



CONCLUSIONES

Andrea Ruiz Balzola

Generar un conocimiento riguroso de la realidad social es cuando menos uno de los requisitos para una buena gestión social y política de la misma. Con este objetivo, desde diferentes perspectivas y con distintas metodologías, el presente informe aborda el estudio de las condiciones y de los procesos sociales protagonizados por las hijas e hijos de las personas de origen extranjero. Trata así de colaborar con el diseño y desarrollo de unas políticas públicas que puedan cimentar los pilares de una sociedad vasca realmente intercultural.

Una de las primeras cuestiones que emprende el informe es la de delimitar exactamente quienes componen esas (mal) llamadas segundas generaciones. Y decimos mal llamadas porque no parece muy lógico, ni justo, seguir llamando inmigrantes a quienes nunca migraron. Además, hablamos de primera y segunda generación dentro de una categoría más amplia que es la de inmigrante, categoría que se opone en el discurso a la de autóctono y a la cual no pertenecería una población que ha nacido en Euskadi. Incluso el propio concepto de generación quizás no es el mejor elegido porque, tal y como señala García Borrego (2003), estamos categorizando a toda una población a partir de una relación de filiación, lo que esconde la idea de que la condición de inmigrante se transmite de padres y madres a hijas e hijos junto con todo un conjunto de rasgos sociales y culturales.

Como señalan Otero y Mendoza en el presente informe, el hecho de ser descendientes de personas que han migrado no debería ser característica suficiente para focalizar el estudio sobre esta población. Si así lo hiciésemos estaríamos contribuyendo desde el análisis científico a la idea de la condición inmigrante como herencia ¿Por qué es posible entonces decir que los hijos e hijas de personas inmigrantes pueden ser considerados sujetos específicos? Porque, lamentablemente, muchas veces estas personas comparten formas de discriminación y un estatus social derivados de la trayectoria y condición

inmigrante de sus madres y padres. Hablamos por tanto de un grupo social que experimentará dificultades y desarrollará estrategias de adaptación vinculadas al hecho de descender de población inmigrante.

Desde esta consideración son numerosos los enfoques y líneas de análisis e investigación que sobre los hijos e hijas de la inmigración se han llevado a cabo. Una síntesis de las mismas queda recogida en el capítulo primero de la primera parte del presente informe¹. Destacan en especial los estudios estadounidenses que a partir de la década de los noventa van a cuestionar la creencia en el éxito automático de las segundas generaciones y, en concreto, la teoría de la asimilación segmentada propuesta por Portes y Zhou (1993). A partir de aquí, son numerosas las investigaciones que van mostrando los factores de incorporación que inciden en que se produzca una asimilación descendente o ascendente (Portes y Rumbaut, 2001); las diferencias que se producen entre los distintos colectivos según los orígenes de los progenitores; los factores estructurales que determinan la trayectoria de los hijos e hijas de las personas inmigrantes, etc.

En el caso de España, país en el que esta temática es más reciente por su propia realidad migratoria, contamos con una amplia producción académica a partir del siglo XXI. Destaca el proyecto “Investigación longitudinal de la segunda generación” de Aparicio y Portes (2014) y obras colectivas desarrolladas por el Grupo Interdisciplinario de Investigadores/as Migrantes. La dinámica migratoria es más reciente aún para el caso vasco y, debido a ello, el número de trabajos sobre las hijas e hijos de la inmigración no es muy numeroso. Cabe destacar el trabajo realizado en el ámbito educativo por Barquín (2009, 2015), Etxebarria et. al (2012) y Fouassier y Shershneva (2014).

Y es que es en el ámbito de la educación en el que encontramos una amplia literatura que partiendo de las segundas generaciones se ha centrado en el análisis de las dinámicas culturales, el éxito o el fracaso escolar, la segregación escolar, el peso de la discriminación en la educación, la incorporación al sistema educativo superior y su relación con una movilidad laboral ascendente, etc.

Por último, destacan los estudios relacionados con los procesos de identificación de estas segundas generaciones, un aspecto relevante cuando hablamos

¹Este informe se divide en tres partes. La primera parte, una panorámica de la diversidad vasca, se compone de tres capítulos: un acercamiento teórico y conceptual; la diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras; y la visión de personas expertas. La segunda parte recupera y analiza las voces de la diversidad en las aulas en tres capítulos: la diversidad en las aulas: voces desde la educación; la diversidad en la infancia vasca (0-6 años); la diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años). La tercera parte, con el título de juventud diversa, futuro multicultural, se divide en cuatro capítulos: trayectorias exitosas: diversos relatos de vida; las vascas de ascendencia africana: presente y futuro (16-25 años); la diversidad en las familias vascas (0-25 años); y la nueva sociedad vasca diversa.

de procesos de integración y adaptación sociocultural. Se trata de analizar cómo en estas generaciones se desarrollan sentimientos de pertenencia en relación al país propio o al de origen de la familia, o cómo van apareciendo identidades transculturales mixtas o múltiples.

