

Berbetan  
-3-

**LA DIVERSIDAD INFANTIL Y  
JUVENIL EN LA CAE.  
LAS (MAL) LLAMADAS  
SEGUNDAS GENERACIONES**

Maite Fouassier Zamalloa



## La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones

Maite Fouassier Zamalloa – [maite.fouassier@ehu.eus](mailto:maite.fouassier@ehu.eus)

Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración  
[www.ikuspegi.eus](http://www.ikuspegi.eus)



2 febrero 2021  
Lakua

### INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es conocer más en profundidad y desde diferentes enfoques y ámbitos la realidad de los hijos e hijas de la inmigración en Euskadi. Sin quedarnos sólo en el educativo, que es en el que más se ha trabajado, tanto a nivel de Euskadi como estatal, la cuestión de la diversidad infantil y juvenil.

En el título de la sesión hablamos de las “(mal) llamadas segundas generaciones” porque ese concepto tiene sus defensores y sus detractores. Éste es un concepto que se utiliza más en el ámbito científico y académico para definir a un niño o niña que ha nacido en un país diferente al de sus padres. Pero sus detractores están en contra de que se estigmatice o se etiquete a un colectivo que ha nacido, en este caso, en Euskadi, que puede sentirse vasco o vasca y que está situado en igualdad de condiciones respecto a otros chavales en cuanto a su socialización, su proceso educativo y demás.

Nosotros hemos decidido utilizar este concepto, después de debatirlo en el equipo, porque es cierto que define a un colectivo y nos sirve para identificarlo. Aunque después lo matizaremos y hablamos de “hijos e hijas de la inmigración” y esa diversidad queda muy claramente expuesta en cada uno de los capítulos de la investigación.

El principal objetivo del trabajo es conocer y describir la diversidad infantil y juvenil en Euskadi, centrándonos en los hijos e hijas de personas extranjeras llegadas a Euskadi en los últimos quince años.

Los ejes de análisis básicos de la investigación se basaban en hablar no sólo del ámbito educativo sino también del familiar y comunitario. Cuando hablamos de la diversidad y de estos niños y niñas, además de interesarnos en saber cómo es su socialización en el ámbito educativo, nos interesa también saber cómo están sus familias y cuál es su percepción y la de sus progenitores. Veremos las distancias que hay entre ellos en lo que se refiere a su percepción de algunas claves culturales propias de los países de origen de sus padres. Y, en el ámbito comunitario, analizaremos su desarrollo, sus relaciones sociales y su red de amistades.

Por otro lado, recogemos cómo les ve la población autóctona por medio de conversaciones con chavales autóctonos en las que se refleja su percepción hacia ellos.

El trabajo se divide en diez grandes capítulos que, a pesar de ir por separado, tienen mucho en común y están relacionados entre ellos.

En la primera parte recogemos brevemente, porque no es éste el objetivo de la investigación, una panorámica general del marco teórico inicial. Exponemos las diferentes teorías existentes sobre las segundas generaciones, especialmente las procedentes de Estados Unidos, que fueron pioneros en este tema debido a su mayor tradición migratoria.

Después intentamos cuantificar de alguna manera la diversidad, lo que no resulta fácil, a partir de datos del censo de 2011 y a la espera del que el INE va a realizar este mismo año. Y utilizamos también datos de la EPDS y de la EPIE. Todo ello para entender lo que son las segundas generaciones en Euskadi.

Posteriormente, revisamos la visión que tienen sobre este tema diversas personas expertas, sobre todo personas que trabajan en el ámbito educativo y comunitario a nivel de Euskadi. Por ejemplo, hemos hablado con Berritzegune, Biltzen y con expertos del ámbito académico.

En la segunda parte pasamos ya a tratar la diversidad dentro de las aulas. Hemos hablado con profesorado y también con educadores de la educación no formal, porque ambas percepciones se complementan a la hora de completar la visión sobre la diversidad infantil y juvenil.

También hemos abordado la visión sobre la diversidad en la infancia vasca de 0 a 6 años. Hicimos observación no participante en espacios de ocio para comprobar cómo se relacionan estos niños más pequeños en el patio del colegio. Y también hablamos con familias de origen extranjero con hijos de esas edades y matriculados en diferentes centros educativos.

Para terminar esta segunda parte, hablamos de la diversidad en las aulas desde una perspectiva cuantitativa en base a una encuesta que realizamos entre niños de 6 a 16 años y entre sus padres o madres y que luego explicaré más detalladamente. Esto nos ayudó mucho a ver qué perfiles podrían salir en según qué temas en cuanto a relaciones, dificultades o discriminaciones.

A su vez, esto se completaba con otra investigación más cualitativa referida a la diversidad en las familias vascas. Llevamos a cabo micro grupos familiares en los que estaban padres, madres, los niños y, en ocasiones, también los abuelos. En definitiva, una entrevista con quienes convivían en la casa de la que podemos destacar tanto lo que dicen como el cómo lo dicen, con las discusiones provocadas por las diferentes visiones de cada uno de los integrantes de la familia respecto a las diferentes cuestiones planteadas.

En la tercera parte abordamos el tema de la juventud y hablamos de las trayectorias exitosas por medio de diez relatos de vida de personas mayores de edad de lo que nosotros consideramos segunda generación. Niños y niñas que llegaron a Euskadi antes de los 4 años que nos cuentan su trayectoria. Cuando hablamos de éxito nos referimos a personas que están contentas y satisfechas con su vida en Euskadi. En los relatos nos cuentan las claves para verse integrados, lo que entienden por identidad, o identidades, y lo que son hoy en día.

A continuación, hablamos con mujeres vascas de ascendencia africana, un colectivo que, según hemos comprobado desde Ikuspegi, se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad y sufre una mayor cuota de discriminación en algunos ámbitos. Nos interesaba saber cómo habían desarrollado su vida y cómo se habían socializado en Euskadi estas mujeres después de haber llegado aquí siendo muy pequeñas.

Y, por último, en el apartado “La nueva sociedad vasca diversa” hemos hecho grupos de discusión con jóvenes autóctonos para saber cómo perciben a los chavales extranjeros de su misma edad tanto en la escuela como en sus espacios de ocio.

## CAPÍTULO 1. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

ENFOQUE	PRINCIPALES AUTORES	VISIÓN DE LA INTEGRACIÓN (ASIMILACIÓN)	BASE EMPÍRICA
<b>Enfoques culturalistas</b>			
Relo 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.
<b>Enfoques estructuralistas</b>			
Ventaja de la segunda generación	Philip Kasinitz, John Mollenkopf, Mary C. Waters y Jennifer Holdaway	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 intracaste racial.	Estudio longitudinal de más de tres generaciones de mexicano-americanos en Los Angeles 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)

## DESARROLLO

En la parte teórica hablamos de las teorías que han existido anteriormente y de quiénes son las personas a las que podemos considerar como referentes en el estudio de las segundas generaciones. Algunos de ellos consideran que los procesos de integración han sido positivos y, por el contrario,

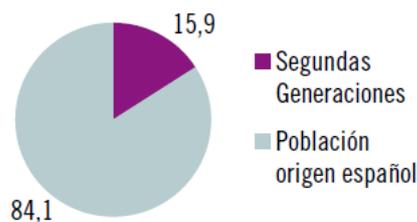
otros creen que esos procesos no lo han sido tanto y que tienen más sombras que luces.

En la imagen podemos ver un cuadro en este sentido y no voy a profundizar ahora más en ello.

## CAPÍTULO 2. LA DIVERSIDAD INFANTIL Y JUVENIL EN LA CAE EN CIFRAS

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



	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

En Ikuspegi nos planteamos la diversidad desde diferentes aspectos. Entendemos la segunda generación en Euskadi como aquellas personas que han nacido en Euskadi o que han llegado con 4 años o menos y que, por tanto, no tienen recuerdos de su país de origen. Personas que han hecho su vida aquí.

La generación mixta es la compuesta por niños que han sido reagrupados por su familia entre los 5 y los 11 años. Tienen un recuerdo de su país de origen pero su vida la han empezado a desarrollar en Euskadi en la mayoría de los casos.

Por último, está el grupo de lo que llamamos “Migración en primera persona”, que a su vez se divide en dos bloques. El primero a partir de los 12 años y hasta los 15 y el segundo de los 16 a los 24. Se trata de personas que han sido reagrupadas o que han venido directamente con su familia en el proceso migratorio y que se han incorporado al sistema educativo o al laboral en Euskadi a partir de ese momento.

