a todos los de estas segundas generaciones en otros colegios”. (Grupo 2)

“En ese colegio, en la ESO, no sé si tendrá también Primaria, lo raro es ver a una persona blanca. Es increíble cómo les juntan ahí a todos. Y, por ejemplo, yo estoy en un colegio concertado y ver a dos personas de segunda generación es lo raro. Es como que la sociedad no quiere que veamos que somos diversos. Yo lo he notado un montón en ese colegio”. (Grupo 2)

“Por ejemplo cuando he estado en Ibarro no había muchos, pero luego por ejemplo hemos estudiado el caso de [se menciona un colegio público de Donosti] y en algunos grupos el 90% son extranjeros. Entonces... eso hace mucho”. (Grupo 3)

“La gente autóctona elige los privados para escapar de ese ambiente en el que solo están los inmigrantes y al final se está creando el problema de que surgen guetos. Los inmigrantes estudian en los centros públicos y los de aquí escapan a la privada”. (Grupo 6)

En este sentido, la elección del centro educativo aparece atravesado por un componente socioeconómico y de clase social. Por una parte, y teniendo en cuenta que los proyectos migratorios de la mayoría de las familias han estado motivados por una situación de gran precariedad en el país de origen, una vez en destino, se ven obligados a matricular a sus descendientes en colegios públicos que les proporcionen formación a un coste mínimo. Por otra parte, esa misma realidad económica en la que se encuentran les obliga a vivir en los barrios más baratos donde no es necesario tener un poder adquisitivo alto y pueden afrontar el alquiler de una vivienda. Esto hace que sus hijos e hijas se relacionen sobre todo con otras personas de un estatus socioeconómico bajo, que muchas veces son también hijos e hijas de personas extranjeras.

“Pero también se ha dado que en colegios públicos con zonas totalmente diversas ha habido familias que han visto que en una clase igual hay diez hijos de inmigrantes y que han cambiado a sus hijos. También es el rechazo de lo público. Porque en la concertada lógicamente es por la renta. Pero en lo público también hay como rechazo. No sé”. (Grupo 2)

“Y aparte de colegios también hay zonas, barrios. Como no tienen tanto poder adquisitivo, al final tiran hacia el barrio en el que la vivienda es más barata, donde es más asequible para ese tipo de gente”. (Grupo 6)

De esta forma, la juventud vasca cree que esta actitud por parte de los progenitores autóctonos puede tener consecuencias negativas en el proceso de integración de las nuevas generaciones de personas de ascendencia extranjera. De los testimonios recogidos se desprende una preocupación porque debido a la falta de contacto con la población autóctona, y por ende con la cultura vasca,

estas personas pueden crecer en una realidad paralela que no se corresponde con la de la población autóctona.

“Al final no consiguen integrarse en la cultura de aquí, por ejemplo en el caso de [se menciona un colegio público de Donosti] si todos son de fuera pues supongo que les costará más. Y por ejemplo si vienen aquí a Ibarra y ven que la mayoría son nacidos aquí o lo que sea pues les será más fácil...”. (Grupo 3)

Así pues, se advierte una diferencia entre residir (o sobre todo acudir a la escuela) en ciudad o en pueblo. Parece que la ciudad de entrada les proporciona más opciones, pero a la larga esas opciones se pueden volver en su contra, ya que por ejemplo, el hecho de poder estudiar en castellano (modelo A) les facilita el proceso formativo pero les limita las relaciones con la gente autóctona y el contacto intercultural. En los pueblos, en cambio, tienen menos opciones y eso en un principio puede ser un hándicap que les dificulte avanzar en sus procesos formativos (lo que nos contaban en relación a que si constantemente repiten curso por no saber euskera, cada año tienen que volver a relacionarse con nuevos alumnos), pero sí que les facilita más el contacto intercultural.

La cultura

Más allá del efecto que bien el idioma bien los centros educativos puedan tener sobre las relaciones con la población de ascendencia extranjera, algunas de las personas participantes ven en las diferencias culturales (en sus diversas formas como veremos a continuación) el factor principal dentro del proceso de integración de estas nuevas generaciones y sus relaciones hacia el resto de los y las jóvenes vascas.

“(...) Cuando has dicho que el mayor problema es el económico, yo te iba a decir que sobre todo está el choque de culturas”. (Grupo 1)

“Yo antes te iba a decir eso. Cuando has dicho que el mayor problema es el económico, yo te iba a decir que sobre todo está el choque de culturas”. (Grupo 1)

“Entre los prejuicios nuestros y luego este tipo de cosas... es que son mentalidades súper diferentes”. (Grupo 1)

Por una parte, se describe cómo la centralidad que tengan los estudios (o el trabajo por ende) y la vida social pueden variar en función de la cultura, haciendo que en ocasiones pueda ser difícil que se creen vínculos y relaciones. En este sentido, se habla de casos de personas de ascendencia extranjera que una vez acababan las clases se iban directamente a casa y no se relacionaban con el resto de compañeros y compañeras, lo que acababa generando dificultades a la hora de crear vínculos.

“Luego también la cultura y todo eso afecta. Igual si primero vienes de un país de, no sé, que igual su día a día es ir a clase y de ahí a casa y listo, que no salen con los amigos y amigas, y luego vienen aquí y ven que nosotros siempre estamos con los amigos, que si yendo a tomar algo y así, y si eso no les gusta pues... o no están acostumbrados, no sé”. (Grupo 3)

“Es que al final si su cultura es ir a clase y luego que si estudiar o trabajar o ayudar a sus padres o lo que sea pues... no sé, al final no se van a socializar tanto”. (Grupo 3)

Aunque los y las jóvenes participantes también se han encontrado con padres que se esfuerzan para que sus hijos se mezclen con jóvenes de ascendencia autóctona, cosa que favorece muchísimo su integración en la sociedad vasca:

“De las niñas a las que les doy cerámica, vienen dos que son hermanas y que creo que son peruanas. Una tiene ocho años y la otra cinco. Y veo que sus padres ponen mucho de su parte para que se junten con la gente de aquí y con la cultura de aquí. De hecho, les han puesto un nombre compuesto, uno peruano y otro en euskera. Y me parece muy curioso. [...] están muy adaptadas y totalmente normal”. (Grupo 4)

Volviendo de nuevo al ámbito del aula, en los grupos de discusión también se nos habla de personas de ascendencia extranjera que por su cultura no se relacionaban con parte de la clase. Se recalca sobre todo el caso de las chicas de ascendencia extranjera y su relación con los chicos. Esto es recordado de forma reiterada por las personas participantes, que comentan que esta situación limitaba significativamente las relaciones que dichas personas podían mantener, pues descartaban a la mitad de compañeros de clase.

“En mi clase, por ejemplo, hubo una chica de Pakistán a la que sus padres no le dejaban, eh... no le dejaban hablar con los chicos de clase, bueno, con los chicos en general. Y, entonces, pues se comunicaba con nosotras, con las chicas, pero entonces tenía pues a la mitad de la clase o con la que no hablaba o que no debería hablar según sus padres. Y, entonces, pues...”. (Grupo 3)

“Yo con la china también. Yo recuerdo que cuando vino a la escuela, que hablaba con las chicas y con los chicos apenas. No sé si es que le daba vergüenza o era por su cultura o no sé”. (Grupo 3)

En otras ocasiones, algunas celebraciones y tradiciones religiosas y/o culturales de las personas migrantes, y concretamente el ramadán en el caso del islam, afectan en las relaciones que las personas de ascendencia extranjera puedan tener con las personas autóctonas mientras duren las mismas. No obstante, cabe destacar que ello no imposibilita que efectivamente se den esas relaciones, aunque sí supone una dificultad y requiere un adecuamiento mutuo.

“Con los del equipo hemos aprendido mucho, por ejemplo, sobre el ramadán que ha sido ahora hace poco, hemos aprendido un montón porque de repente te viene uno del equipo y que no podía y te explica pues esto... y entonces tú le preguntas: ¿y eso por qué es? Y te explica y al final pues te enteras de algo”. (Grupo 5)

“Yo tenía un amigo de origen argelino, creo, que competía conmigo. Fuimos a una competición y, como estaba en el ramadán, él no podía ni comer. Todos estábamos sentados comiendo y él ni comía. Y ya era como que te fijabas en él. Y cuando salíamos de fiesta no podía beber.” (Grupo 6)

Con todo ello la juventud vasca cree que, aún sin que las personas de ascendencia extranjera tuvieran que abandonar necesariamente su cultura o amoldarse a la cultura vasca, sus pautas culturales pueden rozar con la cultura autóctona.

Son entonces partidarios de un modelo que suponga cierto equilibrio para cada una de las culturas y donde ninguna de ellas deba cerrarse o ceder. La juventud vasca en este sentido muestra una actitud más cercana al modelo de integración multiculturalista, basado en el respeto mutuo y la garantía de la diversidad cultural, que al modelo asimilacionista, el cual gira en torno a la idea de una ciudadanía única para toda la población.

“Es como que su propia cultura y su propia religión no le dejan amoldarse a la nuestra. Que no digo que se tengan que amoldar, pero habría que encontrar una manera de conseguir ese equilibrio. Ni cerrarme a la mía ni ceder todo a la suya. Sobre todo me refiero a la religión musulmana porque, como habéis dicho, es a mi entender la más estricta y la más rígida y en la que la gente se lo toma más en serio”. (Grupo 6)

En cuanto a la relación que las personas de segunda generación mantienen con la cultura de sus progenitores y la cultura vasca, aquí entra en juego el papel que la cultura y las tradiciones tienen como elemento de construcción de la identidad personal. Como señala Terren⁵, desde el punto de vista teórico, se distinguen dos perspectivas con respecto al proceso de aculturación de las segundas generaciones. Por una parte, un modelo *straight-line* que asume que con el paso del tiempo las segundas generaciones tienden a asimilar e identificarse con la pertenencia al país de acogida (2011: 103). Y, por otra parte, una segunda perspectiva que mantiene que estas segundas generaciones desarrollan procesos de integración positivos, pero sin perder por completo los lazos que les unen a esa primera generación y sus culturas, lo cual da lugar a identidades mixtas o múltiples (Ibídem).

*“(…) cuando tú eres **maqueto** y tu familia viene de otra parte de España tienes dos opciones. O te agarras a la pertenencia vasca, que estás construyendo y que tienes que construir, o te agarras a la pertenencia de tu familia (...).” (Grupo 2)*

En las experiencias que los y las jóvenes vascas han podido mantener con las personas de segunda generación han sido testigos de las vías a las que aludía Terren, coincidiendo a lo largo de los años con personas que han asimilado la cultura vasca como propia y se definen como tal, pero también con personas que han abrazado la cultura de los países de origen de sus progenitores.

“Y lo que quería decir es que cuando tú eres maqueto y tu familia viene de otra parte de España tienes dos opciones. O te agarras a la pertenencia vasca, que estás construyendo y que tienes que construir, o te agarras a la pertenencia de tu familia. Entonces, por un lado ves a maquetos que no hablan euskera pero que son más nacionalistas que los de aquí. Y, por otro, también ves lo contrario: personas con familia de fuera que tratan de integrarse pero al no poder hacerlo se acaban aferrando a la pertenencia extremeña, andaluza o de donde sea”. (Grupo 2)

“Yo quería comentar otra cosa sobre lo que ha dicho él. Y es que la gente que es de segunda generación, o de tercera o de lo que sea, que proviene de gente de otro

5 Terrén, E. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers. Revista de Sociologia*, 96(1), 97-116.

sitio y así, o se arraiga mucho a la cultura del sitio donde vive actualmente o todo lo contrario". (Grupo 2)

Así, se mencionan casos concretos de personas de ascendencia extranjera que, aún no habiendo visitado nunca el país de origen de alguno de los progenitores, han asumido dicha cultura como parte de su identidad. Así mismo, se comenta que dentro de las propias familias también existen diferencias, con hijos e hijas que en comparación a sus progenitores no adoptan en su totalidad la cultura o religión de estos. En algunos casos hay diferencias significativas entre los propios hermanos y hermanas, con casos donde una de las dos personas se identifica más con la cultura vasca mientras que la otra lo hace con la del país de procedencia de su(s) progenitor(es).

"Yo tengo una amiga que se casó con un venezolano y tuvieron una hija. Y a la hija nunca la han llevado a Venezuela. Sin embargo, ella siempre dice que es venezolana. Le encanta todo lo de allí. Y eso que nunca ha estado". (Grupo 1)

"No suelen hablar mucho de su cultura. Sé que todos en su familia son musulmanes, pero ellos no son practicantes. Decidieron ir por libre y, aunque sí hacen algunas cosas con la familia, no llevan velo ni nada. Son bastante abiertos en ese sentido... bueno, no sé si decir abiertos, porque queda como "opresor", pero me refiero a que no están en una religión concreta". (Grupo 2)

"Y es que a él le gusta mucho ir a Argelia y estar con su familia de allí siempre que tiene vacaciones o así. También tiene cuadrilla allí. Sin embargo, a su hermano no le gusta. El hermano prefiere quedarse aquí. Es como que le gusta más el estilo de vida de aquí. Pero a él le gusta siempre volver como a sus raíces o así". (Grupo 1)

"En mi clase de toda la vida hay dos mellizas que su familia es de Colombia. Yo he preguntado ahora a una de ellas de dónde se siente y me decía que ella se siente más de aquí. En cambio, su hermana... es que se nota hasta en el acento. Y no es que se relacionen con gente distinta, sino que a ella le encanta Colombia e intenta mantener todo. Pero a la otra le gusta más el estilo de vida de aquí". (Grupo 1)

Estas diferencias con respecto al apego hacia una cultura u otra tienen sus efectos a la hora de formar una cuadrilla. En los grupos de discusión se habla de cómo las personas de origen extranjero, nuevamente vinculado a esa generación 1.5 a la que se aludía con anterioridad, tienden a formar grupos de amigos y amigas alrededor de esa diferencia respecto a lo de "aquí". Se describen grupos de personas de diferentes orígenes que forman cuadrillas entre sí, entre los que actúa como nexo el hecho de haber venido de un país extranjero, lo que les lleva a no relacionarse tanto con la población y cultura vasca.

"Y también hay gente que solo se relaciona con gente que también proviene de otros países. Que lleva la cultura que llevaban allí también aquí. Y por eso solo se relacionan entre ellos. Y por eso es por lo que tienen problemas para integrarse. Quiero decir que no tiene que ser ni una cosa ni la otra". (Grupo 2)

"Yo también algo que veo mucho en Tolosa por ejemplo, no todos pero sí muchas veces como que las personas de fuera tienen sus propios grupos de amigos, como nosotros que sí con los de la escuela, pues ellos también entre los que son todos de fuera y no sé... normalmente suele ser así". (Grupo 3)

“Yo creo que muchas veces no. Igual se sienten solos y lo que tienen en común entre ellos pues es que son de fuera y entonces por eso a veces, o sea, hay otras veces que no, que se integran con el resto y totalmente normal, pero yo creo que algunos entre ellos encuentran pues eso... que tienen eso en común, comparten eso y a veces hacen grupo”. (Grupo 3)

“Porque un poco al final, lo que decía, si desde pequeños... si por tema de idioma y así se quedan un poco apartados, pues es normal que al final los que están más apartados se acaban juntando entre sí y hablen y... igual es por eso”. (Grupo 3)

“Yo creo que como vienen de fuera y pues un poco con una cultura un poco distinta se sienten más marginados y así, salen todos juntos en una cuadrilla, tú entras al bar y a los dos minutos ya has perdido a tus amigos pero ellos van todos juntos todo el rato y...”. (Grupo 5)

Más allá del efecto que pueda tener la cultura familiar de las personas de ascendencia extranjera en sus relaciones con la juventud vasca, esta segunda también menciona que en ocasiones la propia cultura vasca tampoco facilita la creación de vínculos con otras personas, bien sean de ascendencia extranjera o de ascendencia autóctona. Según han constatado las personas participantes, la juventud (y sociedad) vasca tiende a constituir grupos de amistades, “cuadrillas”, que refuerzan la identidad de las personas que las forman y que como consecuencia no son de fácil acceso a otras personas; son grupos cerrados en los que, sin que una persona que ya está dentro la introduzca, una persona nueva no tiene la opción de entrar.