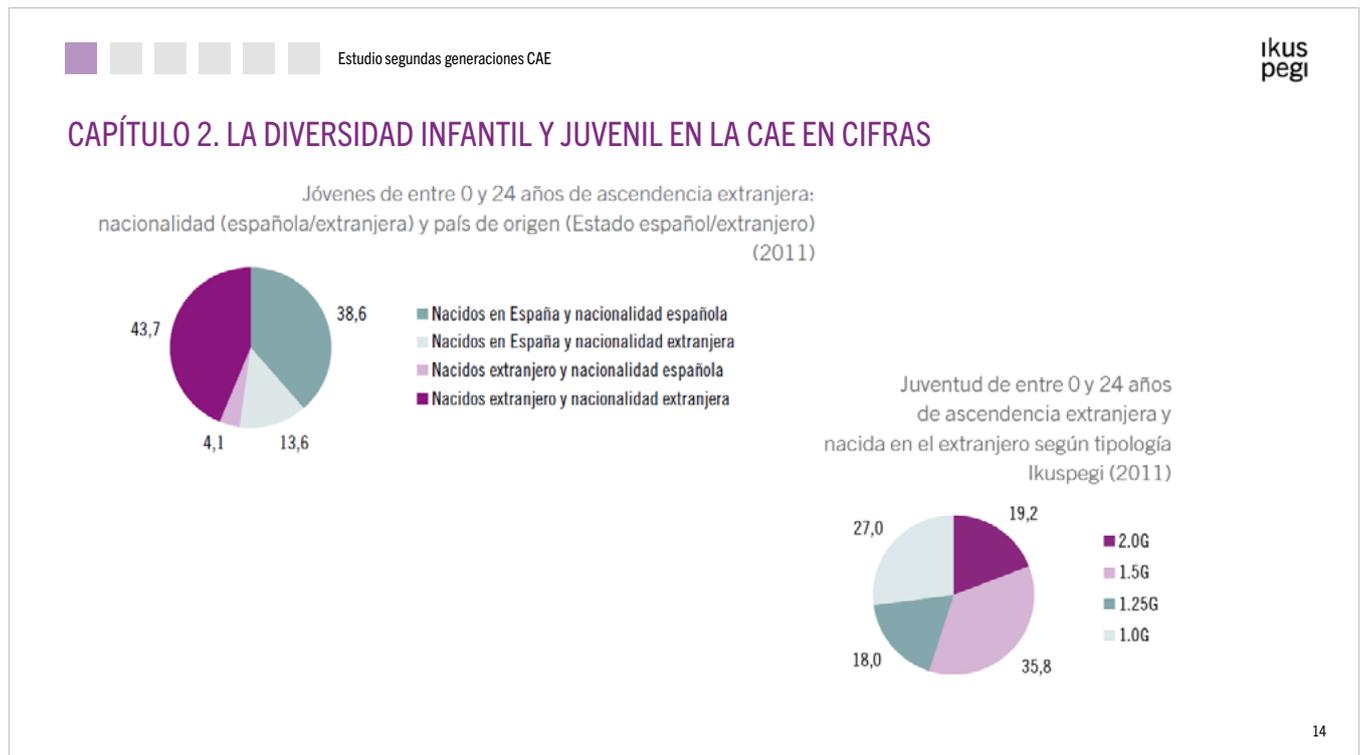
Como podemos ver en el gráfico, en 2011 había casi un 16% de jóvenes de ascendencia extranjera entre 0 y 24 años. Cuando hablamos de ascendencia extranjera queremos decir que el padre y/o la madre hayan nacido en el extranjero. No tienen que ser los dos sino que también incluimos a las familias mixtas. La cifra total ascendía a 77.000 personas en esta franja de edad. El año próximo podremos saber la evolución de esta cifra en la última década, pero sin duda las cifras se habrán incrementado.

Al referirnos a la migración de primera generación, la del inmigrante que llega, se instala y empieza un proceso de nacionalización, en Ikuspegi ya no hablamos de “nacionalidad” sino de “origen extranjero”. Porque ya tenemos un volumen de población extranjera que se ha nacionalizado y que desaparece de muchas de las estadísticas oficiales cuando se habla del tema de la nacionalidad.

Nosotros vemos la diversidad como esta diferencia. Ya empezamos a ver que hay gente que ha nacido en España pero que mantiene la nacionalidad extranjera. Sobre todo porque el nacer en alguna parte del territorio español no te da directamente la nacionalidad española sino la de tus padres. Si tus padres mantienen la nacionalidad extranjera tú sigues siendo extranjero aunque hayas nacido en España.

Entre los nacidos en el extranjero están los que mantienen la nacionalidad extranjera por diversas causas y los que tienen la nacionalidad española. Y, por otro lado, entre los nacidos en España, están los que tienen nacionalidad española y aquéllos que mantienen la extranjera.

Los porcentajes de cada una de estas cuatro opciones los podemos ver en el siguiente gráfico.



Vemos aquí esta diversidad y en Ikuspegi estamos entrando en esta lógica de trabajo de no sólo hablar de origen sino de ver también dónde han nacido y qué nacionalidad tienen. Esto lo vemos sobre todo en niños pequeños y también con variantes en función de sus orígenes. Especialmente en el caso de los africanos, que siguen manteniendo la nacionalidad extranjera habiendo nacido aquí. Y no sólo

con 0 años, sino también con 6 y más. Por ejemplo, hemos tratado con personas de 18 y 19 años que, habiendo nacido aquí, todavía no tienen la nacionalidad española.

En los siguientes cuadros podemos ver la evolución de estos datos de 1998 a 2020.

### Evolución de la población nacida en España con nacionalidad española y extranjera y de la población de origen extranjero con nacionalidad extranjera y española (absolutos), 1998-2020

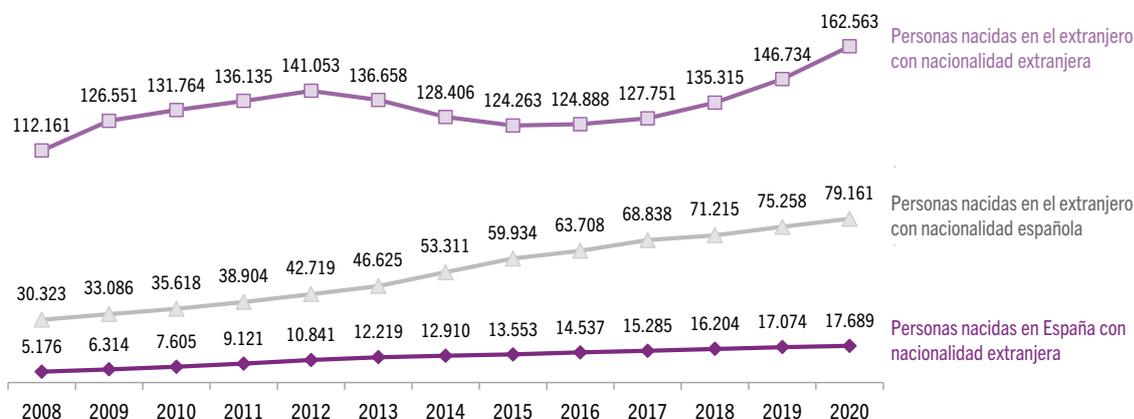
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Personas nacidas en España con nacionalidad española	2.068.481	2.067.569	2.059.597	2.054.657	2.049.413	2.041.585	2.033.835	2.027.760	2.022.134	2.015.586	2.009.452	2.006.224
Personas nacidas en España con nacionalidad extranjera	3.813	3.849	3.856	2.998	3.000	3.090	3.238	3.058	3.456	4.078	5.176	6.314
Personas nacidas en el extranjero con nacionalidad extranjera	11.385	12.944	17.284	24.440	35.408	46.141	55.928	69.836	82.086	94.446	112.161	126.551
Personas nacidas en el extranjero con nacionalidad española	14.949	16.079	17.859	19.383	20.460	21.388	22.278	24.192	26.008	27.750	30.323	33.086

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Saldo 1998-2020
Personas nacidas en España con nacionalidad española	2.003.352	2.000.446	1.998.480	1.996.180	1.994.358	1.991.507	1.986.401	1.982.284	1.976.354	1.968.710	1.961.091	-107.390
Personas nacidas en España con nacionalidad extranjera	7.605	9.121	10.841	12.219	12.910	13.553	14.537	15.285	16.204	17.074	17.689	13.876
Personas nacidas en el extranjero con nacionalidad extranjera	131.764	136.135	141.053	136.658	128.406	124.263	124.888	127.751	135.315	146.734	162.563	151.178
Personas nacidas en el extranjero con nacionalidad española	35.618	38.904	42.719	46.625	53.311	59.934	63.708	68.838	71.215	75.258	79.161	64.212

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón Continuo, INE 2020

### Evolución de la población nacida en España con nacionalidad extranjera, la población de origen extranjero con nacionalidad extranjera y la población de origen extranjero con nacionalidad española (absolutos), 2008-2020



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón Continuo, INE 2020

En cuanto a la visión de las personas expertas que nos hablan de la diversidad infantil y juvenil, casi todas se centran en el ámbito educativo. Y hacen referencia al papel del profesorado, a la necesidad en el ámbito formativo y a la elección del modelo lingüístico. También se mencionan las políticas y medidas que se toman desde la Administración en cuanto a la diversidad y a los apoyos necesarios, como el personal de refuerzo lingüístico.

Por otro lado, se destaca también el papel de las familias, muy centrado también en el ámbito educativo y en su participación en la escuela.

Las personas expertas destacan tres claves que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, en los centros escolares se debe pasar de la visión de la acogida a la de la gestión de la diversidad, de la necesidad de espacios formativos y sobre todo de la existencia de un profesorado más acogedor y que lo gestione de una mejor manera.

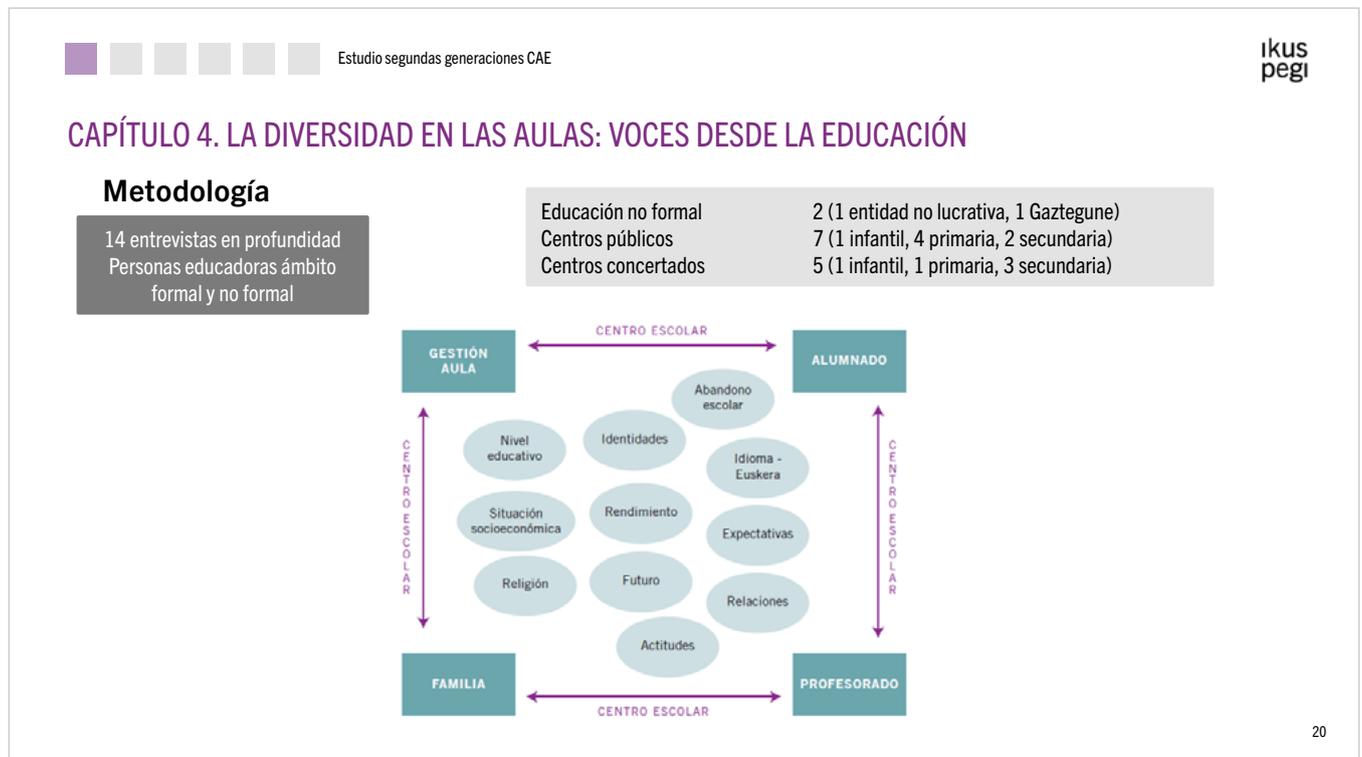
Otra cuestión que aparece reiteradamente es la de la necesidad de abordar la concentración escolar, que ya se ha

trabajado en los diversos planes de educación pero en la que se debe ahondar más de cara a conseguir un mayor reparto.

En cuanto a las expectativas que los padres ponen en sus hijos, la movilidad social vertical, se refleja claramente que su principal preocupación no es la vida que llevan estos progenitores sino la que van a llevar sus hijos y lo que esperan de ellos. En muchas ocasiones los hijos no lo ven de la misma manera y esto suele generar diferencias, como veremos más adelante.

En este sentido, hemos mantenido conversaciones con profesorado de escuelas públicas y privadas y con educadores no formales, como encargados de ocio y tiempo libre, de todos los niveles educativos, Infantil, Primaria y Secundaria, y de los tres territorios históricos para tratar el tema de la diversidad cultural.

Todo ello aparece reflejado en el siguiente gráfico:



En este análisis se habla de la visión del educador sobre el alumnado, el profesorado, la familia y la gestión del aula en los diferentes temas que aparecen ahí. Todos estos temas se trabajan desde la óptica de cómo ellos ven que los vive el alumnado. Y hablamos aquí de percepciones distintas, porque, como veremos más adelante, el alumnado lo percibe de manera diferente al profesor.

Y también reflejamos, en el caso de la educación formal, cómo percibe el profesor su gestión en el aula y cómo lo hace la familia.

Lo que podemos observar aquí es que, dentro de estos procesos migratorios, hay familias que siguen pensando

que no se van a instalar, que sólo van a estar unos años y que luego se van a ir. Es cierto que la crisis, y me refiero a la anterior, ha provocado cierta movilidad. En este sentido, tuvimos ocasión de hablar con profesores que nos decían que algunos de sus alumnos, sobre todo los de origen magrebí, se habían ido a Francia.

En definitiva, el proyecto migratorio de los padres afecta a su matriculación, al idioma en el que le van a matricular, a la elección de centro escolar y a las expectativas puestas sobre el futuro de su hijo.

Y aquí se pueden observar diferencias entre las distintas etapas educativas. El profesorado de Educación Infantil nos

decía que no había ningún problema de socialización ni de relaciones. Los chavales jugaban entre todos sin ninguna pega.

Sin embargo, al final de la Primaria y en Secundaria nos decían que en el aula seguía sin haber ningún problema pero que en el patio se ubicaban con frecuencia por orígenes o por cercanía cultural o religiosa. Y los propios profesores, al analizarlo, no podían entender por qué. Destacaban que a partir de un cierto momento se daba esa separación que ellos consideraban natural, lo percibían de esa manera.

La realidad socioeconómica de las familias es obviamente otro factor que afecta en el centro escolar. Por ejemplo, a la hora de realizar diversas actividades extraescolares.

Respecto a la mayor o menor concentración de población extranjera, había centros que no tenían una gran presencia y eso llevaba al profesorado a gestionarlo mejor en su día a día. Sin embargo, en otros las cifras eran mayores y además se producían varias matriculaciones fuera de plazo en el mismo curso, lo que suponía una dificultad para los docentes. Aunque también nos reconocían que esa dificultad iba más con el carácter del profesor que con la situación en sí.

Nuestra conclusión desde Ikuspegi después de estas charlas con el profesorado es que la concentración escolar es algo que preocupaba, o que por lo menos llamaba la atención, a algunos profesores y directores de centros. Y también que el estereotipo del rendimiento escolar y de que bajan el nivel educativo está ahí. Intentan luchar contra él, pero reconocen que algunos de los centros están marcados por estos rumores y estereotipos.

También se recogen cuestiones como la segregación escolar y las problemáticas asociadas a los idiomas, con la llegada de chavales que no saben ni euskera ni castellano.

Sin olvidar tampoco las diferentes percepciones y vivencias por parte del profesorado. Una parte está muy puesta en el tema, pero otra reconoce necesitar una formación específica al respecto. Y sobre todo una sensibilidad hacia la diversidad cultural.

En cuanto a la infancia vasca, lo que nos decían los profesores es que las relaciones entre los chavales pequeños son del todo naturales. La diversidad está ahí y no hay ningún problema. En algunos casos nos admitían que el tema de la religión podía influir en los padres a la hora de la elección del centro. Pero en general tanto en los espacios de ocio como en las propias aulas las relaciones eran totalmente normalizadas.

## CAPÍTULO 5. LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS: PERSPECTIVA CUANTITATIVA (6-16 AÑOS)

### Metodología

323 encuestas: 100 personas autóctonas -sin ascendencia extranjera- 30%  
223 personas de origen extranjero  
(origen progenitores / sexo / curso)

Esquema 1. Dimensiones de la investigación



Sobre la perspectiva cuantitativa, con encuestas a chavales entre 6 y 16 años, nuestra idea inicial era entrar en los centros e incluso preparamos un pre test para llevarlo a las aulas y nos reunimos para ello con el Departamento de Educación. Pero al final no lo pudimos hacer.

Como alternativa, lo que hicimos fue reformular el trabajo y realizar las encuestas fuera del centro. Como se suele decir, hicimos de la necesidad virtud y aprovechamos para estar con los progenitores al no poder hacerles el cuestionario a los menores. Así obtuvimos información no sólo de cómo ven los niños y niñas ciertos temas sino que también los trabajamos con los padres.

## CAPÍTULO 6. LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS: PERSPECTIVA CUANTITATIVA (6-16 AÑOS)

### Metodología

323 encuestas: 100 personas autóctonas -sin ascendencia extranjera- 30%  
 223 personas de origen extranjero  
 (origen progenitores / sexo / curso)

12) ¿CON QUÉ GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS PREFERIRÍAS JUGAR?