“Sí que es verdad que a estas edades está todo ya como muy marcado. El año pasado vino un moro de... bueno, nosotros le llamamos el moro en plan cariñoso. Uno de Ceuta que era primo de uno de la cuadrilla. Siempre te viene con algún hilo. Es muy difícil que una persona entre a una cuadrilla de por sí. Siempre tiene que haber algún hilo de entrada, creo yo”. (Grupo 1)

“Yo creo que al final cuando sales de fiesta es un reflejo de eso. Hay unas etiquetas que tenemos más o menos. Tú entras al gaztetxe y no ves a veinte latinos con pinta de latinos, que no sé ni cuál es esa pinta. Pero ya me entendéis, ¿no? Son como códigos de vestimenta y maneras de hablar y de ser que ya diferenciamos. Aunque lo hagamos sin querer, diferenciamos constantemente. Y si alguien no es de tu rollo, ya desconfías. No sé”. (Grupo 2)

“Aquí hemos dicho que no tenemos en nuestra cuadrilla a nadie de segundas generaciones. Al final, las cuadrillas se refuerzan entre sí su propia identidad o su rollo, como quieras llamarlo. Y no se puede llevar a cabo lo de que sea una mezcla”. (Grupo 2)

“Igual en la primera impresión te ha echado un poco para atrás. Y luego también yo creo que, nuestro estereotipo sería como que somos bastante cerrados, yo creo que sin querer, pero sí en mi grupo en no querer relacionarnos tanto con gente de fuera”. (Grupo 3)

“Yo lo que veo ahora en Amurrio es que no hay tanta interacción entre cuadrillas. Somos muy cerrados, por así decirlo. Cuesta mucho entrar y a nosotros nos cuesta mucho abrirnos. Y sí que hay personas que empiezan a residir aquí y a las que les cuesta muchísimo empezar a hablar y a relacionarse con la gente. Pero una vez rota la coraza, yo creo que generalmente la relación es fluida”. (Grupo 4)

Otro factor cultural que mencionan los y las jóvenes vascas es una mayor presencia del machismo entre las personas de ascendencia extranjera. En general la juventud vasca tiene la percepción que las personas de origen extranjero son por su cultura y religión más machistas que las personas autóctonas, o al menos con respecto a las personas más jóvenes. Así, en algunos grupos se ha hablado de la existencia de “culturas machistas” y sobre las relaciones de pareja. Varias personas comentaban así, en el caso de que en el futuro tuvieran hijos e hijas, cómo tendrían menos reparo en que sus hijos varones fueran quienes tuvieran una relación con una mujer de una “cultura machista” que si fuera al contrario, una mujer autóctona con un hombre de una “cultura machista”, ya que el primero de los casos no implicaría una represión para su hijo, en cambio el segundo sí.

“A mí no me parece bien cómo se trata a la mujer en muchas religiones. Desde África hasta China. Igual porque a nosotros nos han puesto de otra manera a las mujeres y a ellos se lo han inculcado así desde pequeños. Pero es en mucha medida un tema de religión y de cultura. Yo creo que ambas cosas están muy unidas en ese sentido. La mujer siempre ha sido la que hace... pero es que aquí también. Aquí también la mujer hasta hace unos años, hasta la edad de mis abuelos, se encargaba de la casa y el marido iba a trabajar. Y allí su cultura es que la mujer se pone esto en la cabeza porque lo dice esto, y yo hago lo que me da la gana”. (Grupo 6)

“Si yo tengo una hija, mujer, a mí no me gustaría que estuviera con alguien de una cultura machista. Porque yo considero que hay culturas machistas. Y no me gustaría. (...) Pero si tengo un hijo hombre que esté con una mujer de una cultura machista no lo vería tan mal”. (Grupo 1)

“Yo creo que a mí me pasaría también eso. En el momento en el que me lo dijera yo pensaría que voy a ser súper abierta con este tema, pero luego igual no te sale”. (Grupo 6)

“Jo, pues yo no sé, ¿eh? A ver, igual si me gustara una persona pero igual su cultura, o sea, si me obligara a meterme en esa cultura, pues igual yo le diría que no, aunque me gustara, eso en mi caso, eh”. (Grupo 3)

“Yo conozco a gente que es muy abierta con estos temas pero luego también a gente que es muy cerrada. Y que dicen por ejemplo que solo con gente de aquí y... que si el resto quieren pues que se vayan a fuera”. (Grupo 3)

“Si yo tengo una hija, mujer, a mí no me gustaría que estuviera con alguien de una cultura machista. Porque yo considero que hay culturas machistas. Y no me gustaría. (...) Pero si tengo un hijo hombre que esté con una mujer de una cultura machista no lo vería tan mal”. (Grupo 1)

La edad de llegada

Aunque ya se le ha hecho alusión a este aspecto a la hora de hablar del idioma como factor (des)favorecedor del contacto entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera, es importante trabajarlo individualmente, ya que este aspecto no solo está relacionado con el aprendizaje del idioma del país de acogida.

Se hace una diferenciación entre la juventud de segunda generación, nacida aquí, y los y las jóvenes que llegaron después, aunque fueran muy jóvenes. En el caso de estos últimos, que vendrían a ser los que en este trabajo se les ha denominado como generación 1.5, parece que los procesos de integración son más difíciles.

“Lo que yo veo generalmente en mi cuadrilla o en otras cuadrillas es que la relación es fluida con las personas que vienen de fuera o que son de segunda generación. Sí que puede haber diferencias entre una persona totalmente vasca, por decirlo de alguna manera [se refiere a las segundas generaciones], y una persona que viene de fuera, ¿no? Pero yo creo que la mayoría de las relaciones son fluidas y que no hay mayor problema. Lo que sí noto es diferencia entre las personas que son extranjeras. A esas personas sí que les cuesta un poco más integrarse y demás. Pero en general la relación que yo he tenido con personas venidas de fuera ha sido muy fluida”. (Grupo 4)

“Y si has nacido aquí ya es otra historia. Si empiezas desde pequeño yendo al colegio con todos al final vas aprendiendo lo mismo que ellos y ahí está ya como más metido. Es completamente diferente”. (Grupo 4)

“Y si has nacido aquí ya es otra historia. Si empiezas desde pequeño yendo al colegio con todos, al final vas aprendiendo lo mismo que ellos y ahí está ya como más metido. Es completamente diferente”. (Grupo 4)

“Y también creo que es diferente porque la familia acaba de llegar y tiene que escolarizar a su hijo. Y además muchas veces tienen más de uno. Y su única responsabilidad no es encargarse de cómo está el crío o los críos en la escuela, sino que tienen mil cosas de las que ocuparse. Buscar un sitio donde vivir, buscar trabajo, conocer gente aquí... me parece un caos. Y alguien que ya está establecido aquí ya ha pasado por todas esas cosas y por eso le puede resultar más sencillo. No sé”. (Grupo 4)

Aunque se comenta que la personalidad de cada persona también influye en los procesos de integración de estos jóvenes.

¿Cómo son esas relaciones?

Si pasamos a definir cómo han sido estas relaciones mantenidas con las segundas generaciones, en general la juventud vasca las valora de forma positiva. No han tenido ningún problema significativo y moverse en contextos más plurales les ha permitido desarrollar una perspectiva más abierta respecto a otras culturas. La juventud vasca no le da mayor importancia al origen familiar de estos chicos y chicas. En todo caso, lo que importa es la propia persona, y su forma de ser, independientemente de su raza o de su cultura, tendrán mejor o peor relación en función de si esa persona es una persona amable o no.

“En mi caso, yo he estado en contacto en el colegio con mayores negros o lo que sea y no ha habido ningún problema. Por lo menos en mi colegio. Hoy en día siguen integrados y en contacto con los amigos. Yo no, porque no éramos amigos directos, solo conocidos”. (Grupo 1)

“Yo con la gente de segundas generaciones de mi círculo cercano tengo un trato normal, como el que tengo con las demás personas. No tengo ninguna diferencia de trato con esas personas. Es exactamente igual”. (Grupo 2)

“En nuestra cuadrilla hay una persona de la República Dominicana, pero que vino bastante joven y entro a estudiar a la ikastola, y entonces pues siempre hemos tenido relación con ella. Y nunca hemos tenido ningún problema”. (Grupo 5)

“Yo también como él. En mi círculo cercano no tengo nada directo. Pero voy a un grupo scout y en ese grupo hay dos personas que son de segunda generación. Y tampoco veo la necesidad de esa distinción ni lo noto en ellos ni en su entorno”. (Grupo 2)

“Sinceramente, creo que tú te puedes llevar bien con alguien al margen de su raza o de su cultura. Al final, hay personas vascas que son mala gente, por así decirlo, y hay personas extranjeras que son muy buena gente. Eso no depende de un color, de una religión o de ese tipo de cosas”. (Grupo 4)

“Lo primero es conocer a una persona, la conoces y si ves que... no merece la pena, pues dices ‘pa fuera’... pero si ves que es una persona decente, pues... bien”. (Grupo 5)

“Es que te caen unos mejor y otros peor. Como con cualquiera. Es lo que te pasa cuando conoces gente, que unos te caen bien y otros te caen mal. Independientemente de dónde sean”. (Grupo 6)

“Sinceramente, creo que tú te puedes llevar bien con alguien al margen de su raza o de su cultura. Al final, hay personas vascas que son mala gente, por así decirlo, y hay personas extranjeras que son muy buena gente. Eso no depende de un color, de una religión o de ese tipo de cosas”. (Grupo 4)

Las personas participantes que han tenido una relación más estrecha y han podido conocer su cultura más de cerca, lo valoran muy positivamente, como riqueza, como una oportunidad de conocer nuevas costumbres, nuevas gastronomías.

“Por ejemplo, me invitó a su casa cuando era su cumpleaños y su ama no es de aquí y tiene la cultura de Marruecos. Y al final aceptas todo, no sé. No sé cómo explicarme, pero quiero decir que para mí fue raro, porque era otra cultura y diferente comida y así, pero me gustó y lo disfruté porque estaba aprendiendo su cultura y todo. La verdad es que estuve muy a gusto”. (Grupo 6)

En este sentido, la impresión general de la juventud vasca que ha coincidido con estas segundas generaciones es que están totalmente integradas. Señalan entre otros aspectos, como ya se ha visto en el apartado anterior sobre los factores que (des)favorecen el contacto entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera, cómo el haber nacido en el País Vasco les ha permitido aprender el euskera y entablar amistades con el resto del alumnado desde el primer momento, lo que ha hecho que en la actualidad tengan una relación de normalidad y sean, en resumidas cuentas, “una persona más”. En todos los grupos se muestran de acuerdo a la hora de indicar que el hecho de que hayan nacido en la CAE y que desde siempre hayan estado compartiendo espacios con personas de ascendencia autóctona es algo favorecedor, y el salto cualitativo que supone respecto a aquellos y aquellas que han llegado siendo ya más mayores.

“Tienen unos siete u ocho años y tampoco conozco mucho su cultura, porque no se dan a conocer demasiado. Pero yo les veo totalmente integrados y hablan euskera como cualquier otro y tal. Y sin ningún problema”. (Grupo 2)

“Yo creo que en una persona que llega aquí de primera generación sí podemos hablar de choque. Pero en las experiencias que yo he tenido con gente nacida aquí, por mucho que sus padres fueron extranjeros, cuando han estudiado contigo en clase desde los dos años yo no he visto ninguna diferencia”. (Grupo 6)

“En mi cuadrilla tenemos, mi mejor amigo es de Colombia pero ha estado aquí desde los dos años. Bueno, estuvo antes en Holanda y ha estado desde los dos años hasta ahora aquí, y ahora justo está haciendo el ciclo superior de Integración Social, que tiene que ver con esto. Y sí que habla euskera. Sabe euskera pero no muy fluido, sabe bien pero normal y a veces me pide ayuda con los verbos... porque los verbos le cuestan, pero muy bien”. (Grupo 5)

“En mi grupo también tenemos a una chica de Senegal pero como el resto han dicho ella llegó aquí cuando era muy pequeña, igual con dos o tres años, y desde siempre ha sabido euskera y desde siempre ha vivido como los demás. Ella tiene su cultura y las cosas que tiene... Pues en su casa igual tienen otra forma de vestir o así pero no sé, en mi opinión todos somos iguales y diferentes”. (Grupo 5)

“Lo difícil es cuando llegan con diez años a un sitio en el que no saben el idioma. Pero cuando es desde pequeños, yo creo que eso está bastante normalizado”. (Grupo 6)

No obstante, y si bien el haber nacido en la CAE ayuda en los procesos de integración, en los grupos también se describen casos de personas de segundas generaciones que no siempre han tenido trayectorias tan sencillas. Por una parte, en varios de los grupos aparece reflejado el tema de los comentarios que estas segundas generaciones tienen que aguantar por parte del resto del alumnado como consecuencia de su ascendencia extranjera. En ocasiones este tipo de comentarios se realizan en tono jocoso, pero no siempre es el caso. Más aún, de los discursos de la juventud vasca se desprende cómo con relativa frecuencia el alumnado de ascendencia extranjera era el principal blanco de este tipo de comentarios. Por otra parte, la juventud vasca también narra situaciones de mayor gravedad con casos de ataques y de violencia física hacia las segundas generaciones y sus familias, aunque es necesario recalcar que los casos de este tipo han sido marginales en los grupos realizados.

“Cuando yo estaba en primaria había un chico en mi clase que era negro. No estoy segura, porque se fue igual en cuarto de primaria o por ahí, pero sus aítas eran de fuera y él nació aquí. Él se llevaba bien con todo el mundo y así, pero todo el mundo le llamaba “Copito de nieve”. Siempre le llamaba “Copito” todo el mundo”. (Grupo 1)

“En el colegio en el que yo estaba... mis padres son franceses los dos y yo de pequeño tenía un problema de pronunciación, decía mal la ‘erre’. Yo tenía amigos individualmente, pero luego en el grupo grande tenía problemas. ¿A por quién vamos? A por este, que no sabe decir la ‘erre’”. (Grupo 4)

“Luego también hay una familia que tiene la frutería en el barrio al lado del bar, muy majos todos, que no comen jamón, ni sus aítas ni ninguno. Y a esta familia le han roto tres veces los cristales del escaparate de la frutería. Y a la hija pequeña le debieron de zurrar en el colegio en clase de gimnasia y el profesor no dijo ni ‘mu’”. (Grupo 1)

En estos casos entrarían en juego los factores que entorpecen el contacto y la integración entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera, y que se han trabajado en el apartado anterior (2.2. Factores que (des)favorecen).

Percepciones y actitudes de la juventud vasca hacia las segundas generaciones

En general, se puede afirmar que las actitudes respecto a las segundas generaciones por parte de la juventud vasca son positivas, o por lo menos equivalentes a las que tienen con el resto de personas. Es decir, mantienen la misma actitud que puedan mantener respecto a una persona de ascendencia autóctona. No se tiene en cuenta si se trata de una persona originaria de otro lugar o cultura, sino cómo se comporta (como ya se ha adelantado al principio del apartado 2.3. ¿Cómo son esas relaciones?).

“Pues bien, si es una persona civilizada... quiero decir que me da igual que sea una persona de fuera o uno de aquí”. (Grupo 1)

No obstante, el hecho de que la juventud vasca sea más tolerante o abierta en cuanto a la inmigración no quiere decir que todos se mezclen ni que no existan conflictos. No todos y todas mantienen una misma perspectiva, hay diversidad de experiencias y opiniones. En ese sentido, uno de los participantes comenta que aunque considere y trate a estas segundas generaciones como a cualquier otra persona de aquí, ello no implica que vaya a buscar relacionarse expresamente con estas.

“Si voy a la universidad y en mi clase hay gente de segunda generación no tengo ningún problema y voy a tratar con ellos como con cualquier otra persona. Pero no va a salir de mí ir a un sitio donde haya gente... me parece que me está quedando un poco raro. Pero quiero decir que salga de mí acercarme... no sé, pero es que tampoco me sale con una gente normal”. (Grupo 2)

En esa misma línea, algunas personas se preguntan si de verdad la juventud actual es más abierta en cuanto a la realidad migratoria, o si más bien, al ser una realidad cada vez más notoria, la sociedad de hoy en día es más consciente y penaliza más los discursos racistas.

“A ver, yo no creo que estemos siendo mucho más abiertos con los años. Lo que yo creo es que hay ya como una penalización social al que suelta algún comentario de este tipo. Y yo creo que eso ya es un paso adelante en toda regla. Pero me parece que es más eso y no que estemos súper abiertos ahora. No creo. Y yo creo que entre los pequeños sigue habiendo el mismo problema y que todo depende del entorno en el que te muevas y de la educación que tengas. Pero yo no veo tanta diferencia”. (Grupo 4)

“Ese odio cada vez va desapareciendo un poco más como odio propiamente dicho, como tal, pero que se vacile está ahí. Es como el blanco fácil”. (Grupo 4)

Algún que otro participante hace alusión a la presión del grupo, que puede tener influencia a la hora de mostrar sus verdaderas percepciones. Así, una persona que tiene un grupo de amistades con una perspectiva abierta acerca de la inmigración se puede ver obligada a mostrar la misma actitud aunque en realidad no comparta dicha opinión, y viceversa. Así mismo, el entorno de las personas que han participado en la presente investigación varía, mientras que algunas describen ambientes muy tolerantes en cuanto a las segundas generaciones (o la inmigración en general), otras hablan de amigos y amigas en sus grupos que mantienen discursos abiertamente racistas.

“A ver, es que hay gente que sí que es racista y les va a causar rechazo. Pero con la gente de la que yo me rodeo eso es mínimo. Sí que hay gente que igual suelta algún comentario y que no es consciente de lo que está diciendo. Pero en mi caso personal, eso es algo mínimo”. (Grupo 2)

“(...) Lo que yo creo es que hay ya como una penalización social al que suelta algún comentario de este tipo. Y yo creo que eso ya es un paso adelante en toda regla. Pero me parece que es más eso y no que estemos súper abiertos ahora”. (Grupo 4)

“Yo creo que como en mi cuadrilla lo que se habla es de abierto de mente, dudo mucho que si una fuese totalmente cerrada lo fuera a decir abiertamente. Por eso digo que la impresión que yo tengo es que sí somos bastante abiertas. Pero yo soy consciente de que si una no lo fuese, no lo diría tan tranquilamente. Podría hacer alguna vez algún comentario, pero no decir abiertamente que le da mucha rabia que estén aquí”. (Grupo 4)

“Según, a veces sí que digo algo pero otras veces no porque ya... el tío ha estado una y otra vez diciendo que si ‘puto moro’, y al final el puto moro le acabará dando el tortazo y ya pues no lo volverá a decir (risas) ¡es la verdad! Es que oyendo toda la noche lo de ‘puto moro’...”. (Grupo 5)

“Bueno, yo creo que a veces sí que hay como discriminación. Yo lo veo así. Yo tengo amigas que dicen que estos... bueno, no me gusta decirlo, pero lo voy a decir... Que estos moros no sé qué, que están robando y no sé qué. Y yo creo que al final en otros ámbitos sí que se nota un poco esa diferencia”. (Grupo 6)

Se señala que esa actitud de cara a las segundas generaciones depende también de la educación que se haya recibido y del entorno en el que se haya movido cada persona. De forma que una persona que no se ha relacionado nunca con una persona de segunda generación, seguramente muestre una actitud recelosa, ya que lo diferente muchas veces crea rechazo. En cambio, en el caso de aquella que haya tenido la opción de conocer y relacionarse con segundas generaciones, su perspectiva se basará en esa experiencia, que en la mayoría de las veces resulta ser positiva (tal y como se ha podido ver en el apartado 2.3. ¿Cómo son esas relaciones?).

“Eso depende también de la forma en la que te han educado y de la gente con la que te juntas. Al final, si entre la gente con la que tú pasas el día a día y demás solo hay los mismos pensamientos y son el mismo tipo de persona, si viene alguien diferente lo primero que te crea es pensar que este es diferente. [...] Y siempre pasa que si tú no tienes ni idea y no has escuchado ni te has juntado nunca con ningún musulmán, te quedas con lo que has oído. Y lo que escuchas es que han robado y matado a uno en Bilbao, y ya te piensas que son todos así. No abres tu mente para intentar conocer a

la gente tal y como son, para conocerlos a ellos y a su cultura. Vas a seguir pensando así siempre". (Grupo 4)

Aunque algunas veces también puede pasar lo contrario, que las relaciones mantenidas con personas de segunda generación hayan sido desagradables y por lo tanto la percepción que se tiene sobre estas puede ser más bien negativa.

"Porque haces amistades con otras personas y esas amistades te quitan los estereotipos más o menos. Pero cuando has tenido una mala relación con uno de ellos es como que agravas más eso." (Grupo 2)

"La verdad es que yo a veces sí. Sobre todo en el Instagram a veces ves historias que sube la gente. Yo qué sé, chicas jóvenes que dicen que estaban de fiesta y que les pasó tal cosa. ¡Joder, que al final no son cosas que salen en la tele, que las ves ahí ¿En serio está pasando esto? Y no siempre es con marroquíes o con gente de fuera, pero muchas veces sí." (Grupo 6)

"Si tú tienes un círculo en el que tienes un montón de amigos inmigrantes, magrebíes o lo que sea, en este caso estamos hablando de magrebíes, porque uno te salga mal igual tampoco piensas que van a ser todos así. En cambio, si es un caso puntual y no tienes mucha relación con gente de ese origen, si acabas mal con uno que conoces igual te puede llevar más a..." (Grupo 6)

"Porque haces amistades con otras personas y esas amistades te quitan los estereotipos más o menos. Pero cuando has tenido una mala relación con uno de ellos es como que agravas más eso." (Grupo 2)

Esas experiencias negativas resultan peligrosas para el conjunto del colectivo, ya que como se comenta en los grupos, se tienden a realzar mucho más las experiencias negativas que las positivas, aunque normalmente las negativas suelen ser minoría. Esa tendencia a recalcar lo negativo acaba dañando la imagen del conjunto del colectivo.

"Dices: 'todo lo que quieras pero es que...' porque por ejemplo aquí en Durango pasa en lo que es el centro de Amorebieta... al final hay unos que están dando una mala imagen de... no sé, de su raza o de su país y al final pues... la gente se piensa que todos son malos. Que vienen aquí a hacer el mal, a robar no sé qué... y al final es una minoría que perjudica a la gente que viene a trabajar y a buscarse la vida". (Grupo 5)

En ese sentido, algunas personas comentan que en general la juventud autóctona es más exigente con las segundas generaciones (o con la inmigración en general) y el margen de tolerancia con estas es menor que con cualquier joven de ascendencia autóctona.

"Sí, que tienen el cuádruple de responsabilidad respecto a eso. Es como que ellos no tienen esa oportunidad de fallo que tenemos los demás. Yo creo que en general nos pasamos mucho". (Grupo 4)

"Cuando algo va mal, todo el mundo busca una razón. Y lo que digo, es como un blanco fácil al que echar la culpa. Sin embargo, ellos luego tienen otras dificultades, pero eso no lo analizamos ni lo vemos". (Grupo 4)

Aunque la gran mayoría de los y las jóvenes con las que nos hemos encontrado en este estudio son abiertas y tolerantes, apuntan que no toda la juventud es así. Pasando de los discursos a las conductas, se menciona que las segundas

generaciones han sido algunas veces víctimas de *bullying* o por lo menos de un trato desfavorable por parte de jóvenes autóctonos (esto también se ha visto en el apartado 2.2. sobre los factores que (des)favorecen el contacto entre los jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera, más vinculado al (des)conocimiento del idioma autóctono).

“Luego, cuando llegó este chaval, se dejaron de meter conmigo. ¿Por qué? Porque este no se relacionaba directamente con nadie. Y era a por él y a por él. Y lo que él hacía era devolverlas como podía. Y en cuanto podía meterse con otros, se metía con otros. Y así al final él no conseguía integrarse, pero tampoco conseguía estar fuera. Él se intentaba juntar todo el rato, pero ellos en cuanto podían intentaban ir a por él y demás”. (Grupo 4)

“Y al final lo que hizo fue cambiarse de instituto y juntarse con gente que... él acabó en un CIP. Y ahí se juntó con gente que no estudiaba. Y era muy buen chaval, el problema que tuvo es que no se juntó con gente que quisiera estudiar. No sé si acabó en un CIP... y era un chaval que era estudioso, pero al final las malas influencias le llevaron por otro camino”. (Grupo 4)

“Y fue todo a raíz de no conseguir hacer un grupo de amigos en el colegio”. (Grupo 4)

Tratando de analizar lo que se esconde detrás de ese rechazo, se menciona que lo desconocido al principio puede suponer una barrera. Un participante de este estudio habla de una “barrera invisible”. Dicha barrera puede tener una connotación más o menos negativa, tal y como se desprende de las palabras de las personas participantes. En todos los casos la barrera está relacionada con el miedo, aunque ese miedo algunas veces (la mayoría) se refiere al miedo físico de ser agredidos, y en otras ocasiones en cambio tiene más que ver con el miedo a no conseguir ser amables con estas personas por el desconocimiento de sus culturas.

En relación a esto algún participante menciona que algunas veces le da reparo relacionarse con gente de otras procedencias no por miedo a que les hagan algo, sino por miedo a no estar a la altura o de no poder establecer una relación de respeto con esa persona, por desconocimiento de su cultura. Uno de los participantes cuenta cómo a su hermana le daba reparo relacionarse con una persona “negra”, ya que al no conocer su cultura (o mejor dicho la cultura de sus ascendientes) no sabía cómo relacionarse, incluso le daba miedo herirla con algún comentario.

“Hay una chica que es negra. Y mi hermana al principio no sabía cómo hablar con ella. Porque tú no sabes cómo es esa persona. En este caso, ella es nacida aquí. Pero mi hermana decía que a ver si le iba a decir algo que entendiera mal y que se molestara o lo que sea. Es que muchas veces es lo que ha dicho él, que vas con un poco de miedo. No tienes nada en contra de ella y no quieres ofenderle, pero piensas que igual le puede molestar alguna cosa que digas”. (Grupo 4)

La relación que se establece también depende de la actitud de las segundas generaciones según comenta otra de las personas participantes.

“Y muchas veces ahí entra también la actitud que tienen ellas. El primer día que yo llegué al entrenamiento le eché la bronca no sé por qué, como se la hubiese echado a cualquier otra, y su contestación, que a mí me dejó en shock, fue que si era por ser la negrita del equipo. Ahí ya rompió el hielo y hacía constantemente chistes con su color de piel. Y eso hace ver a la gente que no va a tener ningún problema con ella. Tampoco me voy a pasar, pero sé que no va a haber problema. Por ejemplo, el entrenador de porteros le llama “chocolate” de forma cariñosa y a ella le encanta. (...) Y ahí está la cosa. Mucha gente al principio tiene miedo de si va a decir algo sin mala intención pero que pueda malinterpretarse y se líe. Existe al principio ese miedo en la comunicación”. (Grupo 4)

Los estereotipos

Los discursos de varias de las personas coinciden en que muchas veces el estereotipo negativo (fruto de las experiencias negativas puntuales que se generalizan que ya se han comentado más arriba) existente de que todas las personas migrantes (sobre todo las procedentes de ciertos países como Marruecos) son peligrosas nos invade.

“En sitios donde nos juntamos más los jóvenes, que suele ser de fiesta o así, hay también como diferentes tipos o diferentes grupitos. Y la gente ya está como etiquetada y veo que ahí no hay nada de interculturalidad. Por lo menos en mi caso, y tampoco voy a sitios rarísimos. Pero yo de fiesta he escuchado muchísimos comentarios. Y si aparece una persona de otra procedencia agarras el bolso. He visto un montón de cosas así”. (Grupo 2)

“Yo también creo que en el momento de conocer a gente tenemos esa barrera invisible. Se te acerca un chico con unos rasgos e igual le saludas y así. Pero se te acerca otro, y a mí no me ha pasado, pero puede que me pase, e inconscientemente igual lo puedo hacer. Y creo que eso también a la hora de conocer a gente de segundas generaciones es como un obstáculo, ¿no? Que solo por unos rasgos y por unos estereotipos que tengas tú ya te pongas así y le digas que no te moleste. Incluso hablas mal solo porque en tu cabeza hay no sé qué”. (Grupo 2)

“A mí me ha pasado estar en Abando e ir a los baños y que venga una persona normal... bueno, un señor, detrás y entrar con toda la tranquilidad del mundo. Y también venir por detrás un chaval magrebi de mi edad y entrar pensando que me voy a poner esto por aquí abajo por si acaso. Porque escuchas cosas que dices, ¡hostia!, que es que igual hay que ser precavido”. (Grupo 4)

“Yo creo que sí me asusto más. Y al mismo tiempo que me asusto más pienso que estoy siendo súper racista. Eres consciente de que si fuera un chico con una mochila con pinta de ser de Oñati igual no te asustarías. Yo me pregunto por qué me asusta más este que este, pero inconscientemente me pongo más alerta”. (Grupo 6)

“(...) Eres consciente de que si fuera un chico con una mochila con pinta de ser de Oñati igual no te asustarías. Yo me pregunto por qué me asusta más este que este, pero inconscientemente me pongo más alerta”. (Grupo 6)

Y pocas veces se hace una autocrítica respecto a esas actitudes basadas en prejuicios y estereotipos que tienen interiorizados la juventud vasca.

“Nunca tienes esa autocrítica en tu entorno ni en ti mismo de decir que igual esa persona me está mirando mal porque soy blanca y porque ha visto que me he agarrado el bolso, cuando él no me va a hacer nada y me está mirando mal porque se ha dado cuenta de que creo que me va a robar. Porque ya tiene unos prejuicios sin conocerme”. (Grupo 2)

Más allá de este estereotipo, algunos y algunas jóvenes vascas tienen la percepción de que muchas de las personas que llegan vienen con la idea de aprovecharse de las ayudas/prestaciones sociales. En este sentido se observa cómo incluso entre la población más joven del territorio el estereotipo de que la población de origen extranjero se aprovecha de las distintas ayudas sociales se ha arraigado con cierta fuerza.

“Es el tema del debate de la RGI, “ji, ji, ja, ja”... no quiero entrar en líos, pero no lo sé. (...)¿Qué me parece la inmigración? Pues bien, mal, regular... yo voy a decir que siempre es positiva. Porque cuando aquí no haya trabajo, y aquí hace años con la crisis de 2008 en España no había trabajo y hubo la fuga de cerebros y todo esto, y ahí no hubo inmigración, ¿no? Todo el mundo para Alemania, para Francia o para Inglaterra. No lo sé”. (Grupo 1)

“El otro día estaba hablando con una de mis hermanas y me estuvo contando que ella conocía a una chica que tuvo, que estuvo casada con, eh... se casó con su marido allí en África y estuvo aquí como, como que estaba separada y cobraba una ayuda por eso pero está casada y tiene un hijo y una subvención por ello, y sumando distintas subvenciones pues... dinero mensualmente... pero bien, eh?”. (Grupo 5)

“Yo conozco un caso aquí en Durango, no sé el nombre, eh... pero son ocho hermanos creo, pero solo trabaja la madre y en un bar. El padre no trabaja y luego ellos, pues... la chica por ejemplo... trae el último iPhone que han sacado, el reloj del iPhone, ropa de marca, no sé que, no sé cuantos... y luego la gente pues... los grupillos en clase y te pones a pensar que hostia, hay gente que trabaja y no llega a fin de mes y aquí, son ocho hermanos y solo trabaja la madre, de camarera o de cocinera y... esta te trae el último iPhone que cueta... pues 900 euros o 1000, te trae el reloj no sé qué y luego la hermana igual. Y dices dónde está...”. (Grupo 5)

“Yo también estoy un poco de acuerdo con eso. Con que tienen ciertas ayudas que para el de aquí de toda la vida que está currando no las hay, no le regalan ni el vaso de agua. Y eso genera conflicto”. (Grupo 6)

No obstante, a pesar de que el estereotipo está ahí, las personas participantes en el estudio matizan que no todos los casos tienen por qué aprovecharse de las mismas. En los grupos se habla de que hay personas que realmente tienen necesidad de esas ayudas, que por las dificultades que arrastran no tienen las mismas facilidades y recursos que la población autóctona, y que hacen un uso correcto y responsable de estas.