TODOS O CADA UNO DE ELLOS  
 MEZCLA DE AGUÍ Y DE OTROS PASAJES  
 TODOS O CADA UNO DE ELLOS MISOS

13. ¿Se suelen pelear los niños y niñas en tu clase?

SI  
 NO

13) ¿SE SUELEN PELEAR LOS NIÑOS Y NIÑAS EN TU CLASE?

NO  
 SI

ikus pegi

QUESTIONARIO SECUNDARIA

Nº de cuestionario: \_\_\_\_\_  
 Fecha (día/mes/año): \_\_\_\_\_  
 Turno (Matrino): \_\_\_\_\_  
 Tipo centro (mixto): \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_  
 Módulo: \_\_\_\_\_  
 Et. Curso: \_\_\_\_\_  
 Autóctono / Origen extranjero: \_\_\_\_\_  
 Et. Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Para rellenar, póngase por favor como modelo de la familia. Este cuestionario se va a hacer en muy pequeños para mostrar, por lo que los cuestionarios que vienen, cuando se revisen a todo los programas, se recopilarán como son en la forma de hecho, que cambiarán en un momento más tarde de la persona responsable de ikus pegi. Si no está claro, le hacemos algunas preguntas para el campo de preguntas y está en general por un estado más completo. Siempre le vamos a estar ayudando a su satisfacción.

FAMILIA

1. ¿Cada cuánto tiempo se reúne la familia? (señale con un número)

1. Cada día	1
2. Una vez a la semana	2
3. Una vez al mes	3
4. Una vez al trimestre	4
5. Una vez al año	5
6. Nunca	6

2. ¿Con qué grupo de niños y niñas se reúne? (señale con un número)

1. Con los hermanos	1
2. Con los amigos	2
3. Con los familiares	3
4. Con los vecinos	4
5. Con los compañeros de clase	5
6. Con los profesores	6
7. Con los demás	7
8. Nunca	8

3. ¿Tiene hermanos que vive con usted?

1. Sí	1
2. No	2

4. ¿Cuánto tiempo se reúne con los demás? (señale con un número)

1. Menos de una hora	1
2. Una hora	2
3. Más de una hora	3
4. Más de dos horas	4
5. Más de tres horas	5
6. Más de cuatro horas	6
7. Más de cinco horas	7
8. Más de seis horas	8
9. Más de siete horas	9
10. Más de ocho horas	10
11. Más de nueve horas	11
12. Más de diez horas	12
13. Más de once horas	13
14. Más de doce horas	14
15. Más de trece horas	15
16. Más de catorce horas	16
17. Más de quince horas	17
18. Más de dieciséis horas	18
19. Más de diecisiete horas	19
20. Más de dieciocho horas	20
21. Más de diecinueve horas	21
22. Más de veinte horas	22
23. Más de veintiuna horas	23
24. Más de veintidós horas	24
25. Más de veintitrés horas	25
26. Más de veinticuatro horas	26
27. Más de veinticinco horas	27
28. Más de veintiseis horas	28
29. Más de veintisiete horas	29
30. Más de veintiocho horas	30
31. Más de veintinueve horas	31
32. Más de treinta horas	32
33. Más de treinta y una horas	33
34. Más de treinta y dos horas	34
35. Más de treinta y tres horas	35
36. Más de treinta y cuatro horas	36
37. Más de treinta y cinco horas	37
38. Más de treinta y seis horas	38
39. Más de treinta y siete horas	39
40. Más de treinta y ocho horas	40
41. Más de treinta y nueve horas	41
42. Más de cuarenta horas	42
43. Más de cuarenta y una horas	43
44. Más de cuarenta y dos horas	44
45. Más de cuarenta y tres horas	45
46. Más de cuarenta y cuatro horas	46
47. Más de cuarenta y cinco horas	47
48. Más de cuarenta y seis horas	48
49. Más de cuarenta y siete horas	49
50. Más de cuarenta y ocho horas	50
51. Más de cuarenta y nueve horas	51
52. Más de cincuenta horas	52
53. Más de cincuenta y una horas	53
54. Más de cincuenta y dos horas	54
55. Más de cincuenta y tres horas	55
56. Más de cincuenta y cuatro horas	56
57. Más de cincuenta y cinco horas	57
58. Más de cincuenta y seis horas	58
59. Más de cincuenta y siete horas	59
60. Más de cincuenta y ocho horas	60
61. Más de cincuenta y nueve horas	61
62. Más de sesenta horas	62
63. Más de sesenta y una horas	63
64. Más de sesenta y dos horas	64
65. Más de sesenta y tres horas	65
66. Más de sesenta y cuatro horas	66
67. Más de sesenta y cinco horas	67
68. Más de sesenta y seis horas	68
69. Más de sesenta y siete horas	69
70. Más de sesenta y ocho horas	70
71. Más de sesenta y nueve horas	71
72. Más de setenta horas	72
73. Más de setenta y una horas	73
74. Más de setenta y dos horas	74
75. Más de setenta y tres horas	75
76. Más de setenta y cuatro horas	76
77. Más de setenta y cinco horas	77
78. Más de setenta y seis horas	78
79. Más de setenta y siete horas	79
80. Más de setenta y ocho horas	80
81. Más de setenta y nueve horas	81
82. Más de ochenta horas	82
83. Más de ochenta y una horas	83
84. Más de ochenta y dos horas	84
85. Más de ochenta y tres horas	85
86. Más de ochenta y cuatro horas	86
87. Más de ochenta y cinco horas	87
88. Más de ochenta y seis horas	88
89. Más de ochenta y siete horas	89
90. Más de ochenta y ocho horas	90
91. Más de ochenta y nueve horas	91
92. Más de noventa horas	92
93. Más de noventa y una horas	93
94. Más de noventa y dos horas	94
95. Más de noventa y tres horas	95
96. Más de noventa y cuatro horas	96
97. Más de noventa y cinco horas	97
98. Más de noventa y seis horas	98
99. Más de noventa y siete horas	99
100. Más de noventa y ocho horas	100
101. Más de noventa y nueve horas	101
102. Más de cien horas	102

5. ¿Cómo se reúne con los demás? (señale con un número)

1. En casa	1
2. En el centro	2
3. En el parque	3
4. En el campo	4
5. En el agua	5
6. En el monte	6
7. En el río	7
8. En el mar	8
9. En el lago	9
10. En el estanque	10
11. En el jardín	11
12. En el patio	12
13. En el aula	13
14. En el laboratorio	14
15. En el taller	15
16. En el taller de música	16
17. En el taller de arte	17
18. En el taller de deporte	18
19. En el taller de idiomas	19
20. En el taller de informática	20
21. En el taller de robótica	21
22. En el taller de ciencias	22
23. En el taller de historia	23
24. En el taller de geografía	24
25. En el taller de literatura	25
26. En el taller de filosofía	26
27. En el taller de psicología	27
28. En el taller de sociología	28
29. En el taller de antropología	29
30. En el taller de arqueología	30
31. En el taller de etnología	31
32. En el taller de lingüística	32
33. En el taller de filología	33
34. En el taller de filología clásica	34
35. En el taller de filología románica	35
36. En el taller de filología germánica	36
37. En el taller de filología eslava	37
38. En el taller de filología neolatina	38
39. En el taller de filología catalana	39
40. En el taller de filología gallega	40
41. En el taller de filología portuguesa	41
42. En el taller de filología hispanoamericana	42
43. En el taller de filología africana	43
44. En el taller de filología asiática	44
45. En el taller de filología oceánica	45
46. En el taller de filología árabe	46
47. En el taller de filología hebrea	47
48. En el taller de filología griega	48
49. En el taller de filología latina	49
50. En el taller de filología clásica	50
51. En el taller de filología neoclásica	51
52. En el taller de filología renacentista	52
53. En el taller de filología barroca	53
54. En el taller de filología ilustrada	54
55. En el taller de filología romántica	55
56. En el taller de filología realista	56
57. En el taller de filología naturalista	57
58. En el taller de filología positivista	58
59. En el taller de filología científica	59
60. En el taller de filología humanista	60
61. En el taller de filología crítica	61
62. En el taller de filología histórica	62
63. En el taller de filología literaria	63
64. En el taller de filología cultural	64
65. En el taller de filología social	65
66. En el taller de filología política	66
67. En el taller de filología económica	67
68. En el taller de filología jurídica	68
69. En el taller de filología médica	69
70. En el taller de filología científica	70
71. En el taller de filología tecnológica	71
72. En el taller de filología industrial	72
73. En el taller de filología agrícola	73
74. En el taller de filología ganadera	74
75. En el taller de filología forestal	75
76. En el taller de filología pesquera	76
77. En el taller de filología minera	77
78. En el taller de filología energética	78
79. En el taller de filología espacial	79
80. En el taller de filología ambiental	80
81. En el taller de filología ecológica	81
82. En el taller de filología botánica	82
83. En el taller de filología zoológica	83
84. En el taller de filología geológica	84
85. En el taller de filología geográfica	85
86. En el taller de filología cartográfica	86
87. En el taller de filología topográfica	87
88. En el taller de filología topológica	88
89. En el taller de filología topológica	89
90. En el taller de filología topológica	90
91. En el taller de filología topológica	91
92. En el taller de filología topológica	92
93. En el taller de filología topológica	93
94. En el taller de filología topológica	94
95. En el taller de filología topológica	95
96. En el taller de filología topológica	96
97. En el taller de filología topológica	97
98. En el taller de filología topológica	98
99. En el taller de filología topológica	99
100. En el taller de filología topológica	100