“Yo creo que esas ayudas al final las reciben por equidad. Es verdad que aquí hay gente súper trabajadora que no llega a fin de mes y tal. Pero no sé, hay que tener en cuenta que esa gente llega aquí y muchas veces no puede acceder a trabajos a los que podemos acceder nosotros, aunque tengan títulos en sus países.” (Grupo 6)

“Luego hay muchos inmigrantes, muchos extranjeros que aprovechan súper bien las ayudas que les dan y las cogen para comer y... o sea que no son mala gente. Son además la mayoría”. (Grupo 5)

Relacionado con las ayudas sociales, otra idea que ha aflorado en los grupos ha sido la de la picaresca como característica universal. La juventud vasca no considera que la población de origen extranjera sea necesariamente más pícara que la propia población autóctona, aludiendo a los numerosos casos de corrupción y de uso indebido de fondos públicos. Incluso algún joven mencionaba en este sentido que de encontrarse en una situación en la que pudiera percibir una ayuda de forma sencilla aprovecharía la situación.

“En general yo creo, no son solo los extranjeros... que se aprovechan. A la gente de aquí también le dan la ayuda económica y no sabes en que se la gasta”. (Grupo 5)

“A ver, luego nos quejamos de que ellos se aprovechan de las ayudas económicas pero luego también están los políticos que andan robando millones así que... a ver aquí hay cosas más importantes...”. (Grupo 5)

“Pero bueno, yo creo que al final la culpa no la tienen ellos mismos. Yo también digo que si llegara a un país y me lo pusieran tan fácil, yo también lo haría. Quiero decir que no por eso tiene que ser mala persona”. (Grupo 6)

Con ello nos encontramos ante una juventud que es crítica hacia las ayudas sociales, no necesariamente por los objetivos que tienen sino por el control, o la falta del mismo, que de acuerdo a ellos tienen las instituciones.

“Pero él viene de fuera y... yo entiendo que si una persona viene de fuera con ciertas dificultades tenga un tiempo de ayuda. Eso es fundamental. Pero que estén mucho tiempo así y que el que es de aquí no pueda irse de casa y no pueda comprarse unos zapatos o lo que sea, pues no sé. Ahí sí que me cuesta hablar, porque no sé”. (Grupo 6)

“Eso es la gente que tiene morro. Yo creo que eso hay que controlar... que debería de controlarse más, lo de las ayudas económicas a extranjeros”. (Grupo 5)

“Y tú ves esas cosas eta... seré racista y todo lo que quieras, pero... les dan una oportunidad de tener una casa, tienen gente que les ayuda a buscar, eh... pues qué estudiar y as y no... o sea, ves que queman la casa, está pagando todo el mundo para ayudarles y ellos lo desaprovechan”. (Grupo 5)

Con una perspectiva más general hacia la inmigración y no concretamente hacia las segundas generaciones, la juventud vasca también habla de los empleos que las personas de origen extranjero ocupan en la sociedad vasca. En general se habla de que las personas que llegan a la comunidad entran en sectores que la propia población vasca elude por ser muy físicos. En este sentido, resulta llamativo que en contra del estereotipo de que las personas de origen extranjero que llegan se aprovechan de las circunstancias, alguna persona haga la reflexión de que la situación es precisamente la contraria, siendo la población de

“Yo creo que esas ayudas al final las reciben por equidad. Es verdad que aquí hay gente súper trabajadora que no llega a fin de mes y tal. Pero no sé, hay que tener en cuenta que esa gente llega aquí y muchas veces no puede acceder a trabajos a los que podemos acceder nosotros, aunque tengan títulos en sus países.” (Grupo 6)

la Unión Europea (y la vasca por consiguiente) la que se estaría aprovechando de un colectivo necesitado.

“También se meten en unos trabajos que nosotros no queremos hacer, trabajos en los que se cobra mal y... o sea, no sé, que al final nosotros no queremos hacer ese trabajo, porque es un trabajo físico o... pues... sin más porque no queremos hacerlo y están ahí trabajando, y aun así nos quejamos... porque nosotros no estamos trabajando y... queremos trabajo, pero no se puede tener todo”. (Grupo 5)

“En eso se ven rumanos, mi pareja ha venido de ahí y que todos son rumanos menos el jefecillo que va elegante y diciendo ¿a ver eso cómo va?, que ese será de aquí” (risas). Pero, sino, los que están ahí a la mañana ninguno habla el idioma de aquí”. (Grupo 5)

“Yo en la cuadrilla suelo decir que los que nos aprovechamos somos nosotros, los de la Unión Europea. Sí porque... ellos tienen necesidad y nosotros nos aprovechamos de esa necesidad porque así sabemos que todas las mierdas las tienen que hacer ellos”. (Grupo 3)

“Yo en la cuadrilla suelo decir que los que nos aprovechamos somos nosotros, los de la Unión Europea. Sí porque... ellos tienen necesidad y nosotros nos aprovechamos de esa necesidad porque así sabemos que todas las mierdas las tienen que hacer ellos”. (Grupo 3)

La percepción por orígenes

La juventud vasca expresa que en general las personas de origen rumano, magrebí y chino son, en su experiencia y opinión, aquellas hacia las que peor percepción se tiene. Se comenta que se tiende a relacionar a estas procedencias con distintos problemas y conflictos, así como con un mayor machismo. Esto último lo relacionan principalmente a distintos factores culturales.

“Eh... están mal vistos, en Eibar se escuchan comentarios y, rumanos y musulmanes sobre todo... los chinos en seguida entran, no suelen tener muchos problemas pero se escucha mucho, por la calle y así, se escucha mucho: esos rumanos, no sé que... eso se escucha muchas veces”. (Grupo 5)

“También es racismo prejuzgar a un hombre árabe pensando que va a ser machista. Al final, la cultura musulmana está muy prejuzgada con el tema del machismo y así. Porque sus tradiciones lo son, vaya”. (Grupo 2)

Entre los motivos que pueden estar detrás de este punto de vista y esta valoración tan negativa, varias personas se aventuran a mencionar que, en el caso de las personas magrebíes, esto puede estar relacionado con el contexto geopolítico y los casos de terrorismo por parte de grupos yihadistas. Comentan entonces que la población vasca etiqueta a algunas procedencias debido a su país de origen.

“Yo creo que también le está afectando a esto el tema del terrorismo. Porque al final está conectado. Aunque no sean moros y sean de Arabia Saudí, son el islam y está todo conectado. Siempre tienes ese cierto temor por lo que pueda pasar”. (Grupo 6)

“Yo veo que es sobre todo con las cosas que pasan y así. Pues, el terrorismo y como que todo viene de por allí... es como que etiquetan a las personas por ser de ese país”. (Grupo 5)

Así mismo, otro comentario que se recoge alrededor de la población de origen magrebí es el de la religión. Y es que se dice que la población vasca asocia la religión islámica a todas las personas que comparten dicha raza y fenotipo, obviando las diferencias que pueda haber entre una y otra persona en la forma e intensidad en la que profesa su religión. La juventud vasca es de la opinión de que la sociedad en su conjunto tiene todavía un esfuerzo por hacer en el ámbito religioso y en la aceptación de otras creencias y sentimientos.

“Con el tema de la religión, que has comentado tú, yo creo que se relaciona siempre también su raza con su religión. Pero me imagino que habrá gente más religiosa y gente que lo es menos. Es que al final lo englobamos todo y les damos una imagen. Y habrá gente buena y gente mala, gente maja y gente borde, gente lista y gente tonta, gente religiosa y gente que no lo es... igual nos falta ver esos grises”. (Grupo 6)

Otra idea que aparece en los grupos, y que nos señala la existencia de ciertos prejuicios, es la de la presencia de un miedo recurrente en la sociedad vasca hacia que pueda estar siendo engañada por parte de la población de origen extranjero.

“Pero con el otro tienes el miedo de que te vaya a cobrar más o de que te vaya a engañar. Yo pienso eso. Eso se ve un montón. A veces entran en el bar con calcetines o con lo que sea y mucha gente le intenta regatear. Y si vienen de haber comprado un móvil ya empiezan a decir que si este me ha timado, que si me ha cobrado de más o que si el móvil es una mierda. Cualquier cosa así”. (Grupo 6)

Un elemento que se ha podido recoger en prácticamente la totalidad de los grupos realizados ha sido el del efecto que los rasgos y el fenotipo de las personas (bien de ascendencia extranjera, bien de origen extranjero) tiene sobre la forma en la que la juventud vasca y la sociedad en su conjunto las percibe, y en consecuencia reacciona ante ellas. Los y las jóvenes nos hablan de amistades de ascendencia extranjera que, a pesar de haber nacido y haberse criado en Euskadi, solo por sus rasgos son vistos como extranjeras, y tratados de forma diferente por ello (hablándoles más despacio, haciendo “bromas” por sus rasgos, etc.).

“Yo tengo una amiga que es adoptada que proviene de China. Ella es de aquí, de Bilbao, y no quiere tener nada que ver con China. Y la cosa es que solo por tener su cara... no digo que haya discriminación, pero sí distinción. La gente le habla despacio porque piensan que no les va a entender. Y ella lo pasa súper mal con esas cosas. Es como que yo sé euskera mejor que tú, ¿sabes?”. (Grupo 1)

“Pero tú les ves físicamente y parecen de aquí. Igual tienen el pelo más clarito que yo, pero tampoco son de este rubio medio blanco. Si ves su apellido sí, pero si les oyes hablar no se les nota para nada. No es algo de lo que te darías cuenta. Y este chico al que le llamaban “Copito de nieve” no tenía nada de acento y se llamaba José. Pero claro, era un rasgo físico muy característico”. (Grupo 1)

“Yo tengo una amiga que es adoptada que proviene de China. Ella es de aquí, de Bilbao, y no quiere tener nada que ver con China. Y la cosa es que solo por tener su cara... no digo que haya discriminación, pero sí distinción. La gente le habla despacio porque piensan que no les va a entender. Y ella lo pasa súper mal con esas cosas. Es como que yo sé euskera mejor que tú, ¿sabes? (Grupo 1)

“Si tú vienes, por ejemplo, de Alemania, a primera vista y por tu apariencia nadie te va a ver como una persona de fuera. Pero si tú eres de Senegal, pues sí. Y eso sí que puede ser algo que a la gente le dé pie a tener un prejuicio contigo. Porque a esa persona que físicamente no tiene ninguna característica diferente, por decirlo así, nadie le va a poner una barrera desde antes de conocerla. Puede que una vez que

lo sepa igual sí, pero antes no. Sin embargo, con una persona que sea negra, con un chino o lo que sea, igual sí que existe esa barrera por parte de algunas personas de no querer hacer ni el intento”. (Grupo 4)

Aún más grave, la juventud vasca habla de casos en los que el hecho de tener determinados rasgos ha hecho que esas personas hayan sido objeto de distintos estereotipos y comentarios como consecuencia de los mismos.

“Él no tenía los rasgos muy marcados, pero era decir que era de Marruecos y el 90% era como que se daba un cierto tipo de rechazo. Tampoco nos decía palabras, porque lo único que hacía era agradecer. Pero si una persona te agradece simplemente que le trates bien, ya es que algo falla”. (Grupo 2)

“Yo iba con un amigo mío, que su padre es cubano y él ha nacido aquí, y no le dejaron entrar. No hicieron ningún tipo de comentario, simplemente dijeron que ella sí entra y tú no. ¿Por qué? No, no entras”. (Grupo 2)

“Y yo no lo había pensado, pero sí que es verdad que la que no tiene rasgos está muchísimo más integrada que la otra persona en cuanto a la cuadrilla y todo eso. Igual también es por su forma de ser”. (Grupo 2)

“A ver, hoy en día eso es como que no pasa pero... además cuando físicamente son parecidos a nosotros pues igual no sabes, viéndolo no sabes de dónde es. Si ves a un chino pues ya sí”. (Grupo 3)

“Por el aspecto igual la gente, la gente se fija un montón en el aspecto... a mí me ha pasado de alguna vez ir a casa y que pase por delante una señora o un señor mayor o así y automáticamente que se cambien de acera... y dices... pues bueno, y ves que se ha cambiado y que después de pasarte se vuelve a cambiar de acera y... dices que... pues por el aspecto... por eso yo creo que lo del aspecto no importa”. (Grupo 5)

Más allá de las percepciones que la juventud vasca puede tener hacia uno u otro origen o ascendencia, admiten que esta percepción se ve alterada en función de si conocen o no a una persona de dicha ascendencia. De esta forma, se da la circunstancia por la que las personas participantes identifican una serie de características con un grupo u origen concreto, pero, matizan que estas no siempre se cumplen, poniendo a modo de ejemplo a personas que conocen de primera mano.

“Pero claro, dentro de los magrebíes, yo tengo uno que tiene una tienda debajo de mi casa que es encantador y amoroso. Y luego también tengo los que vas por la calle y te da un escalofrío. Y no me gusta nada.” (Grupo 1)

“Y de los chinos, que siempre han sido súper bordes, yo nunca he conocido... bueno, quitando al de aquí que es muy majo y se llama Julián. Pero con el resto... nunca he tenido chinos súper amistosos.” (Grupo 1)

“Pero yo no creo que eso pase solo con los marroquíes. Si es un tío que va con la gorrita, con las cadenas y con no sé qué, aunque sea blanco, también piensas que con este, problemas. Aunque luego igual lo conoces personalmente y es la mejor persona del mundo. Pero es que yo creo que los prejuicios son instintivos. No decidimos tenerlos, sino que aparecen sin más.” (Grupo 6)

Un comentario recurrente que hemos venido recogiendo más entre las jóvenes pero también entre los jóvenes participantes ha sido el del miedo que sienten de noche al volver a casa solas. Así, aunque por parte de las chicas ese miedo es más notorio, algún participante de sexo masculino menciona haber sentido más miedo cuando se trata de una persona de apariencia extranjera, por la vestimenta, por ejemplo, que de una que parece ser de aquí. A esto se le añade el tema de los orígenes, y se comenta que no sienten el mismo miedo con todos los orígenes, siendo las personas de origen o ascendencia africana, bien magrebí o subsahariana, las que mayor respeto les generan y sobre las que más comentarios han escuchado. Matizan que incluso cuando conocen a la persona por ser vecinos sienten este temor.

“Es también tema de género, pero aun así yo no creo que sea lo mismo en los dos casos, cuando un chico o una chica vuelve a casa a la noche, yo no creo que sea lo mismo si vuelves a casa sin nadie más y te cruzas igual a un negro, de esos negros que te van vendiendo cosas, que si calcetines y así”. (Grupo 3)

“Por ejemplo, eh... ¿ayer? Sí, el jueves volvió mi compañera de piso de juerga a casa y en el piso de debajo del nuestro vive un chico negro, y estaba volviendo a casa y mi compañera se asustó. Y se asustó solo porque vio a un chico negro solo y ella también iba sola, y sabía que era nuestro vecino, pero aun así se asustó. Y entonces le dejó pasar primero a él y... ya cuando entró él a casa entro ella. Y conociéndole, no sé, de vista”. (Grupo 3)

“Que vale, que igual es por todo lo que escuchamos. Miedo, pero no a un moro, sino a un hombre si pasas de noche por el parque... bueno, ese es otro tema. Pero que no porque sea moro o sea musulmán... es que tampoco es lo mismo. Porque yo solo lo he escuchado con moros, musulmanes y así, pero no dices que hay un chino...” (Grupo 2)

“Pero es que tienen otra forma de vestir y otro tal que aquí se entiende como si fuera alguien que igual anda por el mal camino”. (Grupo 4)

Algo que han dejado patente los discursos de los y las jóvenes vascas sobre la sociedad y la propia juventud es la forma en la que la visión hacia las personas de origen y ascendencia extranjera varía dependiendo de los medios materiales de los que dispongan. En los grupos se nos describe una sociedad abiertamente aporófoba, esto es, que tiene rechazo al pobre más allá del resto

de características. De esta forma, el rechazo que sufren algunas personas no estaría tan vinculado a motivos de raza o de pertenencia a un determinado grupo étnico, sino que dicha persona estaría siendo marginada por una falta de patrimonio y recursos económicos.

“Por ser de aquí tenemos más derecho. Y tenemos un rechazo hacia lo que nos viene nuevo. Si es rico se supone que va a aportar. Pero si no es rico no va a aportar nada, teóricamente, solo más diversidad. Hay ese concepto. Lo que nos viene nuevo va a cambiar las cosas y ese cambio normalmente no se acepta a la primera. Esa es mi visión”. (Grupo 2)

“Por ejemplo, antes habéis dicho entre un médico o el del kebab, yo creo que en el caso del médico para ser médico hace falta tener dinero, que ha tenido que tener algo para poder llegar ahí, y yo creo que no es comparable ser médico o ser el del kebab. Aunque las dos personas sean de Pakistán, por ejemplo, yo creo que no tiene... uno vamos a decir que ya ha nacido con dinero, y sí, lo ha hecho todo, pero siempre ha tenido esa ayuda económica...”. (Grupo 3)

“Y también añadiría la clase social. No es lo mismo una persona de baja clase social, que no tiene recursos económicos y que necesita ayudas tanto económicas como de recursos, que una persona que viene con un nivel de desarrollo bastante grande y que viene por otro tipo de temas laborales o de otro tipo. Yo creo que ahí hay bastante diferencia”. (Grupo 4)

Así, en los grupos han sido frecuentes las referencias a Iñaki Williams (jugador de ascendencia africana del Athletic Club de Bilbao) como ejemplo de dicha actitud por parte de la juventud y sociedad vasca. En la medida en que este es un jugador de fútbol exitoso la forma en la que es percibido varía sustancialmente, en comparación a otras personas de la misma ascendencia.

“Pero el problema que más me puede preocupar, por decirlo de alguna manera, es que somos, vamos a pluralizar, y no me refiero a los jóvenes sino a la sociedad vasca, bastante clasistas. Que haya un negro en la calle nos puede suponer un problema. O que haya un negrito en la ikastola y que le vaya mal y tal y cual. Pobre el negrito de fuera y tal y cual. Pero en cuanto le vemos a Iñaki Williams meter un gol es que es un dios, es que no es negro, es un cachorro más del Athletic, es el putísimo amo. O cuando Will Smith saca una peli... el príncipe de Bel Air y tal. Son negros, pero nadie les dice nada, ¿sabes?” (Grupo 1)

Se comenta incluso que esta aporofobia está presente en forma de estereotipo antes de conocer a la persona en cuestión, aludiendo a que la primera idea que se concibe sobre una persona del norte de Europa o de una de algún país subsahariano, independientemente de su nivel socioeconómico, estará afectada por dicho prejuicio. En definitiva, en un primer momento se relaciona el nivel socioeconómico de la persona con el nivel socioeconómico de su país de origen, considerando en este caso a la persona europea de clase social media-alta y a la subsahariana de clase social baja.

“Pero es que vamos todos con los estereotipos. Si te dicen que va a venir un noruego, tú no te imaginas a un noruego muerto de hambre. La imagen que te viene a la

cabeza no es esa. Pero si te dicen que va a venir un chico de Senegal y que se va a incorporar mañana a clase, no piensas automáticamente eso.” (Grupo 4)

“Yo creo que eso viene también con los prejuicios que tenemos de cada país. Porque, como tú has dicho, si viene alguien de Alemania, yo creo que no pensamos que tiene pocos recursos y que viene aquí a conseguir una vida mejor. Pero si viene alguien de Marruecos, por ejemplo, pues sí que lo ves más por ese lado. Yo creo que es más eso que los rasgos.” (Grupo 4)

“Pero es que vamos todos con los estereotipos. Si te dicen que va a venir un noruego, tú no te imaginas a un noruego muerto de hambre. La imagen que te viene a la cabeza no es esa. Pero si te dicen que va a venir un chico de Senegal y que se va a incorporar mañana a clase, no piensas automáticamente eso.” (Grupo 4)

No obstante, algo que aquellos y aquellas jóvenes que han tenido la oportunidad de pasar un tiempo en el extranjero comentan es que esta aporofobia no es algo que solo esté presente entre la población vasca. En sus experiencias han vivido la situación contraria, la de personas procedentes de un país europeo a las que se les suponían ciertos medios materiales y que han tenido que escuchar comentarios por ello.

“Sobre esto que habéis dicho, yo he estado ahora medio año en México y he vivido lo contrario. En el metro de México, por ser blanco y alto, por saber que soy de fuera, he tenido que oír comentarios como que yo era el rico y que iba allí a... a ver, que entiendo que puedan decir eso. Pero vamos, insultando.” (Grupo 2)

Diferencias generacionales

En sus discursos y actitudes los y las jóvenes vascos observan diferencias significativas entre su generación y las generaciones anteriores. En los diferentes grupos que se han realizado han comentado cómo en su opinión el racismo es algo más prominente entre las generaciones de sus padres/madres y abuelos/as que entre la suya. Esto, en parte, lo asocian (sobre todo en el caso de aquellas personas de más edad) con que en su momento el fenómeno de la inmigración no estuviera tan normalizado como pueda estarlo en la actualidad, así como con una educación y una forma de pensar distinta.

“Una persona mayor no se ha relacionado tanto con una persona de fuera, con una persona negra. Igual en los años cuarenta eso era una cosa loca. Pero hoy día es lo más normal del mundo. Entonces, tampoco se puede generalizar, pero yo sí que diría que las personas mayores son más reacias a hablar con gente de fuera y más cautelosos a la hora de relacionarse. Obviamente, dependiendo de la historia que haya tenido por detrás esa persona, de lo que haya viajado y demás”. (Grupo 4)

“Porque, por ejemplo, a nosotros nos han enseñado que ser racista es malo o que ser machista está mal y así, pero igual a ellos no les han enseñado, si durante toda la vida les han enseñado que eso no está mal visto o si han vivido pensando eso durante más de sesenta años, pues ahora cambiar de golpe es difícil”. (Grupo 3)

Con esto, comentan que en ocasiones estas diferencias entre unas generaciones y otras han podido ser fuente de conflicto. En la cita que presentamos a

continuación un joven que trabaja en un bar nos hablaba de la discusión que mantuvo con un cliente como consecuencia de un comentario racista que hizo.

“Yo he oído comentarios en el bar... no sé cómo fue. Era un señor que no sé si traía chorizo, jamón o algo y me dijo que le dejara un cuchillo. Se lo dejé y dijo ‘Esto no corta ni a un negro’. Y yo: ‘¿cómo, que has dicho?’. Le paré los pies rápidamente. ¿Usted quién se cree que es? Y me dijo que ‘perdona, perdona’. Perdona no. Era un señor de más de sesenta años, pero me da igual”. (Grupo 1)

Más allá de este caso, en otro de los grupos se recogió cómo la inmigración y los estereotipos negativos asociados a la misma han sido también fuente de debate entre los jóvenes y sus propios progenitores. En concreto, la juventud vasca habla del racismo de las generaciones anteriores principalmente vinculado a argumentos de índole económico, y que toman la forma de estereotipos, como el abuso de las ayudas sociales o que las personas de origen extranjero puedan quitarle el empleo a la población autóctona.

“Yo diría que un motivo grande para el racismo es la parte económica. Lo que hemos hablado de que vienen aquí a robarnos el trabajo. Y yo creo que ese es un tema que preocupa más a las personas más mayores que a los jóvenes. Una persona de dieciséis años puede decir eso porque lo ha escuchado en casa, pero no porque lo esté sintiendo verdaderamente. Yo creo que en parte por eso los mayores ven peor a los extranjeros, porque ven esa parte.” (Grupo 4)

“Mi propio padre suele decir lo de que cobran un montón de ayudas y que me han dicho que tal y cual. Todo es ‘me han dicho’ y ‘yo creo’. ¿Pero de dónde sacas esos datos? Dime de dónde son esos datos. ‘Bueno, yo no sé, es que no entiendo de esas cosas’. Pues si no entiendes, no hables. Es así de fácil.” (Grupo 4)

En un nivel más personal, los y las participantes comentan que sus progenitores normalmente tienen percepciones más negativas o por lo menos recelosas sobre sus relaciones (de amistad o sentimentales) cuando se trata de personas de segunda generación.

Un par mencionan que sus padres y madres tienen más problemas para aceptar a sus amistades de ascendencia extranjera, incluso llegando al extremo de tener que mentir y afirmar que son hijos e hijas de diplomáticos/as para que la visión que tienen sus progenitores respecto a estas mejore. En este caso entra nuevamente en juego el elemento de la aporofobia al que hacíamos referencia con anterioridad. Matizamos, sin embargo, que estos casos han sido puntuales y que por lo general los y las jóvenes vascas participantes no han hablado de un rechazo por parte de sus progenitores hacia sus amistades de ascendencia extranjera.

“Ya, si sabe que es tu amigo, ¿por qué no te iba a dejar que lo sea? Al final es tu amigo, entonces. Tú le conoces, sabes que es tu amigo y entonces pues ya está”. (Grupo 3)

“Y, aparte de eso, yo me he dado cuenta de que también hay un poco de racismo. Por ejemplo, cuando yo intenté explicarles a mis padres que tenía amigos musulmanes

yo mismo les decía que eran hijos de diplomáticos como intentando justificarlo. Y ahí te das cuenta de que es así.” (Grupo 2)

No obstante, no ocurre lo mismo en el caso de las relaciones de pareja. En los distintos grupos que se han realizado han sido numerosas las referencias que la juventud vasca (y principalmente las mujeres) han hecho hacia el rechazo de sus progenitores hacia el que tuvieran o puedan tener una pareja de ascendencia extranjera, y concretamente musulmana.

“Mis padres desde siempre me han dicho que no les gustaría que yo estuviera con un musulmán”. (Grupo 3)

“Porque, ¿sí ahora vas a casa y les dices a tus padres que te vas a hacer musulmán? Pues no sé, no sé que dirían”. (Grupo 3)

“(…) me he dado cuenta de que también hay un poco de racismo. Por ejemplo, cuando yo intenté explicarles a mis padres que tenía amigos musulmanes yo mismo les decía que eran hijos de diplomáticos como intentando justificarlo. Y ahí te das cuenta de que es así”. (Grupo 2)

En estos casos dicen que lo hacen principalmente por motivos culturales, relacionando nuevamente la cultura y religión magrebí con un mayor machismo. Comentan que en estos casos sus progenitores nunca les han prohibido que tengan amistades musulmanas, pero que no verían con buenos ojos que tuvieran una pareja que profesara dicha religión.

“Yo también he escuchado lo de que no te juntes con un moro porque su cultura es muy machista. Todos son machistas. (...) Si te pones a pensarlo, igual también nosotros somos machistas y se lo estás llamando a otros sin tener ni idea de cómo son. A mí eso me choca mucho.” (Grupo 4)

“Yo creo que a mi mis padres me lo dijeron porque es algo que ven o... que las mujeres musulmanas no tienen tantas libertades como nosotras y mis padres no querrían eso para mí. O sea, siempre, eh... me han animado a tener amigos y amigas musulmanes y así, pero no querrían que me casara con uno. No sé si me explico”. (Grupo 3)

Así mismo, y más allá de razones de índole religioso-cultural, una de las personas participantes también habla de cómo alguna vez le han tratado de disuadir de que entable una relación sentimental con una persona de ascendencia extranjera por miedo a que esta pueda “quitarle todo”.

“Uno de los comentarios que más he oído yo es lo de ‘cuidado, a ver si vas a acabar con alguna de fuera que te va a quitar todo’. Esto lo he escuchado yo un montón de veces. Pero, a ver, si la persona es maja y es agradable y no ‘viene a robar’, como decís vosotros, ¿qué pasa? No, pero ten cuidado, porque no son de la misma cultura y puede haber problemas”. (Grupo 4)

En uno de los grupos realizados una de las personas participantes comentó que en cierto momento su hermana y ella estuvieron saliendo al mismo tiempo con personas de ascendencia extranjera y que esto para su madre resultó ser un disgusto. La joven habló de este episodio con tristeza, comentando que vivió esta experiencia con cierta amargura.

“Y para mi madre fue un disgusto, literal. No fue un disgusto de ¡qué disgusto!, pero sí que me dijo que le chocó un montón ver a su hija con una persona así. Ahora lo excusa con prejuicios, pero es que tampoco le di mucha información. Luego le presenté a otra pareja que era de aquí y no me pidió ninguna explicación de ningún tipo. Pero yo creo que en mi casa sí que fue un disgusto. Y lo viví mal, pero bueno. (Grupo 2)”

Diferencias territoriales

La CAE ha sido tradicionalmente una comunidad que ha estado caracterizada por el fenómeno migratorio, con experiencias bien de personas que abandonaron el territorio para buscar suerte haciendo “las américas”, bien porque con el desarrollo de la industria llegarán personas de otros territorios (fundamentalmente del Estado español) en busca de una oportunidad en el mercado laboral. Así pues, la población del País Vasco, y más concretamente la juventud, está relativamente acostumbrada a vivir en una sociedad plural, con personas de distintos orígenes y ascendencias.

En este sentido, una de las cosas que comentan las personas participantes en los grupos es que el hecho de que la población de origen extranjero haya venido abriendo tiendas y comercios en los últimos años ha servido para darles visibilidad, haciendo que con ello que las perspectivas y actitudes mejoren.

“Yo creo que ahora hay más comercios extranjeros que antes. Muchos chinos, muchas tiendas de móviles de gente marroquí y muchos de paquistaníes también. Y muchas chicas haciendo trenzas; y ya no solo en la calle, lo estoy viendo también en peluquerías. Y lo de los chinos de la manicura, que está también mejor visto. Pero se ve más gente y más comercios que antes”. (Grupo 6)”

Algunas de las personas que han participado en este estudio comparan la realidad de la CAE con la de otros lugares del Estado donde veranean y el fenómeno migratorio (internacional) todavía no es tan notorio. Afirman que al ser un fenómeno novedoso y no tan visible, no se han podido generar estas relaciones entre la población autóctona y de origen extranjero y, por lo tanto, las actitudes de la gente normalmente son más reacias.

“Nosotros hemos podido ir aprendiendo con el tiempo. Porque el trato que hay ahora con los inmigrantes no es el que había hace veinte años. Igual el trato que había aquí hace veinte años es el que hay ahora en ese tipo de sitios, porque todavía no han podido desarrollarse. Si tienes menos gente con la que poder desarrollarte, al final no le llega a tanta gente ese mensaje. No sé si me explico”. (Grupo 7)”

“Yo creo que aquí en Euskadi estamos algo mejor que en el resto de España, pero si rascas un poco...”. (Grupo 4)”

El tener presente las historias de sus ascendientes, que también se encontraron en su momento en la misma condición de tener que dejar su país de origen y emigrar a otro lugar, hace que la juventud de hoy en día empatice más con las

familias (en concreto con los hijos e hijas de esas familias) que han tenido que emprender un proyecto migratorio.

“Y que también da la casualidad de que muchas familias aquí durante la guerra civil y después tuvieron que emigrar al extranjero. Y por eso tiene un punto a favor en ese sentido. Por ejemplo, mi abuela tuvo que emigrar a Francia después de la guerra. E igual por eso mi familia es un poco más permisiva que las familias de algunos amigos míos. Porque yo sí tengo amigos que sus padres son... no racistas, porque no es con todos. Pero sí se ve en especial con los moros y con los negros. Pero sí que hay familias que son más permisivas que otras en ese sentido. Y algunas han tenido ese pasado y otras no. Pero yo creo que eso influye bastante. Al final, si tu familia ha tenido que emigrar eres capaz de ponerte un poco más en la piel del que viene aquí”.
(Grupo 4)

También se comenta que en Euskadi la perspectiva hacia la inmigración (más concretamente las segundas generaciones) puede ser más abierta que en otros sitios, por la etiqueta que se le ha atribuido a la población vasca de ser “terroristas” por la actuación de Euskadi Ta Askatasuna⁶ en la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI. Según uno de los participantes, esa realidad hace que la población vasca empatice más con las personas migrantes a las que muchas veces se les atribuyen etiquetas negativas y “se les metan a todas en el mismo saco”.

“Nosotros salimos de Euskadi y por el simple hecho de ser vascos ya somos etarras. Entonces, ponemos una cosa encima de la otra. Por el simple hecho de ser moros, ya son malas personas. Como yo no soy etarra, él puede ser una buena persona”.
(Grupo 4)

Futuro

Tras preguntar por cómo ven el devenir de la sociedad vasca, la juventud se muestra dividida, expresando multitud de respuestas y opiniones que van desde las más optimistas hasta las más negativas con respecto al proceso de aculturación e integración de las segundas generaciones.

Entre aquellos y aquellas jóvenes que se muestran más optimistas, comentan que en su opinión el proceso de integración de las segundas generaciones en la sociedad vasca (y de aceptación por parte de la sociedad vasca) será un proceso natural y normalizado que requerirá de cierto tiempo. Así, algunas de las

⁶ Euskadi Ta Askatasuna (del euskera, ‘País Vasco y Libertad’; ETA) fue una organización terrorista nacionalista vasca que se proclamaba independentista, *abertzale*, socialista y revolucionaria. Fundada en 1958, durante la dictadura franquista, cometió su primera acción violenta en julio de 1961. Su actividad continuó durante los 50 años siguientes, hasta que anunció el cese definitivo de su actividad armada en octubre de 2011 y desarmada desde abril de 2017, anunció su disolución el 3 de mayo de 2018.

personas participantes comentan que, en su entorno, han podido ver que se van dando pequeños pasos con respecto a hace unos años.