6. ¿Cómo se reúne con los demás? (señale con un número)

1. Nunca	1
2. Casi nunca	2
3. A veces	3
4. Frecuentemente	4
5. Siempre	5

7. ¿Cuánto tiempo se reúne con los demás? (señale con un número)

1. Menos de una hora	1
2. Una hora	2
3. Más de una hora	3
4. Más de dos horas	4
5. Más de tres horas	5
6. Más de cuatro horas	6
7. Más de cinco horas	7
8. Más de seis horas	8
9. Más de siete horas	9
10. Más de ocho horas	10
11. Más de nueve horas	11
12. Más de diez horas	12
13. Más de once horas	13
14. Más de doce horas	14
15. Más de trece horas	15
16. Más de catorce horas	16
17. Más de quince horas	17
18. Más de dieciséis horas	18
19. Más de diecisiete horas	19
20. Más de dieciocho horas	20
21. Más de diecinueve horas	21
22. Más de veinte horas	22
23. Más de veintiuna horas	23
24. Más de veintidós horas	24
25. Más de veintitrés horas	25
26. Más de veinticuatro horas	26
27. Más de veinticinco horas	27
28. Más de veintiseis horas	28
29. Más de veintisiete horas	29
30. Más de veintiocho horas	30
31. Más de veintinueve horas	31
32. Más de treinta horas	32
33. Más de treinta y una horas	33
34. Más de treinta y dos horas	34
35. Más de treinta y tres horas	35
36. Más de treinta y cuatro horas	36
37. Más de treinta y cinco horas	37
38. Más de treinta y seis horas	38
39. Más de treinta y siete horas	39
40. Más de treinta y ocho horas	40
41. Más de treinta y nueve horas	41
42. Más de cuarenta horas	42
43. Más de cuarenta y una horas	43
44. Más de cuarenta y dos horas	44
45. Más de cuarenta y tres horas	45
46. Más de cuarenta y cuatro horas	46
47. Más de cuarenta y cinco horas	47
48. Más de cuarenta y seis horas	48
49. Más de cuarenta y siete horas	49
50. Más de cuarenta y ocho horas	50
51. Más de cuarenta y nueve horas	51
52. Más de cincuenta horas	52
53. Más de cincuenta y una horas	53
54. Más de cincuenta y dos horas	54
55. Más de cincuenta y tres horas	55
56. Más de cincuenta y cuatro horas	56
57. Más de cincuenta y cinco horas	57
58. Más de cincuenta y seis horas	58
59. Más de cincuenta y siete horas	59
60. Más de cincuenta y ocho horas	60
61. Más de cincuenta y nueve horas	61
62. Más de sesenta horas	62
63. Más de sesenta y una horas	63
64. Más de sesenta y dos horas	64
65. Más de sesenta y tres horas	65
66. Más de sesenta y cuatro horas	66
67. Más de sesenta y cinco horas	67
68. Más de sesenta y seis horas	68
69. Más de sesenta y siete horas	69
70. Más de sesenta y ocho horas	70
71. Más de sesenta y nueve horas	71
72. Más de setenta horas	72
73. Más de setenta y una horas	73
74. Más de setenta y dos horas	74
75. Más de setenta y tres horas	75
76. Más de setenta y cuatro horas	76
77. Más de setenta y cinco horas	77
78. Más de setenta y seis horas	78
79. Más de setenta y siete horas	79
80. Más de setenta y ocho horas	80
81. Más de setenta y nueve horas	81
82. Más de ochenta horas	82
83. Más de ochenta y una horas	83
84. Más de ochenta y dos horas	84
85. Más de ochenta y tres horas	85
86. Más de ochenta y cuatro horas	86
87. Más de ochenta y cinco horas	87
88. Más de ochenta y seis horas	88
89. Más de ochenta y siete horas	89
90. Más de ochenta y ocho horas	90
91. Más de ochenta y nueve horas	91
92. Más de noventa horas	92
93. Más de noventa y una horas	93
94. Más de noventa y dos horas	94
95. Más de noventa y tres horas	95
96. Más de noventa y cuatro horas	96
97. Más de noventa y cinco horas	97
98. Más de noventa y seis horas	98
99. Más de noventa y siete horas	99
100. Más de noventa y ocho horas	100

8. ¿Cómo se reúne con los demás? (señale con un número)

1. Nunca	1
2. Casi nunca	2
3. A veces	3
4. Frecuentemente	4
5. Siempre	5

Se hizo esta encuesta a 223 personas de origen extranjero y a 100 personas autóctonas o sin ascendencia extranjera de cara a establecer una comparación en algunos temas.

Como la idea inicial era entrar a las aulas de Primaria hicimos la encuesta en un formato sencillo y presentado en forma de cómic. Incluso con algunas partes para colorear. Pero hay que reconocer que fue más sencillo con el progenitor al lado, porque ahí había un poco más de explicación.

Con los mismos indicadores, pero con un formato más convencional, adaptamos la encuesta para los alumnos de Secundaria. No la rellenaban ellos, sino que era el encuestador el que se encargaba de hacerlo.



## CAPÍTULO 6. LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS: PERSPECTIVA CUANTITATIVA (6-16 AÑOS)

### Aspectos generales

Matriculaciones en B y D.  
Elección de centros concertados en secundaria  
Capital humano: empleo y nivel de estudios

### Educación

Concentración escolar  
Rendimiento educativo  
Actividades escolares y extraescolares  
Elección centro educativo  
Relaciones en torno al centro

### Familia

Composición del hogar  
Situación económica hogar  
Apoyo escolar

### Identidad e integración

Identidad  
Prácticas religiosas  
Costumbres y tradiciones  
Integración

### Relaciones sociales

Amistades (mixtas, según centro escolar, nivel)  
Relaciones p. autóctona menos mixtas

### Bienestar

Problemas: a progenitores  
Buena salud

### Expectativas

Continuidad en los estudios  
Estudios universitarios en mayor medida  
Deseos futuros laborales

25

Las que aparecen en esta imagen son las dimensiones que trabajamos en el cuestionario. En general, las matriculaciones son tanto en modelo B como en modelo D. De éste en mayor medida en Primaria. Y en Secundaria se da una mayor presencia de modelo A.

La elección de centros concertados se da en mayor medida en Secundaria, mientras que en Primaria es muy mayoritaria la matriculación en la red pública.

Lo que vemos es que el capital humano es clave. Las expectativas de los progenitores respecto a sus hijos e hijas están directamente relacionadas con su actividad laboral y su nivel de estudios. A mayor nivel de estudios y de empleo se dan unas mayores expectativas y aspiraciones para los hijos.

Sobre todo con los padres hablábamos de concentración escolar y de rendimiento educativo y en general veían que sus hijos estaban contentos y que no había ningún problema.

En la mayoría de los casos, la elección del centro educativo va ligada a la cercanía. La calidad educativa sería la segunda opción, pero muy lejos de la anterior.

Las relaciones que se establecen en torno al centro se dan en mucha mayor medida entre las madres que entre los padres. Entre la población autóctona aumenta algo la figura masculina, pero en el caso de la población extranjera las madres son las referentes para todo.

En cuanto a la composición de la familia, los hogares tienen un mayor número de integrantes entre la población extranjera. No sólo por tener más hijos, sino por la existencia de familias extensas, con abuelos, tíos y demás.

La situación económica del hogar es un factor significativo en lo relacionado con el apoyo escolar. Este apoyo se da en menor medida entre los padres de origen extranjero, que recurren más a las extraescolares en la medida en la que su

situación económica se lo permite. Tanto en las actividades ofrecidas por los propios centros como en las de los centros cívicos y otras entidades o asociaciones.

Las relaciones sociales mixtas se dan más entre alumnos de menor edad. Se referían más a estas relaciones mixtas los niños de origen extranjero, los autóctonos decían que eran menos mixtas, que no se relacionaban tanto con niños de origen extranjero. Por lo menos fuera del aula.

En general, no reflejan la existencia de problemas más que de una forma puntual. Esto lo remarcaban todos, tanto los de origen extranjero como los autóctonos.

En lo que se refiere a las expectativas, sí que hay un interés por continuar los estudios, de forma especial por parte de los padres. Los hijos reflejan más su interés por estudiar lo que les apetece.

Sobre todo en Secundaria las expectativas eran curiosas. Facilitábamos a los padres un listado para que eligieran de qué querían que trabajase su hijo y les preguntábamos también dónde les ven realmente. Y ahí se producía un cambio. Los padres deseaban que su hijo fuese médico o abogado, por ejemplo, pero realmente expresaban que trabajará de lo que pueda o en lo que le dejen. Había una gran diferencia entre el deseo y la visión más realista respecto a lo que podían aspirar sus hijos e hijas.

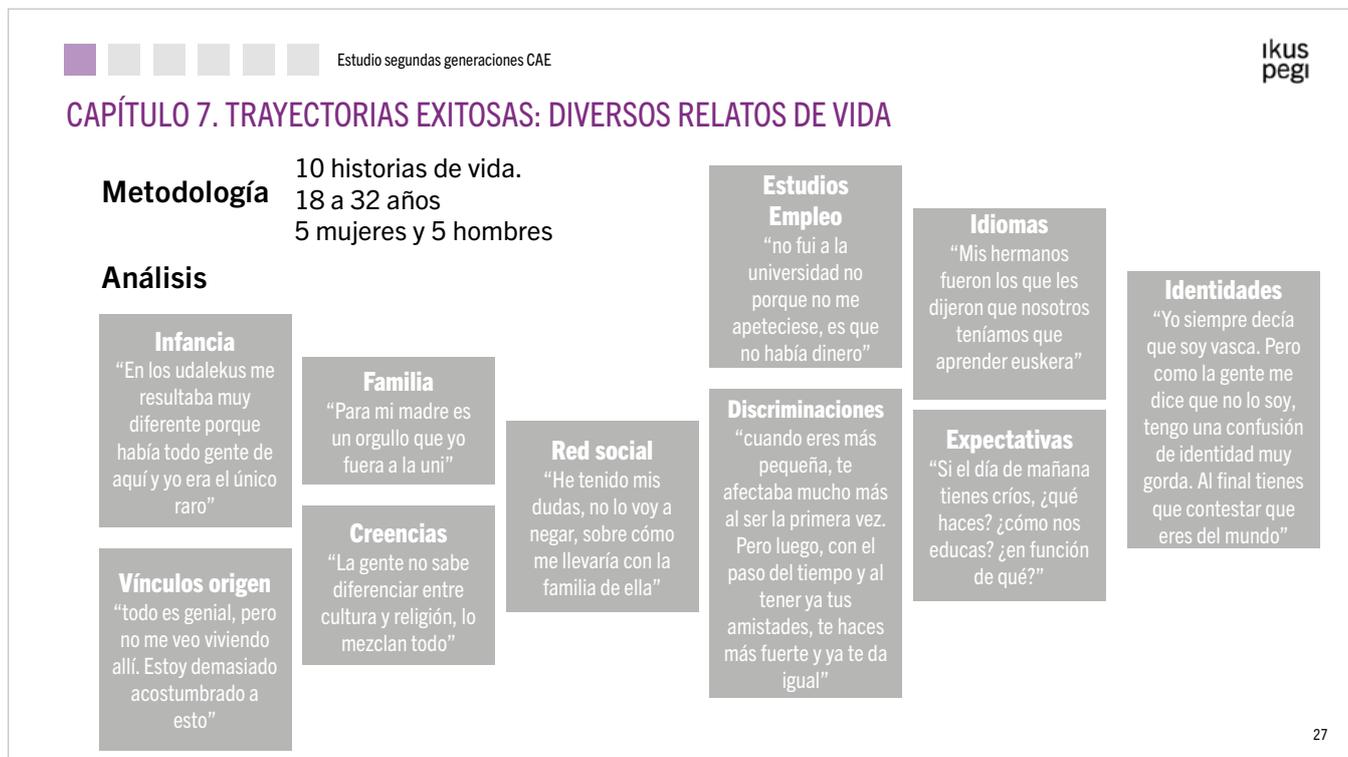
Entre los chavales no se apreciaba esta diferencia. Ellos decían que querían ser médicos y que aspiraban a serlo. Esto era en Secundaria, porque obviamente en Primaria todos querían ser futbolistas y peluqueros. Con una diferencia muy significativa en el tema de género.



Pasando ya al tema del futuro intercultural, hablamos de trayectorias exitosas. Para esto hicimos un relato de diez historias de vida de personas mayores de 18 años, y hasta los 32, que habían nacido aquí o que habían venido a Euskadi antes de cumplir los 4 años, que habían desarrollado su vida aquí y que consideraban que les había ido bien en la vida, que estaban satisfechos.

Porque otra cuestión sería cómo se mide el éxito. Es algo que cada uno considera de una manera. Pero en general, estas diez personas estaban satisfechas de cómo se había desarrollado su vida aquí.

Son cinco mujeres y cinco hombres y sus ascendencias eran latinoamericanas y africanas. Y tres de ellos eran de padres mixtos. Un progenitor de ascendencia vasca y el otro de ascendencia extranjera.



En el análisis trabajamos todos los temas que aparecen reflejados en el gráfico.

En general, después de tres horas de conversación contando su vida todos acababan diciendo que no les había ido tan mal. Ésta era una conclusión muy general y a la que llegaban ellos solos.

Sí que había ciertas diferencias sobre todo en personas de distinto fenotipo. Por ejemplo, una chica negra que expresa, a pesar de llevar aquí desde los dos años, que nunca ha dejado de ser negra para la gente y que da igual que sepa euskera o que haya estudiado un módulo superior. De forma significativa decía que nunca había podido llegar a ser lo que han podido ser sus compañeros. Pero a pesar de eso estaba contenta porque se había desarrollado, tenía su cuadrilla de personas de toda la vida y se sentía vasca, se sentía parte de este país.

Sobre esta cuestión de las identidades, otra persona nos comentaba que siempre decía que era vasca, pero que como la gente le dice que no lo es, esto le genera una gran confusión de identidad y que acaba diciendo que es una ciudadana del mundo. Y en este caso hablamos de una chica que nació en Euskadi pero que llevaba pañuelo. Ella nos

hablaba de un rechazo continuo a ser considerada como parte de la sociedad vasca por llevar pañuelo y de que eso le había llevado a acabar pasando. Pero no era sólo pasar de decirlo, sino que era pasar de serlo.

Hay diferentes maneras de entender la identidad, varias formas de sentirse vasco y vasca. Y esto es algo que hay que trabajar y que cada persona puede sentirlo o definirlo de una manera diferente y que se merece todo el respeto.

En cuanto a cómo habían vivido su infancia, nos decían que notaban que eran algo diferentes. No tenemos que olvidar que cuando eran pequeños no había tanta migración como hay ahora. Entonces eran “los raros”, “los diferentes”, y nos lo decían así. Con cinco o seis años no reflexionaban sobre esto, pero sí al llegar a cierta edad y sentirse señalados o discriminados.

Muchos nos decían que hubo un momento en el que empezaron a sentirse diferentes porque alguien les hizo sentirse así.

Todos coincidían en señalar que sus progenitores querían lo mejor para ellos y que así se lo han hecho saber. Asimismo, todos manifiestan haber sido un orgullo para sus padres.

Respecto a la red social, muchos nos decían que las amistades siempre habían sido mixtas. Aunque cuando han ido haciéndose adultos llegaban a un punto en el que notaban que, a pesar de haber tenido amigos y amigas vascos, han ido conociendo gente de origen similar y se han sentido más cómodos con ella. Y esto a pesar de haber mantenido su cuadrilla.

Hay diferencias y no todos tienen el mismo patrón, pero se han sentido más próximos a los de ese origen parecido. Esto es particularmente destacable en las chicas de ascendencia africana, que nos hablaban de la cercanía que habían acabado teniendo con personas de su misma ascendencia.

Sobre estudios y empleo, no podemos olvidar las dificultades económicas de algunas familias. Saben que la migración de sus padres estuvo motivada por la búsqueda de unas mejores condiciones de vida. Y mejoraron, pero se comparaban con frecuencia con la gente que tenían alrededor y con la que habían crecido.

La importancia del euskera algunos la conocieron por parte de sus vecinos y por la gente de su entorno. Nos señalaban cómo habían animado a sus padres a que sus hijos estudiaran en euskera y lo agradecían porque consideraban que había sido positivo para ellos como forma de integración.

En todos los casos sus vínculos con sus lugares de origen son bastante limitados. Nos decían que iban de veraneo, pero que no lo sentían como propio. Algunos ni siquiera querían volver. Decían que ya habían ido un par de veces y que no necesitaban más, porque no era su lugar. Será el lugar de sus padres, pero no el suyo.

Esto choca un poco con el tema de las identidades. Algunos reconocían sentir cercanía por el lugar de origen de sus padres desde una cierta idealización, pero no por una proximidad real. Si les preguntábamos si se irían a vivir ahí, la respuesta era negativa en el 100% de los casos. Les gusta ir de vacaciones y disfrutar del lugar, pero creen que ahí no pintan nada porque no son de ahí.

Eso sí, al hablar de identidades nos recordaban que les decían con frecuencia que se fueran a su país. Sin conocerles y sin saber su recorrido, pero tenían que oír ese tipo de cosas. Irme, ¿a qué país?

En definitiva, quisimos trabajar este tema de las trayectorias exitosas para ver qué podíamos rescatar y qué claves nos daban estas personas que resultaran interesantes a la hora de analizar la diversidad infantil y juvenil en Euskadi. Voy a enumerar a continuación algunas de ellas:

El de la formación, el de la educación, es uno de estos aspectos que consideramos clave. Potenciar los espacios formativos y de educación superior y sobre todo la igualdad de oportunidades.