“Como que se va a ir normalizando, sobre todo entre los niños pequeños. Mis primos pequeños tienen un montón de extranjeros en clase. De hecho, la mejor amiga de mi prima pequeña es paraguaya”. (Grupo 1)

“Pero poco a poco se está haciendo más normal que venga gente. Y esa gente tiene hijos y con el paso de los años va a ser más normal que sus padres o sus abuelos ya sean de aquí.” (Grupo 1)

“Yo creo que si desde pequeños les enseñamos como sociedad que todos formamos parte de lo mismo sí que puede haber un cambio a mejor. Y creo que lo va a haber, por lo menos por lo que veo en mi barrio.” (Grupo 2)

“Como que se va a ir normalizando, sobre todo entre los niños pequeños. Mis primos pequeños tienen un montón de extranjeros en clase. De hecho, la mejor amiga de mi prima pequeña es paraguaya.” (Grupo 1)

Como ya hemos visto, opinan que al haber nacido en Euskadi y haber acudido desde siempre a los centros escolares junto a otros niños y niñas de ascendencia autóctona, la integración de las futuras generaciones ira “rodada”. No obstante, y tal y como se ha podido recoger en apartados anteriores, ven más complicado que este proceso se pueda dar con tanta fluidez entre aquellas personas que vengan siendo algo más mayores, y no entren por tanto dentro de este colectivo de segunda generación (2.0 G).

“Sí, hay una diferencia abismal. Al final va todo rodado. Si tú naces aquí y vas al mismo colegio que los demás, empiezas a hacer planes con ellos... no sé, va todo rodado y es mucho más fácil. Pero con edades mayores, con nueve o diez años ya, es mucho más complicado entrar y que te acepten bien.” (Grupo 4)

“Hay dos chicas de la cuadrilla que son rumanas. Pero claro, vinieron cuando eran crías y se integraron desde pequeñas. Pero su primo, que ha venido el año pasado, no tiene con quién salir en el pueblo, no sale prácticamente. ¿Por qué? Porque acaba de llegar y no le han dado la oportunidad.” (Grupo 4)

Nuevamente hacen alusión a que su generación puede ser más abierta a los cambios y la diversidad que ha ido adquiriendo la sociedad vasca que las generaciones más mayores, lo que además se une a una mayor conciencia. En este sentido, creen que a medida que pase el tiempo y vayan teniendo hijos e hijas les irán transmitiendo unos valores significativamente distintos a los que sus progenitores les hayan podido inculcar.

“Yo creo... que irá a mejor, porque al final la educación general de ahora es más abierta y no tan racista, con la violencia de género y... no sé al final, la forma de pensar de ahora es distinta, nosotros ahora no hablamos, o sea, pensamos como las personas mayores. Entonces nosotros a nuestros hijos e hijas les trasladaremos y estos y aquellos a los suyos también, y entonces yo creo que como sociedad poco a poco se irá mejorando o haciendo más abierta...”. (Grupo 3)

“Yo espero ir mejorando poco a poco, ¿no? Al final, la juventud es cada vez más consciente de este tema y entonces, a medida que poco a poco vayamos haciéndonos

mayores, si le transmitimos nuestros valores a la juventud, esto irá mejorando. Esa juventud reflexionará sobre ello de nuevo y al final será un proceso". (Grupo 3)

"Sí que es verdad que ahora, en un plazo corto, igual de aquí a cinco años, va a seguir siendo una cosa que pueda generar algo de distanciamiento. Pero creo que de aquí a veinte años, si todo sigue así y no hay algún cambio radical, que visto lo visto puede haberlo en cualquier momento, debería ser algo normal. Digo yo. Debería estar todo más normalizado." (Grupo 1)

"Y la cosa buena es que esto ya se arreglará y que cada vez costará menos. Que será todo más normal y más natural. Y que si nuestros hijos salen con una francesa, ¿por qué no van a salir con una egipcia?" (Grupo 1)

Así pues, queda patente la importancia del tiempo. La juventud es consciente de que este proceso requiere de tiempo, y aunque lo visualicen como un proceso natural, el plazo que prevén para el logro de dicho escenario es largo. En consecuencia, creen que el desarrollo que pueda tener la sociedad vasca en su futuro no dista mucho del que han tenido otros países de alrededor con una mayor tradición migratoria, como podría ser el caso de Francia.

"Estaban aquí una semana y lo tenían todo súper organizado y súper normalizado. Que los musulmanes tenían que rezar unas horas y no sé qué. Y nadie levantaba media ceja. Igual es que allí tienen más trayectoria por su historia de país, de que hablaban francés y eso, pero me parece que en ese sentido van un poco por delante. Y supongo que aquí también se podrá llegar a eso." (Grupo 6)

No obstante, incluso cuando son optimistas con respecto al futuro, la juventud vasca tiene la sensación de que no se acabarán de eliminar parte de los estereotipos y prejuicios que existen alrededor de la inmigración.

"Yo creo que sí que es verdad que cada vez está más normalizado, pero no va a ser fácil que se quiten del todo estos estereotipos." (Grupo 1)

Así mismo, hay también una parte de la juventud vasca que no comparte ese positivismo y tiene una visión marcadamente negativa con respecto al desarrollo que pueda tener la sociedad. Uno de los elementos a los que hacen alusión es al grado de pertenencia que estas segundas (o posteriores) generaciones puedan tener, motivado en su opinión por una sociedad que no va a acabar de verlas como autóctonas.

"No sé si es por el día o por qué, pero yo lo veo muy negativo. Igual es porque soy más consciente de lo que hay y antes no lo era. Igual dentro de unos años digo otra cosa, pero ahora mismo no lo veo nada positivo." (Grupo 2)

"Yo creo que igual esa gente, aunque sean segundas, terceras o cuartas generaciones, nunca se va a sentir del todo integrada si estás todo el rato preguntándole de dónde es. De aquí. ¿Pero de dónde? De aquí." (Grupo 1)

Por otra parte, ven que las personas que puedan tener una visión más racista tienen cada vez menos inconvenientes en expresar su opinión, lo que puede acabar derivando en confrontaciones y conflictos. Esto lo vinculan al auge que

los partidos de extrema derecha han ido teniendo a lo largo de Europa, y más recientemente en España con la irrupción de Vox en el panorama estatal.

“Yo creo que ahora la gente no se está guardando su opinión. Y me parece bien. Pero creo que sobre el racismo la gente cada vez lo está comentando más, su opinión hacia el racismo cada vez es más abierta.” (Grupo 2)

“Igual antes decías entre tu círculo de amigos algún comentario racista o tu opinión, que también puede ser racista. Pero hoy en día cada vez se está diciendo más públicamente. Y eso puede crear confrontación.” (Grupo 2)

“Joe, pues si la derecha consigue el poder, porque en Francia por ejemplo la derecha, en Europa... VOX también va poco a poco sacando fuerza...” (Grupo 5)

“Pues yo creo que la derecha entrará como lo ha hecho en Europa y no sé, o sea, yo creo... que las personas extranjeras tendrán más problemas para venir aquí...” (Grupo 5)

Alrededor del racismo la juventud vasca también nos habla de la hipotética aparición de un nuevo tipo de racismo. Así, comentan que en este caso puede darse una evolución similar a la que ven que se ha dado con el machismo, que más que desaparecer ha adoptado otras formas.

“Yo tengo un debate interno muy potente sobre si es realmente menor el racismo que hay o si es un racismo distinto. Igual ahora nos autoengañamos diciendo que no es racismo. Por ejemplo, ¿esta sociedad es machista o es otro machismo? Yo espero que dentro de unos años haya menos racismo. Pero, evidentemente, va a haber racismo y este va a ir evolucionando.” (Grupo 2)

“Seguramente el racismo evolucionará y nos creamos que hay menos, pero en realidad habrá el mismo.” (Grupo 2)

Más allá del debate sobre si en el futuro la sociedad vasca mejorará o no, es interesante observar cómo algunas personas participantes optan por trasladar esta reflexión sobre el futuro a un ámbito más personal, el cual les sirve para hacer autocrítica. En este ejercicio ven que la sociedad vasca es racista y que ellos y ellas en sus prácticas cotidianas también lo son. Por ello comentan que de cara al futuro les gustaría hacer las cosas de forma diferente, comentando incluso que de no llegar a hacerlo estarían fracasando como futuros padres y futuras madres.

“Es que parece que hablamos de racismo, pero que nadie lo es. Y no. Somos racistas y vivimos en una sociedad en la que nos creemos superiores. Y por mucho que no queramos serlo, hemos aprendido a serlo y estamos ahora desaprendiendo.” (Grupo 2)

“Es que parece que hablamos de racismo, pero que nadie lo es. Y no. Somos racistas y vivimos en una sociedad en la que nos creemos superiores. Y por mucho que no queramos serlo, hemos aprendido a serlo y estamos ahora desaprendiendo.” (Grupo 2)

“Y mientras estamos diciendo que los demás lo son, nadie hace nada para acabar con ello. Es como que siempre pasamos el balón a distintas personas y que no somos conscientes de ser críticos.” (Grupo 2)

“Yo creo que también es, como decías tú, un trabajo diario. Como bien has dicho, tú tienes que ser autocrítico. Integrar

es tan fácil como decirle a un compañero de trabajo si se viene a echar una caña. Yo creo que con eso ya estarías haciendo una labor impresionante. Tratándole como a un igual. Porque, ¿qué es lo peor que te puede pasar? ¿Que te caiga mal?” (Grupo 2)

“¿Hay necesidad de que me diga de dónde es? ¿Hay necesidad de que me diga que su novio es negro? Si mi hija viene y me dice que su novio es negro, y me lo ha tenido que decir de antemano, yo sé que como madre no habré hecho un buen trabajo.” (Grupo 2)

Con todo ello, las personas participantes en el estudio han venido identificando ámbitos de actuación que en su opinión son prioritarios de cara al futuro, como son la educación y los medios de comunicación y la (des)información.

La educación

A partir de las experiencias que han tenido, los y las jóvenes mencionan que los niños y niñas no tienen ningún tipo de problema para relacionarse con otros compañeros y compañeras de clase, independientemente de su ascendencia u origen. Por ello ven la educación como la principal vía para alcanzar una sociedad más inclusiva y diversa.

“Yo en la ikastola también he visto que entre los niños no hay ningún tipo de problema. Eso está claro, los niños son pureza y no van a estar con esas cosas.” (Grupo 2)

“La educación es la vía principal.” (Grupo 1)

En el ámbito educativo ven que se han venido haciendo cambios con respecto a cuando ellos y ellas pasaron por los ciclos inferiores del sistema educativo. Así, comentan que desde los propios centros el profesorado ha impulsado la puesta en marcha de nuevas metodologías.

“Yo creo que las cosas van muy rápido. Por ejemplo, yo veo que entre lo que yo ví en la escuela y mi hermana hay diferencias, y eso que solo nos llevamos cuatro años eh, entonces yo sí que creo que hay diferencias”. (Grupo 3)

“Yo creo que el profesorado también ha empezado a implantar nuevas metodologías sobre este tema, porque la educación que yo recibí hace diez años, y cómo era la escuela, y la que está recibiendo mi hermana ahora, tiene diez años, es muy diferente”. (Grupo 3)

Crean que es importante que se sigan haciendo cambios en el sistema educativo, bien sea introduciendo nuevas metodologías o haciendo cambios en la forma en la que se plantean asignaturas como ciudadanía o filosofía. Les parece importante que se realicen más dinámicas como el grupo de discusión que se ha organizado para esta investigación, ya que estos espacios les dan la oportunidad de intercambiar opiniones respecto a diferentes temas y de reflexionar. Dicen que es algo que por lo general no suelen tener la oportunidad de hacer y que sería positivo.

“Yo creo que como lo que hemos hecho hoy de juntar a personas distintas y que den su opinión, así es como aprendes, que tú igual piensas algo pero luego escuchas a otra persona dar su opinión y dices ‘jo, pues tiene razón’ o ‘eso está bien’. Creo que tendríamos que hacer más cosas para juntarnos con gente y dar la opinión, y escuchar a otras personas”. (Grupo 3)

“Luego también depende de cómo está enfocada la asignatura. Por ejemplo, yo en el pueblo he dado ciudadanía y filosofía y no hemos tenido ninguna charla de este tipo. En ciudadanía siempre era poner un vídeo y estar tranquilos, un descanso de una hora de no sé qué... pero creo que hacer algo de este estilo sería provechoso”. (Grupo 3)

Así mismo, también se dice que el hecho de educarse en los mismos centros escolares con gente autóctona puede ser una de las mejores formas de hacer frente al racismo actual, ya que en la niñez no se entiende (entre otras cosas) de economía, elemento fundamental que se encuentra en la raíz del discurso actual contra las personas migrantes.

“A los niños la economía les da exactamente igual. Cuando un niño aparta a alguien no es porque sepa que sus padres tienen menos dinero. Me refiero a cuando es pequeño.” (Grupo 4)

“El problema es que si con esas edades no se corrige, ahí reside el problema.” (Grupo 4)

Algo que se comenta es que todo esfuerzo que se haga desde el ámbito educativo no debe, en ningún caso, tratar de repudiar la cultura de estas personas de ascendencia extranjera. En su opinión, el objetivo a futuro debería ser que las distintas culturas puedan tener su lugar dentro del aula, a diferencia del modo de proceder actual, por el que se fomenta la asimilación de la cultura vasca y se deja su cultura de origen para el ámbito doméstico/familiar.

“Yo creo que habría que conseguir que fueran parte de la cultura de aquí pero sin arrinconar su cultura, haciéndole sitio a su cultura. Ahora mismo nuestro objetivo es más que entren en nuestra cultura y que dejen su cultura de lado o justo para casa, pues igual... habría que conseguir...”. (Grupo 3)

No obstante, la juventud vasca identifica varias limitaciones a las que se enfrenta el ámbito educativo de cara al futuro. Por una parte, más allá de los esfuerzos que se hagan desde las aulas, admiten que la educación que las nuevas generaciones reciban en el hogar sigue siendo fundamental, de forma que en función del sistema de valores que los progenitores les transmitan, el trabajo que se haga desde la escuela tendrá mayor o menor impacto.

“Muchas reflexiones o comentarios que hacen los niños son sobre todo porque los han escuchado en casa. Si a ti te inculcan desde pequeño unos determinados valores, van a ser los que vas a tener durante muchos años de tu vida, hasta que te vayas formando.” (Grupo 2)

“Yo creo que la escuela es un sitio de socialización. Eso sí que es. Pero no de transmisión de valores. Como profesora puedes transmitir algo, pero eso se queda en la

escuela y luego ellos van a sus casas y tienen una educación.” (Grupo 2)

Por otra parte, al igual que al preguntarles por el futuro de forma general, la juventud vasca pone un gran énfasis en la importancia que tienen los tiempos dentro del proceso. El que la sociedad vasca tenga una mayor aceptación de la diversidad es un proyecto a largo plazo y, como tal, las modificaciones que se introduzcan en la escuela —y los cambios que se den en la misma de forma natural, sin intervención ajena— no van a ser de un día para otro. Se trata de un proceso lento y a largo plazo.

“Es que yo creo que todavía no ha pasado el tiempo suficiente, porque nosotros estuvimos hace diez años y yo supongo que quienes estén ahora estarán como cuando estábamos nosotros, que seguirán con esa educación”. (Grupo 3)

Nuevamente plantean el riesgo que la “guetificación” de determinados centros educativos puede acarrear en los procesos de socialización y de integración de las personas de ascendencia extranjera. A modo de solución, la juventud vasca propone revisar el peso que el lugar de residencia (empadronamiento) tiene en la concesión de plazas en los centros públicos, así como dar ayudas para que las familias de origen extranjero puedan llevar a sus hijos e hijas a centros concertados.