Asimismo, reforzar el papel del euskera como elemento de comunicación y como perspectiva laboral. Algunos de ellos nos reconocían que sus oportunidades les habían llegado gracias a este conocimiento del idioma.

Permitir el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Es lo que comentábamos sobre el tema de la identidad. No sólo se trata de sensibilizar a la sociedad vasca en este sentido, sino de que estas personas desarrollen el sentimiento que

ellos mismos consideren y que puedan defenderlo y sentirse orgullosos de ello.

Concienciar al entorno educativo. Hablábamos antes del profesorado, de la formación y de la sensibilización ante la diversidad cultural. No hay ya sólo un perfil de chavales sino que existen diferentes realidades y el entorno educativo resulta clave para su socialización.

Y, finalmente, sensibilizar a la sociedad vasca en el sentido de que existe esta diversidad y de que ha llegado para quedarse. No podemos pensar que una persona que lleve pañuelo no pueda sentirse vasca, y no puede ser que le rechacemos y que le digamos cómo se tiene que sentir.

El siguiente bloque sobre el que trabajamos se refiere al colectivo de mujeres de ascendencia africana, tanto magrebíes como subsaharianas.

Hemos analizado sus dificultades para conseguir una integración sociolaboral así como las que tienen que ver con sus relaciones y con el espacio público. Sin olvidar la cuestión religiosa, que también influye mucho y así lo indican tanto sus propias percepciones como nuestros barómetros durante años.

Hicimos una serie de grupos de discusión con mujeres nacidas en Euskadi o que llegaron con menos de cuatro años para conocer cómo se habían desarrollado y su percepción de diferentes ámbitos, sus críticas y sus vivencias.

Todo ello con el objetivo de aprender de ellas y de rescatar algunas claves interesantes para trabajar con este colectivo. Hablamos de la familia y de la red social, de la educación, del ámbito laboral, de la identidad, de la convivencia y de las expectativas.

Como podéis ver, se trata de temas muy recurrentes y que hemos trabajado en casi todos los bloques. Desde percepciones y vivencias diferentes, pero son ámbitos comunes en todos los análisis que hemos hecho en esta investigación.

En el tema de la familia se marca mucho el tema género en todos sus aspectos. Es de destacar en este sentido el choque con sus madres que ellas mismas expresan reiteradamente.

Se trata de un tipo de discurso que también podríamos encontrar entre mujeres de ascendencia autóctona, porque cuestionan por qué tienen que hacer ellas determinadas tareas del hogar y no sus hermanos varones sólo porque se lo digan sus madres. Y por qué se espera que hagan ciertas cosas sólo porque son las que les "corresponden" por ser mujeres.

Y también se reflejan las expectativas de estudios y laborales que sus madres ponían en ellas y con las que a veces no estaban de acuerdo. Lo mismo que en el apartado anterior, son percepciones y discusiones que no se diferencian mucho de las que puede haber entre la población autóctona.

Respecto a la red social, a cómo se han relacionado en la escuela y a los amigos y amigas que han tenido, en general todos eran de origen autóctono. Pero a medida que iban cumpliendo años se han ido haciendo cuadrillas con cierta cercanía por un rechazo a un tipo de identidad o por un distanciamiento motivado por la falta de puntos en común, por ejemplo, en el ámbito religioso en algunos casos. Se

percibe una diferencia en cuanto a la cercanía y a la forma de vivir la religión entre sus progenitores y ellas y a la importancia que le daban unos y otras. En la mayoría de los casos en familias de religión musulmana, pero también en algunas de religión católica y origen subsahariano. Aunque también algunas de ellas la habían adoptado y la defendían.

En el tema de la educación, se sentían discriminadas. No tanto en la escuela, pero sí en cuanto a la formación que habían recibido en el ámbito laboral. Sobre todo aquéllas que seguían utilizando el velo. Y muchas de ellas, preguntadas por su futuro, idealizaban el salir fuera porque pensaban que aquí no iban a encontrar trabajo por llevar el pañuelo.

Como ejemplo, una nos decía que estaba estudiando Magisterio, que tenía la nacionalidad española y que cuando acabase la carrera quería ser profesora aquí y llevar el velo en clase. No sé cuánto le quedará ahora para terminar sus estudios, pero llegará un momento en el que nos encontremos con esa realidad.

Otras nos manifestaban haber sido rechazadas en ciertos empleos por su aspecto. Y, ante esto, idealizaban el hecho de que si sus padres habían conseguido migrar ellas también querían hacerlo. En concreto, algunas nos hablaban de Londres como punto de destino porque creían que allí había mucho trabajo, que se podía trabajar y que te aceptan. Es la idealización de un espacio diferente.

En general, mostraban un cierto pesimismo ante su futuro laboral, muy relacionado con sus expectativas y aspiraciones.

Respecto a la identidad, se les percibe de una manera y se les atribuye una identidad diferente a la que ellas quieren tener o con la que quieren autodefinirse, y esto es algo similar a lo que sucedía en trayectorias exitosas. Con frecuencia la frase más habitual en este sentido era "Yo ya paso". Aunque algunas también expresaban que se sentían muy vascas y que querían vivir aquí.

Así como siempre hemos visto a lo largo de los análisis que hemos hecho que los progenitores manifestaban su interés por quedarse y por arraigar en Euskadi porque se sienten a gusto aquí, se aprecia una cierta percepción diferente entre sus hijos e hijas. No se plantean tanto volver al lugar de origen de su familia, porque no lo sienten suyo, como desarrollar una movilidad hacia otros lugares diferentes si no encuentran aquí lo que quieren o aquello a lo que aspiran.

Dicen que están a gusto en Euskadi, pero cuando tocamos el tema del empleo expresan que aspiran a un empleo que, como ellas mismas decían, "no se me permite". Y manifiestan sus dudas sobre si podrán conseguirlo.

En general, la convivencia y las relaciones son normalizadas y no hay ningún problema. Aunque casi todas han tenido algunos momentos concretos que siguen recordando, tanto para lo bueno como para lo malo. Por ejemplo, recuerdan al profesor muy bueno que les apoyó, pero también a la persona de la escuela que les discriminaba.

Y las expectativas van en función de lo que quieren ellas y de lo que puedan conseguir. Y las diferencian de lo que sus padres, y sobre todo sus madres, esperan de ellas. Expresan repetidamente frases como "Lo que mi ama quiere para mí". Incluso en lo que se refiere a decisiones como casarse o en todo lo relacionado con la religión.

Como decía antes, en cuanto a sus aspiraciones laborales se plantean en principio quedarse en Euskadi si las pueden

conseguir, pero tampoco descartan temerse que mover. No es que fuera un proyecto migratorio decidido, pero tampoco lo deseaban.

Como siempre que realizamos una investigación, el trabajo de Ikuspegi no se queda solo en sacar una serie de conclusiones sino que también procuramos ofrecer ciertas claves para que se puedan trabajar desde las políticas públicas, desde el tercer sector y desde los diferentes ámbitos y colectivos.

Decíamos antes que estas personas no se perciben como extranjeras. Y de hecho no lo son. Pero muchas veces son vistas y tratadas como tales y ahí es donde surge la disonancia y donde ellas sienten ese choque.

La distancia generacional respecto a sus progenitores, y sobre todo a sus madres, se centra sobre todo en las desigualdades de género. Ellos mostraban su disconformidad e identificaban estas desigualdades, especialmente en las conversaciones con sus madres.

Las barreras en el acceso al empleo son una realidad. Varias de estas mujeres se habían educado en el modelo D y tenían todos los perfiles lingüísticos sacados, pero a pesar de eso identificaban esos inconvenientes a la hora de acceder a un empleo y reconocían que esto condicionaba sus expectativas.

El empleo del hiyab sigue siendo determinante para su integración. Las diferencias en los comentarios durante los grupos entre las que lo usaban y las que no eran muy evidentes en aspectos como su integración, en el formar parte de, en recibir ciertas miradas, en la identidad y en todo.

En cuanto al sentimiento de pertenencia, recuerdan y reclaman la existencia de varias maneras de sentirse parte de algo. Hay un respeto entre ellas, pero ese respeto a su sentimiento de pertenencia no lo encuentran más allá de cuando se relacionan y lo expresan entre ellas.

Para poder intervenir en este tema con la intención de revertirlo sería necesario poner el foco en diferentes ámbitos.

En el educativo, apelaban a la necesidad de una sensibilización por parte del profesorado. No hay que olvidar que se trata de mujeres africanas que se incorporaron a un sistema educativo no acostumbrado a la presencia de alumnado extranjero.

Y también que sea una educación en la diversidad cultural, no sólo por parte del profesorado sino también por el resto de componentes del sistema educativo.

Del mismo modo, en el ámbito laboral veían necesaria esa sensibilización entre el mundo empresarial en cuanto a la percepción que tienen de ellas y a las diferentes oportunidades. Destacaban que no había ni acceso, que no tenían la oportunidad de enviar un currículum y de obtener una respuesta de cara a conseguir una entrevista.