“Pero yo estoy viendo que en los colegios de Vitoria-Gasteiz cada vez hay más ‘guetificaciones’. La gente lo quiere, pero luego no lo quiere. Porque si no, no pasaría eso.” (Grupo 2)

“Y yo tampoco veo tan difícil evitar eso. Puedes dar ayudas para que vayan también a los concertados o que los públicos no solo tengan en cuenta lo de las zonas, porque ese sí que es un factor muy importante.” (Grupo 2)

Los medios de comunicación y la (des)información

Otro de los aspectos a los que la juventud vasca hace alusión en los diferentes grupos de discusión han sido los medios de comunicación y al “bombardeo” que con sus publicaciones y noticias hacen sobre la población. No creen que el seguimiento y la difusión que se hace por parte de los medios de unas noticias u otras sea algo aséptico, en su opinión esto se debe a ciertos intereses.

“Es que al final lo que conoces de los estereotipos y así básicamente es de las noticias. Al final, en las noticias sale un caso de cien y porque es el peor, porque ha hecho no sé qué.” (Grupo 1)

“Los medios de comunicación también hacen mucho en mi opinión, porque al final no nos damos cuenta pero siempre se ha dicho, no sé si creerlo o sí al final será para tanto con tanta comunicación y tanto bombardeo publicitario. Todo el rato con las ideas, o sea, tú crees que no va a ninguna parte pero ahí dentro van pasando cosas

“Yo creo que la escuela es un sitio de socialización. Eso sí que es. Pero no de transmisión de valores. Como profesora puedes transmitir algo, pero eso se queda en la escuela y luego ellos van a sus casas y tienen una educación.” (Grupo 2)

y entonces, si desde el principio los medios de comunicación empiezan bien y van haciendo cosas de estas, pues mejor". (Grupo 3)

"Muchas veces los medios de comunicación tampoco ayudan en ese sentido. Solo hay que ver, no sé si fue hace ocho meses o así, cuando hubo varias agresiones en Bilbao los sábados por la noche. Era salir y ya me estaba diciendo mi madre a ver si me iba a encontrar con esos moros y te van a pegar una paliza. Y yo le decía que hay peleas todas las semanas en Bilbao y nunca me decía nada y que justo me lo decía ahora cuando ha salido esto con inmigrantes. Dos semanas después hubo una batalla campal en Uribitarte, en la puerta del Backstage, igual de doscientas personas pegándose. Y no salió nada en ningún lado. Pero hay una agresión en la boca del metro de una persona contra otra y salió en todos lados. Al final, es como que interesa que salga eso." (Grupo 4)

Precisamente, la juventud vasca cree que las opiniones y valoraciones que los medios transmiten tienen el riesgo de afectar en mayor medida a aquellas personas que en su día a día no se relacionan con personas de origen o ascendencia extranjera. Aunque también hablan de un factor generacional. La juventud vasca identifica y relaciona estas prácticas principalmente con la televisión, y así son de la opinión de que ellos y ellas no están tan afectados en tanto que no consumen tanta televisión como puedan hacerlo generaciones de más edad.

"Yo creo que el problema está ahora mismo en toda la educación. Si te vas a fijar solo en lo que digan en la tele, apaga y vámonos (...)"
(Grupo 4)

"Yo creo que las personas que no tienen el contacto con esas personas extranjeras al final se quedan con lo que ven en la tele. Que, como decías antes, es que no sé quién ha matado a una señora o cosas así. Entonces, tampoco reflexionan ni pueden llegar a pensar que han matado a esa persona pero que alguien de aquí también ha matado a otras o ha quemado sus hijos. Pero con eso no pasa nada, ahí no somos todos iguales. Y si un extranjero ha matado a uno, ya todos mal. Pues no." (Grupo 4)

"Yo creo que el problema está ahora mismo en toda la educación. Si te vas a fijar solo en lo que digan en la tele, apaga y vámonos. Vamos a documentarnos por otros medios, porque si no vamos a acabar... bueno, ya estamos acabando". (Grupo 4)

"Es que yo creo que al final la influencia más directa es la de la televisión, pero como entre la juventud cada vez se ve menos la televisión... no sé." (Grupo 3)

Por tanto, hablan de que los medios de comunicación únicamente nos muestran los casos más negativos y de que se debería de trabajar y hacer un esfuerzo por dar visibilidad también a aquellos casos, trayectorias y experiencias positivas.

"Entonces, habría que encontrar ahí un equilibrio. Si hay algo malo, que salga en las noticias, pero que también salgan cosas buenas que ayuden." (Grupo 1)

"Yo creo que podría ser una buena idea que los mayores, no los inmigrantes sino la gente de aquí... en los medios de comunicación cuando un inmigrante comete algún delito se le da bastante bombo, ¿sabes? Es como que reflejan mucho lo malo y poco lo bueno." (Grupo 1)

Así mismo, otro ámbito en el que ven que desde los medios de comunicación se podría incidir sería en dar visibilidad a la diversidad que la sociedad vasca

está adquiriendo. En relación con esto comentan que sería positivo que aquellos programas y espacios que puedan ser referentes para los niños y las niñas promuevan valores más acordes a esto.

“Ahora, por ejemplo, Go!azen es un referente y según que valores se transmitan los niños y niñas se empapan de eso, entonces yo creo que es necesario que se hagan programas así”. (Grupo 3)

Finalmente, la juventud vasca le da gran importancia al tema de la información. En su opinión, los avances que hemos experimentado en las últimas décadas han facilitado el acceso a la información de forma significativa. En este sentido creen que las cosas han cambiado con respecto a antes y que en la actualidad toda persona tiene la posibilidad de ampliar y de consultar información. No obstante, aludiendo a una brecha generacional hablan de que la capacidad de buscar y acceder a esta información distingue a su generación de las anteriores.

“Porque al final es importante enseñar que cada uno tiene... que cada uno tiene que tener su opinión sobre algo, y si no la tienes, pues informarte... al final en internet y así hay muchas cosas, no es como antes que te quedabas justo con la educación de casa, hoy en día tienes muchísimas opciones”. (Grupo 3)

“Sí, en mi opinión eso diferencia mucho a la generación de ahora de las anteriores”. (Grupo 3)

Sea como fuere, los y las jóvenes se muestran precavidos con la información disponible y su veracidad. Consideran que se debería hacer una mayor labor por dar a conocer ciertos datos que puedan servir para desactivar algunos rumores, como por ejemplo datos acerca del aporte que hacen las personas de origen extranjero a las arcas públicas y lo que suponen en comparación.

“También se creen que solo vienen a cobrar ayudas y que no cotizan y no sé qué. Pues también mostrar unos números para aclarar todo esto.” (Grupo 1)

3

Conclusiones

A modo de conclusión se podría decir que la nueva sociedad vasca camina hacia una diversidad en armonía. Y decimos “que camina”, dado que una de las cosas que ha quedado patente en esta investigación es que todavía no es muy notoria la presencia de las (mal llamadas) segundas generaciones —por lo menos entre las edades comprendidas para este estudio— y, por consiguiente, tampoco son muy frecuentes las relaciones entabladas entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera.

Aunque ese contacto no sea muy manifiesto, se detectan espacios donde hay más probabilidad de que se produzcan. El primero de ellos sería el ámbito educativo, ya que la juventud vasca de ambas ascendencias se ha relacionado generalmente en los centros educativos. Las actividades de ocio y extraescolares serían otro de los principales espacios de encuentro. O el mercado laboral, ya que quienes han finalizado los estudios afirman que en sus puestos de trabajo han tenido la oportunidad de relacionarse con personas de otros orígenes. Sobre todo quienes trabajan en el ámbito educativo, que se encuentran con segundas generaciones entre su alumnado.

En estos espacios, donde el contacto está más naturalizado, es donde pueden surgir relaciones sentimentales con mayor facilidad, aunque del estudio se desprende que todavía es escasa la presencia de parejas mixtas en sus círculos más cercanos.

Si bien entre esta juventud de entre de dieciocho y veinticinco años de edad que ha participado en los grupos la presencia de esa segunda generación no haya sido tan notoria, sí que se comenta que entre las nuevas generaciones —primos/as, hermanos/as o incluso sobrinos/as más jóvenes que los participantes— sí que cuentan en su entorno más cercano con gente de segundas generaciones.

Entre los factores que pueden favorecer (o desfavorecer) ese contacto entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera se mencionan cuatro como los más importantes: el idioma, el ámbito educativo, la cultura y la edad de llegada (en el caso de la generación 1.5).

La juventud autóctona entiende que el conocimiento de al menos uno de los idiomas oficiales de la CAE por parte de las personas de ascendencia extranjera es clave, ya que ello les permite poder comunicarse y por lo tanto entablar relaciones. En ese sentido, se señala en algunos grupos que las personas de ascendencia latinoamericana partirían con una remarcable ventaja, ya que la mayoría tiene el castellano como lengua materna, uno de los idiomas oficiales de la CAE. Aunque esta ventaja inicial podría convertirse en un auto-limitador que adormeciera su interés por aprender la lengua vasca, factor que les podría perjudicar si residieran en el futuro en un entorno más *euskaldun*. En cambio, en el caso de individuos de otras procedencias que en un principio parten de la realidad de no conocer ninguno de los idiomas, podrían redirigir esta desventaja a su favor, ya que el esfuerzo obligado de aprender el idioma les podría incentivar a aprender ambos idiomas, incluso a decantarse por el euskera, idioma que produce, en no pocas ocasiones, mayor simpatía entre la población autóctona.

Así pues, este primer factor se entrelazaría con el que se refiere a la edad de llegada, ya que cuanto antes lleguen, más fácil les resulta el aprendizaje del idioma del país de destino. Así mismo, estaría también en relación con el factor educativo, ya que los centros educativos de la CAE ofrecen formación en dos idiomas y, por lo tanto, la oferta está dividida en tres modelos: A, con el castellano como lengua vehicular; B, un modelo mixto; y D, con el euskera como idioma vehicular. En los discursos de las personas participantes se recoge que una de las razones de no haberse relacionado con las segundas generaciones se debe a esa división. Ya que la población de ascendencia extranjera habitualmente se matricula en el modelo A, mientras que en su mayoría habían estudiado en modelo B o D.

En los casos en los que las segundas generaciones han empezado los estudios en modelo D se dice que han aprendido el euskera sin ningún problema. Eso, muchas veces, genera simpatía por parte del alumnado de ascendencia autóctona. Sin embargo, la generación 1.5 —aquellas personas que han llegado teniendo más edad— se encuentran con más dificultades para aprender euskera.

En el ámbito de la educación se recalcan la actitud del profesorado así como la de los progenitores. Es vital que el profesorado propicie relaciones normalizadas entre el alumnado, cosa que algunas veces se ha visto que no se hacía. Por parte de los progenitores (autóctonos) también se detecta un rechazo hacia que sus hijos e hijas puedan compartir clase con una persona de ascendencia extranjera, y por ello deciden hacer la matrícula en centros privados o

concertados a los que los progenitores migrantes normalmente no pueden optar por tener un nivel socioeconómico más bajo.

Nos encontramos pues, dentro del ámbito educativo con otra división —aparte de la del idioma— que tiene que ver con el nivel socioeconómico y hace que la relación entre jóvenes de ascendencia autóctona —nivel socioeconómico medio-alto— y extranjera —nivel socioeconómico medio-bajo— se vea dificultada.

También se habla de un choque cultural que en algunos casos se ha visto que actúa como impedimento a la hora de establecer relaciones entre la diversa juventud vasca. Se comenta, por ejemplo, que las segundas generaciones descendientes de ciertos orígenes mantienen distintas costumbres de ocio, limitándose muchas veces a ir de casa al colegio y del colegio a casa. Además, se recalca la ausencia de relación entre chicas de ciertas ascendencias foráneas y chicos autóctonos debido a las diferentes concepciones respecto a las relaciones entre géneros.

Aunque hay diferencias a la hora de definir su identidad cultural —algunas personas se identifican más con la cultura de sus progenitores y otras en cambio con la cultura de su país de nacimiento—, en más de un grupo se ha comentado que muchas veces la juventud de ascendencia extranjera tiende a formar grupos de amigos y amigas alrededor de esa diferencia respecto a lo de “aquí”, realidad que dificulta que se mezclen con personas de ascendencia autóctona y mantengan, en consecuencia, relaciones normalizadas.

Se habla también de una mayor presencia del machismo entre las personas de ascendencia extranjera, circunstancia que dificulta sobre todo las relaciones sentimentales, ya que las jóvenes autóctonas mencionan que no les gustaría mantener una relación con una persona que se rija por valores machistas.

Por otro lado, se comenta que la propia cultura vasca tampoco facilita la creación de vínculos con otras personas, ya que las cuadrillas son muy cerradas y una vez formadas es difícil acceder a ellas.

Como último factor que puede favorecer o desfavorecer las mencionadas relaciones entre la diversa juventud vasca se hace alusión a la edad de llegada. Así, aquellas personas que verdaderamente entran dentro de esa etiqueta de “segundas generaciones” tendrían más facilidades a la hora de integrarse en la sociedad y entablar relaciones de naturalidad con sus pares. En cambio, quienes llegan más tarde presentan mayores dificultades, ya que por un lado no se han relacionado con la población autóctona desde pequeños/as y por otro lado no manejan bien el idioma autóctono.

En general, la juventud vasca valora las relaciones que ha tenido o mantiene con las segundas generaciones de forma positiva, como una oportunidad para

conocer diferentes culturas y una riqueza para la CAE. En este sentido, con aquellas personas que han nacido en el País Vasco se habla de que son “una más”. No se le da mayor importancia al origen de la persona o sus ascendientes, sino que se valora la propia persona y su forma de ser.

Aunque también se mencionan casos en los que ese contacto no ha sido tan grato, siendo las segundas generaciones víctimas de burlas y en casos puntuales de violencia física, como consecuencia de su ascendencia extranjera, de esa característica que les convierte en diferentes a ojos de la juventud autóctona.

Otras veces, el origen de la insatisfacción en las relaciones experimentadas proviene de actitudes mantenidas por los y las jóvenes de ascendencia extranjera. En esos casos, aunque sean los menos frecuentes, las percepciones de la juventud autóctona han girado a la negatividad. A ello se le suma la percepción de una tendencia social a recalcar lo negativo, cosa que acaba dañando la imagen del conjunto del colectivo.

Sin embargo, esas relaciones no siempre llegan a formarse por los miedos y recelos que existen todavía por parte de la juventud vasca hacia las segundas generaciones. Se halla en el imaginario social la idea de que toda persona migrante es peligrosa y una potencial amenaza. Otra idea latente en el imaginario es la de que todas quieren aprovecharse de las ayudas y prestaciones sociales. Aunque también se habla de la picaresca como una cualidad universal, no considerando que la población de origen extranjero sea necesariamente más pícara que la propia población autóctona. En ese sentido se critica la falta de control por parte de las instituciones.

Diferenciando por orígenes, las personas rumanas, magrebíes y chinas son aquellas hacia las que peor percepción se tiene, dado que se tiende a relacionar a estas procedencias con distintos problemas y conflictos —como el yihadismo en el caso de las magrebíes—, así como con un mayor machismo. También entra en juego el factor de la apariencia o el aspecto: no es lo mismo una persona a la que no se le nota que es extranjera, o una que sea de piel más oscura o fenotípicamente diferente a la población autóctona. A pesar de haber nacido y haberse criado en Euskadi, solo por sus rasgos son calificadas como extranjeras y tratadas de forma diferente por ello.

Asimismo, entraría en juego la variable de la clase social, ya que en los grupos se nos describe una sociedad abiertamente aporófoba, esto es, que rechaza al pobre más allá del resto de características.

Con el objetivo de acabar con esos estereotipos y percepciones negativas sin sustento, y de cara a lograr una convivencia en armonía, parece que sería importante propiciar relaciones entre la juventud de ascendencia autóctona y extranjera. Incidir en esos factores que se ha advertido que favorecen el contacto,

dado que cuando esas relaciones se dan, la actitud recelosa que pueden mantener los y las autóctonas respecto a lo “diferente” o “nuevo” desaparece, se rompe esa “barrera invisible” a la que se refieren las personas participantes, y las percepciones mejoran cualitativamente.

En ese sentido, cuando se les ha preguntado por el devenir de la sociedad vasca, la juventud se muestra dividida, presentando parte de ella una perspectiva bastante optimista, mientras la otra muestra una visión más negativa.