También es destacable el papel que deben jugar los medios de comunicación como herramienta para desmontar estereotipos. Porque, en función de su actuación, pueden contribuir a la generación o al desmontaje de estos estereotipos. Ellas lo expresaban desde su punto de vista y desde su experiencia como mujeres magrebíes o

subsaharianas, que profesan la religión musulmana y que llevan velo.

En cuanto a la importancia del euskera, algunas lo habían estudiado y lo habían incorporado a su vida tanto en la escuela como en alguna etapa posterior porque consideraban que era una vía de integración. Y resaltaban la necesidad de hacer entender esta importancia a las familias como en su momento lo hicieron con las suyas.

Y la concienciación sobre la pertenencia; en este caso, sobre el ser parte de Euskadi. Concienciar a la sociedad en general de que ellas también son parte de esta sociedad y de que no se les tiene que tratar como a extranjeras. Porque ellas no se ven así y, sobre todo, porque no lo son.

El bloque correspondiente a las familias consta de dos partes en las que quisimos conocer las vivencias, las trayectorias y el discurso de las familias de origen extranjero.

Realizamos veinte entrevistas a familias nucleares, padre madre e hijos, en mayor medida y también a familias monomarentales y a dos familias extensas que incluían también a los abuelos.

En cuanto a su origen, había familias chinas, latinoamericanas, rumanas, magrebíes y del África subsahariana. En algunos casos ambos padres compartían el mismo origen y otras eran mixtas, con el padre o la madre de ascendencia vasca.

El análisis contempla variables similares a las de los bloques anteriores, incluyendo en este caso dinámicas familiares. Se trata de grupos en los que resulta interesante observar las reacciones de los padres ante las respuestas de sus hijos y viceversa.

En el ámbito escolar, las respuestas son parecidas a las anteriores en cuestiones como el motivo de elección del centro escolar y la importancia que dan a todo lo relacionado con la escuela y la educación.

En la cuestión de la identidad y de la religión se pueden apreciar las diferencias entre los padres que manifestaban seguir observando su religión mientras que los hijos pasaban más de ello y le daban una menor importancia.

Respecto a los idiomas de origen y el euskera, los progenitores desean e intentan mantener su idioma de origen y los hijos lo hablan en casa pero para ellos no tiene el valor ni el interés que tiene para sus padres. Éstos lo consideran parte de su identidad y quieren transmitirla, pero muchos hijos no estaban por la labor.

Las relaciones sociales han sido positivas, lo mismo que su nivel de integración. Se constata aquí una vez más que las madres tienen más relación con el centro educativo y que los padres participan menos. Incluso había quejas por parte de las mujeres en ese sentido.

Una de las claves de este bloque hace referencia la conciliación, que aparecía mencionada en numerosas ocasiones. Conciliación que afecta sobre todo a las madres que tienen que trabajar en casa y fuera de casa además de encargarse de los hijos. Por otro lado, un problema muy frecuente y que aparece siempre en cualquier investigación. Pero en estos casos el problema se agrava al carecer de una red social suficiente.

En general, y así lo constatan las familias, la elección del centro educativo se hace en la mayoría de los casos en función de la cercanía. También está presente en la calidad educativa, pero pesa más el factor de la cercanía. Y la elección de público o concertado varía según los casos y según los orígenes.

Una vez más las madres tienen una mayor implicación en este ámbito y consideran que el apoyo escolar es limitado ante la imposibilidad por su parte de dar ese apoyo, como les gustaría, dentro de la familia. Recurren con frecuencia a extraescolares, academias, centros cívicos y otra clase de ofertas de este tipo gratuitas o no.

La visión de la diversidad cultural era positiva en ocasiones, pero en otros casos ellos mismos consideraban como algo negativo el hecho de que en el centro educativo de sus hijos hubiera mucha gente de origen extranjero. El estereotipo del rendimiento y del bajo nivel educativo existe en las propias familias de origen extranjero.

En el tema de la identidad se puede comprobar el difícil equilibrio que hay entre los padres y los hijos. Los padres quieren que conserven esas raíces y que se sientan parte de sus países de origen, pero los hijos no tienen ese sentimiento de pertenencia, al menos al nivel que los padres querían.

Sobre la religión, queda muy claro que los padres le dan mucha más importancia que los hijos.

Consideran el plurilingüismo como una oportunidad para ellos. Creen que el hecho de saber euskera, castellano y otros idiomas les va a generar una mayor riqueza. Además, los padres valoran el conocimiento por parte de sus hijos de su lengua de origen como un factor más para que no pierdan su identidad y el contacto con sus orígenes. Aunque, una vez más, los hijos no consideraban en ocasiones esos orígenes como parte de ellos mismos.

Las redes de amistad son mixtas entre los hijos, nos decían que tenían amistades de diferentes orígenes. También autóctonos, pero más de diferentes orígenes. Y los padres consideraban esto como algo positivo para sus aspiraciones y sus expectativas como capital social y cultural en Euskadi.

Casi todos los progenitores nos hablaban de la movilidad social ascendente. Lo que quieren es que sus hijos lleguen a más de lo que ellos han llegado. Consideran que han venido aquí a trabajar y a mejorar sus condiciones de vida. Pero sobre todo vuelcan sus expectativas en que sus hijos tengan una vida mejor que la suya. Quieren que estudien y que tengan un buen trabajo. No les importa llevar la vida que llevan, en ocasiones con un trabajo precario, pero aspiran a que la de sus hijos sea mejor.

Lo que ocurre es que en ocasiones hay hijos e hijas en edad avanzada que no han percibido ese esfuerzo por parte de sus padres. Sobre todo en los casos en los que se han sentido más discriminados y fuera de esa trayectoria que debería ser igual que la de sus compañeros. Se quejan de que después de haber estudiado como todos y de haber hecho lo mismo que los demás de repente, como en el caso de las mujeres africanas, se encuentran con una barrera y ni siquiera les hacen una entrevista. Y en algunos casos vuelcan ese enfado en sus padres y les culpan de la situación que están viviendo. Después de un itinerario de vida "normalizada", como cualquier otra persona, encuentran ese obstáculo infranqueable. Y saben por qué les ocurre esto, pero no lo comparten y no lo quieren vivir así.

El último bloque hace referencia a la sociedad vasca diversa. Además de realizar 600 encuestas llevamos a cabo seis grupos de discusión compuestos por chavales autóctonos entre 18 y 25 años. El objetivo era saber cómo perciben a las personas de origen extranjero, si existen estereotipos y prejuicios hacia ellos y cómo son sus relaciones.

En general, nos decían que a día de hoy y en estas edades las relaciones entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera no son muy comunes y que las cuadrillas mixtas no son “lo normal”. Existen, pero no son muy frecuentes.

Los espacios donde se da un mayor encuentro son la escuela y las clases extraescolares. Y cuando son más mayores, también en el espacio laboral.

Consideran que el conocimiento del idioma, sea castellano o euskera, facilita estas relaciones. Y les produce cierta simpatía y cercanía el hecho de que personas a las que perciben como extranjeras sepan euskera.

También mencionan el factor “tiempo de llegada” y valoran el hecho de conocer a alguien que nació aquí, que ha sido su vecino de toda la vida o que ha estudiado siempre con él. Y diferencian entre esa persona de ascendencia extranjera a la que conocen de toda la vida y el extranjero en general. Porque aparecen los estereotipos en ese sentido y hablan, por ejemplo, de las ayudas sociales o del machismo.

Sobre las cuadrillas, reconocen que los vascos somos muy cerrados y que las cuadrillas no ayudan a promover estas relaciones entre chavales.

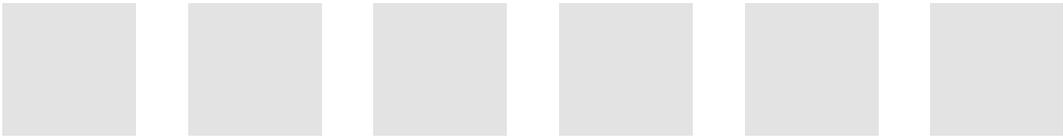
Y aparece también el concepto de clase social. No estamos hablando de extranjeros sino de personas en una situación socioeconómica diferente a la propia. No se produce un rechazo por el hecho de ser extranjeros o por ciertos estereotipos negativos sino por una cuestión de clase social.

De una forma resumida, éste es el trabajo que hemos realizado sobre el tema de las segundas generaciones, sobre personas de ascendencia extranjera, hijos e hijas de la inmigración.

Hablar aquí de segundas generaciones sigue siendo un concepto muy limitado porque siguen existiendo, aunque cada vez menos, chavales y chavalas que han sido reagrupados y que se han incorporado al sistema educativo de una forma más tardía. Pero los datos nos indican que cada vez hay más niños y niñas de ascendencia extranjera que están naciendo, creciendo y desarrollándose en Euskadi.

Hablamos de identidades y de cómo se percibe esta cuestión desde el profesorado, desde los expertos, desde las familias y desde los propios chavales.

Y en cada uno de los capítulos se recogen las claves que deben ser tenidas en cuenta y que deben ayudar a una óptima integración de esta población de origen extranjero.



ikus  
pegi

Immigrazioaren  
Euskal Behatokia  
Observatorio Vasco  
de Inmigración