El primer grupo es de la opinión de que las relaciones entre jóvenes, siguiendo un proceso natural, pero largo y relativamente laborioso, desembocarán en un escenario normalizado. Un escenario donde el hecho de haber nacido en Euskadi y haber acudido desde siempre a los centros escolares junto a otros niños y niñas de ascendencia autóctona, hará que la integración de las futuras generaciones venga sola. Además, perciben que la juventud de hoy en día es más tolerante y receptiva que las generaciones anteriores, circunstancia que desembocará en una proliferación de generaciones cada vez más abiertas hacia la diversidad. Pese a todo y aunque sostienen esta actitud positiva ante el futuro, asumen que será difícil erradicar del todo los estereotipos y prejuicios por los que se rige la sociedad actual.

El segundo grupo, donde conservan una posición más pesimista en cuanto al futuro, avala su postura argumentando que en tanto que la sociedad no sea capaz de asumir a estas segundas generaciones como autóctonas, el grado de pertenencia de las mismas no aflorará. Algunas de las personas participantes hablan además, de un nuevo racismo latente, con otras formas y matices que lo hacen más difícil de percibir. Un posible indicativo de este fenómeno sería el auge de la extrema derecha en los años recientes, el cual resulta —en un viciado caldo de cultivo— extremadamente nocivo para el desarrollo natural de las relaciones entre jóvenes antes mencionadas.

Así pues, y de cara a construir una futura sociedad que acepte y normalice la diversidad, han identificado ámbitos de actuación que estarían en estrecha relación con los factores que favorecen o desfavorecen el contacto entre jóvenes de ambas ascendencias. Se incide en este caso sobre todo en la educación y en la información.

En lo concerniente a la educación, se habla de la importancia de que en los centros educativos se mezclen unos con otros desde pequeños. Para ello será importante que no se dé la concentración actual que se da en determinados centros públicos, y para ello proponen revisar que la presencia de ambas ascendencias sea equilibrada en todos los centros. También se señala la importancia de la puesta en marcha de nuevas metodologías que tomen en cuenta la diversidad cultural e indican que será necesario seguir trabajando en la misma línea. Aunque más allá de los esfuerzos que se hagan desde las aulas, admiten que

la educación que las nuevas generaciones reciban en el hogar seguirá siendo fundamental.

En lo que se refiere a la información, se recalca el papel de los medios de comunicación como fuentes de (des)información, ya que detrás de muchas noticias se intuyen intereses políticos. También se denuncia que se incide solo en aspectos negativos concernientes a la inmigración y, por consiguiente, a las segundas generaciones, mostrando solo aquellas actuaciones nocivas por parte de ellas. Ante ello se recalca la necesidad de incidir también en lo positivo, para que no dañe el imaginario de los autóctonos de cara a los extranjeros. Para finalizar, mencionan que son conscientes del privilegio que tienen por haber nacido en un momento histórico en el que tienen acceso a todo tipo de información, lo que a su vez también les previene para ser más precavidos ante la generación de informaciones porque puede llevarles a la “desinformación”.

De las narrativas de la juventud vasca se desprende que la principal fortaleza o aspecto positivo de cara a los procesos de integración e inclusión social futuros es que ya, desde hoy mismo, los niños y niñas, independientemente de su ascendencia, comparten espacios educativos que permiten de manera natural su interacción, su conocimiento mutuo y su reconocimiento como personas que componen la sociedad vasca del futuro. Es, por ello, importante dedicar recursos y esfuerzos en el ámbito educativo para reforzar la línea de educación en la igualdad de trato y de no discriminación de ninguna persona por ningún motivo.

Además, la juventud actual, que será la que socialice en valores a las futuras generaciones de vascos y vascas es también más abierta y tolerante de lo que son las actuales generaciones de padres y madres.

Sin embargo, también se detectan problemas que habrá que ir afrontando, gestionando y resolviendo y, entre ellos, destaca la presencia pertinaz de prejuicios y falsos estereotipos hacia las personas de origen y/o ascendencia extranjera. Especialmente importante, a juicio de la juventud vasca, es formentar valores inclusivos entre el conjunto de la sociedad vasca, como herramienta de refuerzo de la educación en la no discriminación de las personas por sus rasgos, origen o ascendencia.

Como contrapeso al punto fuerte comentado líneas más arriba, en las narrativas de los grupos de discusión, se alerta sobre las concentraciones escolares de algunos centros que entorpecen la educación compartida en valores e impiden la interacción necesaria entre personas. Es importante, en consecuencia, arbitrar medidas que permitan reducir, paliar, si no eliminar, las desigualdades y desequilibrios entre centros escolares en relación a las características de su alumnado, según su origen, ascendencia o estatus. Y, en cualquiera de los casos, parece necesario recuperar el carácter compensador del ámbito educativo, de manera que proporcione a todo el alumnado la misma atención, trabaje

en las mismas condiciones y permita que accedan en pie de igualdad al mercado laboral, para que brinde las mismas oportunidades a toda la ciudadanía vasca. Para ello, nuestra propuesta es que la escuela vasca compense los desequilibrios que pudiera haber entre centros en la atención a personas de otros orígenes con mayores recursos materiales y humanos.

En los discursos de nuestra juventud también ocupa un lugar destacado el trabajo con los medios de comunicación como una herramienta complementaria e indispensable de los puntos anteriores, reduciendo y/o no colaborando en la difusión de prejuicios y estereotipos y participando en la creación y consolidación de los valores de igualdad de trato y no discriminación de todas las personas que formamos la plural, variada y multicultural sociedad vasca.

Todo ello en un contexto cuya principal amenaza es la apertura de espacios de impunidad para los discursos y actitudes xenófobas y racistas de una parte, pequeña, pero peligrosa de las sociedades de nuestro entorno. Ciertos sectores de la ultraderecha mundial, europea y española abanderan discursos excluyentes y xenófobos que perjudican y ponen en riesgo la convivencia en nuestros municipios y barrios. Es importante, para la juventud vasca, que se pongan coto a estas actitudes y comportamientos que están fuera de nuestro estado de derecho y vulneran los derechos de personas de ciertos colectivos. La igualdad de trato y la no discriminación ante la ley no se prostituye en aras de los nuevos patriotismos rancios, pacatos y cortos de mira.

Una última consideración final: la juventud vasca insiste que el modelo de una sociedad vasca más justa, más cohesionada, más solidaria, más igualitaria pasa por reforzar el ámbito educativo como espacio de interacción y de construcción de relaciones interpersonales positivas que garanticen unas futuras generaciones decentes y por fomentar entre la sociedad vasca adulta los valores de la igualdad de trato y no discriminación.

ANEXOS

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DEL BARÓMETRO 2018

39. En este tema de la inmigración extranjera, hay personas que acaban de llegar pero hay otras que llevan ya muchos años aquí. Para Ud. y en su opinión, ¿cuándo una persona deja de ser “inmigrante” para poder ser considerada “vasca”? (NO LEER: codificar todas las respuestas que se mencionen)

	P39	P40		
Nunca, siempre inmigrante	1	Sí	No	Ns
Vivir aquí	2	1	2	0
Vivir aquí muchos años (+5 años)	3	1	2	0
Trabajar aquí	4	1	2	0
Estudiar aquí	5	1	2	0
Hablar euskera	6	1	2	0
Casarse con una persona de aquí	7	1	2	0
Tener hijos/as aquí	8	1	2	0
Tener una cuadrilla de aquí	9	1	2	0
Haber nacido aquí	10	1	2	0
Amar la cultura vasca	11	1	2	0
Tener un piso, una propiedad aquí	12	1	2	0
Estar al tanto de lo que pasa aquí	13	1	2	0
Otras características	14			
Ns/nc	0			

40. Para Ud. y en su opinión, ¿se puede considerar a una persona “vasca” por? (LEER UNA A UNA)

41. Los hijos e hijas de personas inmigrantes extranjeras que han nacido ya aquí, ¿cree Ud. que pueden ser considerados vascos y vascas aunque sean de otro color, profesen otra religión, hablen otro idioma, etc. que los mayoritarios en Euskadi?

Sí	1
No	2
Ns/nc	0

42. En un futuro, dentro de quince o veinte años, ¿cree Ud. que la sociedad vasca considerará a las personas con padre y/o madre inmigrante de origen extranjero del mismo modo que al resto de la población? (LEER UNO A UNO LOS ORÍGENES)

	Sí	No	Ns
Personas europeas occidentales	1	2	0
Personas europeas del Este	1	2	0
Personas norteafricanas, magrebíes	1	2	0
Personas subsaharianas, África Negra	1	2	0
Personas latinoamericanas	1	2	0
Personas asiáticas	1	2	0

43. En un futuro, dentro de quince o veinte años, ¿cree Ud. que la sociedad vasca puede tener problemas con algún colectivo de personas de origen y/o ascendencia extranjera?

No, seguro que no	1
No, no creo	2
Quizá sí, quizá no, depende	3
Sí, puede que sí	4
Sí, seguro que sí	5
Ns/nc	0

GUION DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

¿QUÉ BUSCAMOS?

- Conocer dónde, en qué espacios se relacionan los jóvenes autóctonos con extranjeros (de diferentes procedencias).
- Conocer cómo se relacionan (conocidos, amigos, pareja)
- Experiencias (positivas, negativas)
- Futuro

PRESENTACIÓN (5-10 minutos)

En primer lugar, nos gustaría agradecerlos 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 nosotros como para vosotros. Venimos de la UPV/EHU y estamos realizando un estudio en torno a lo que algunas personas llaman segundas generaciones, esto es, familias de personas inmigrantes que tienen y crían a sus hijos en Euskadi. Por lo tanto, estos jóvenes han nacido aquí o han llegado siendo muy pequeños, pero han sido educados por padres que han venido de otros lugares/culturas.

En etapas anteriores, nos hemos reunido con estas familias y estos jóvenes. Sin embargo, y para tener una visión más completa sobre la realidad de estas (mal) llamadas segundas generaciones, nos parecía también importante tener un encuentro con jóvenes de aquí; ya que sois los que os relacionáis en vuestro día a día con estos chicos y chicas de vuestra edad pero de distintos orígenes, razas, culturas, lenguas y religiones.

Simplemente tratamos de conocer vuestra realidad, opiniones, experiencias, impresiones y valoraciones. Para ellos, nos gustaría tener una pequeña charla con vosotros, 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.

TEMA DE CALENTAMIENTO (20 minutos)

- Ocio. ¿Normalmente que hacéis en vuestro tiempo libre? ¿Qué actividades soléis hacer? ¿Por dónde soléis moveros (pueblo, ciudad, barrio, etc.)? ¿Con quienes soléis juntaros (cuadrilla de amigos, equipo de deporte, pareja, etc.)? ¿Coincidís con gente extranjera?

REALIDAD BARRIOS (30 minutos)

- ¿Tenéis algún conocido que sea inmigrante?
- ¿De dónde son?
- ¿Cómo/dónde les habéis conocido?
 - Estudios (colegio/universidad/FP/Academia)
 - Ocio (equipos de deporte, scouts, asociaciones, barrio...)
 - Trabajo
 - Por medio de otros amigos
- Fuera de los espacios donde os habéis conocido, ¿habéis mantenido contacto? (¿Por qué sí? ¿Por qué no?)
- ¿Qué tipo de relación mantenéis con ellos? (solo conocidos, amigos, pareja...) ¿Por qué? (Incidir en las razones que se esconden en que se relacionen o dejen de relacionarse con personas extranjeras)

FUTURO (30 minutos)

- ¿Cómo veis que en el futuro vaya a haber una mayor variedad cultural y lingüística en la CAE? (Positivo/negativo)
- ¿Cómo verías que hubiera una persona extranjera en la cuadrilla / grupo de amigos?
- ¿Tendríais una relación con una persona extranjera? ¿Por qué si o por qué no? ¿Aceptaríais su cultura (no comer determinadas comidas, etc.)? (diferentes orígenes)
- ¿Os importaría trabajar junto con una persona extranjera? (diferentes orígenes)

ASPECTOS A TENER EN CUENTA...

- Cultura. Pautas culturales diferentes (costumbres diferentes, prácticas de ocio diferentes, importancia de las fiestas, de la religión). ¿Creéis que el hecho de tener costumbres diferentes influye a la hora de relacionaros (o directamente no relacionaros) con extranjeros?
- Idioma (euskera – castellano). ¿Influye la comunicación (el hecho de que os podáis comunicaros/entenderos bien) en las relaciones mantenidas (o no mantenidas) con personas extranjeras?
- Educación.
 - Tener en cuenta tipo de centro: ikastola, publico, religioso concertado
 - Modelo lingüístico.
 - Etapa educativa: colegio, FP, universidad.
- Experiencias Erasmus.
- Origen. Tener siempre en cuenta el origen de las personas extranjeras. ¿Tienen los jóvenes autóctonos las mismas opiniones/experiencias sobre personas extranjeras procedentes de diferentes sitios? (Europa, Europa del Este, África, Magreb, América Latina...)

PERFILES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**1. Grupo de discusión Bilbao:**

- 1 chico de 22 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 25 años nacido en el País Vasco trabajando y con estudios universitarios.
- 1 chica de 23 años nacida en el País Vasco parada y con estudios universitarios.
- 1 chico de 24 años nacido en el País Vasco parado y con estudios universitarios.
- 1 chica de 24 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.

- 1 chica de 25 años nacida en el País Vasco trabajando y con estudios superiores (FP).
- 1 chico de 23 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 25 años nacida en el País Vasco trabajando y con estudios universitarios.
- 1 chica de 22 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.

2. Grupo de discusión Vitoria-Gasteiz:

- 1 chica de 21 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 20 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 20 años nacido en el País Vasco parado.
- 1 chica de 19 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 18 años nacida en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chico de 18 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chico de 19 años nacido en el País Vasco haciendo el bachillerato.
- 1 chico de 21 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 21 años nacida en el País Vasco trabajando.

3. Grupo de discusión Tolosa:

- 1 chico de 19 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 20 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 20 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chica de 19 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 18 años nacida en el País Vasco haciendo el bachillerato.
- 1 chico de 19 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 18 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chica de 19 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 19 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.

4. Grupo de discusión Llodio:

- 1 chica de 24 años nacida en el País Vasco trabajando y con estudios universitarios.
- 1 chica de 22 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 22 años nacida en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chica de 24 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 22 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 24 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 25 años nacido en el País Vasco con estudios universitarios.
- 1 chico de 22 años nacido en el País Vasco parado con estudios superiores (FP).

5. Grupo de discusión Durango:

- 1 chico de 18 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chico de 19 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chico de 19 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chico de 18 años nacido en el País Vasco haciendo estudios superiores (FP).
- 1 chica de 20 años nacida en el País Vasco haciendo estudios universitarios.

6. Grupo de discusión Donostia:

- 1 chica de 23 años nacida en el País Vasco trabajando y haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 23 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 25 años nacida en el País Vasco trabajando y haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 23 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chica de 23 años nacida en el País Vasco con estudios universitarios y haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 25 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 22 años nacido en el País Vasco haciendo estudios universitarios.
- 1 chico de 22 años nacido en el País Vasco trabajando.
- 1 chica de 24 años nacida en el País Vasco trabajando.

Los fenómenos migratorios recientes han cambiado la realidad sociocultural vasca. Nuestra sociedad era ya diversa antes de la llegada de personas extranjeras, pero hoy en día lo es más y lo será todavía más en el un futuro inmediato. Esta creciente diversidad plantea retos inéditos en relación a la acogida, la cohesión, la convivencia y la integración social.

Con el objeto de ilustrar los cambios que estamos viviendo, desde Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración hemos llevado a cabo una exhaustiva investigación que aborda el fenómeno de los hijos e hijas de personas de origen extranjero en Euskadi, la realidad social de las niñas, niños y jóvenes nacidos en la CAE (o reagrupados con temprana edad) y con padre y/o madre de origen extranjero.

En sucesivos informes hemos ido abordando y analizando este fenómeno social desde sus diferentes perspectivas de análisis (los enfoques teóricos para abordar la cuestión, sus datos sociodemográficos, la visión de las personas expertas, la perspectiva de sus educadores y educadoras, los testimonios biográficos de diez experiencias vitales exitosas, los niños y niñas de 0 a 6 años, las y los jóvenes de 7 a 16 años, sus familias, las mujeres de ascendencia africana, los y las jóvenes de 16 a 25 años, la sociedad vasca) con el objeto de ofrecer una mirada poliédrica de su realidad social.

Este informe reúne todos los informes parciales y su lectura, que esperamos que sea de su interés y agrado, permite conocer a fondo uno de los grandes protagonistas de la sociedad vasca de nuestro tiempo: los y las vascas de ascendencia extranjera.