Todos estos enfoques y estudios nos aportan, sin duda, un marco conceptual con el que poder leer la realidad del País Vasco. Ahora bien, ¿quiénes conforman estas segundas generaciones en la CAE? ¿De cuántas personas estamos hablando? El capítulo segundo “La diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras” del presente informe nos permite responder a estas cuestiones. Lo primero es señalar que estrictamente, al hablar de segundas generaciones, estamos teniendo en cuenta a las personas nacidas en la CAE de ascendencia extranjera (padre y/o madre nacidos en el extranjero). Este grupo, al que también se ha añadido en el presente estudio a las personas reagrupadas con 4 años o menos, es designado con la nomenclatura 2.0G.

Pero además también se ha considerado en esta investigación a las personas reagrupadas entre los 5 y 11 años (1.5G), las personas reagrupadas entre los 12 y los 15 años (1.25G), y las personas reagrupadas entre 16 y 24 años (1.0G). Esta clasificación analítica respeta las distintas etapas del desarrollo de la persona, cuestión clave a tener en cuenta al analizar los procesos de adaptación de estas/os jóvenes. También permite atender a aquellos/as adolescentes y jóvenes que han iniciado su proceso migratorio de forma autónoma.

Pues bien, desde aquí podemos decir que en la CAE hay 76.914 (15,9%) residentes de entre 0 y 24 años que tienen al menos un progenitor de nacionalidad y/u origen extranjero. La mayor parte de ellos, un 60,6%, son hijas e hijos que han nacido en España y han sido reagrupados con 4 años o menos; son 2.0G. En segundo lugar, están las y los jóvenes reagrupados entre los 5 y 11, la 1.5G, que representan un 17,7%. En tercer lugar, nos encontramos con la 1.25G, jóvenes reagrupados/as entre los 12 y 15 años con un porcentaje del 8,7%. Y finalmente, la 1.0G, jóvenes reagrupados/as entre los 16 y los 24 años que representan un 13,0%.

Territorialmente, es Gipuzkoa el territorio histórico con un mayor porcentaje de personas de entre 0 y 24 años con al menos un progenitor de origen extranjero, en concreto un 49,1%. A continuación, se encuentra Bizkaia con un 29,9% y, por último, Álava con un 21,0%. Según nacionalidad, podemos decir que un 42,7% de la población de ascendencia extranjera posee la nacionalidad española, de los que un 93,3% pertenece a la categoría 2.0G, es decir, han nacido en la CAE. 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%).

Estas, las personas vascas de ascendencia extranjera, son un colectivo que probablemente tendrá una amplia representación en el futuro. En el 2011 representaban casi el 10% de la población entre 0 y 24 años. Si a esta cifra le añadimos las personas que de entre 0 y 24 años han llegado a la CAE con más de 4 años y que tienen al menos un progenitor extranjero, el porcentaje sube casi al 16% de personas residentes de ascendencia extranjera.

Ya se ha señalado que esta población puede ser considerada como un colectivo específico en la medida en que experimenta una doble discriminación: sociolaboral y étnica (por origen). Esta doble experiencia moldea trayectorias distintas a las de otras personas de su generación; una trayectoria que además se encuentra vinculada profundamente a la historia migratoria de sus madres y padres. En este sentido, a partir de la explotación del censo y de la Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales, las autoras de este primer capítulo nos muestran las diferencias existentes entre el colectivo de personas de ascendencia extranjera y la población de ascendencia vasca/española en cuanto a nivel de estudios y ocupación (tanto de estas personas como de sus progenitores), estructura del hogar, características de la vivienda, incidencia de las situaciones de pobreza, etc.

Pues bien, los datos muestran que entre los padres y madres de jóvenes de ascendencia extranjera hay un mayor porcentaje de personas sin estudios siendo también mayor la tasa de desempleo. Si miramos las trayectorias laborales de los y las descendientes entre 16 y 24 años tenemos que el 46,0% de este colectivo está estudiando frente a un 60,7% en el caso de los y las jóvenes de ascendencia vasca/española. Si se analizan los estudios de las personas de ascendencia extranjera entre los 17 y 24 años, tan solo un 22,7% está realizando estudios universitarios frente a la casi mitad de las personas de ascendencia vasca/española. Sin embargo, un 30% de las personas de ascendencia extranjera está realizando cursos de formación en servicios de empleo y cursos no reglados.

Si comparamos este colectivo con la población de origen extranjero, tenemos que es un colectivo que tiene tanto una situación administrativa más favorable como con una mejor situación laboral. Esto no obsta a que los hogares compuestos por personas de ascendencia tengan más dificultades para afrontar los gastos básicos, el acceso al ocio y tiempo libre y los gastos imprevistos. Si bien es cierto que en comparación a la población de origen extranjero estas limitaciones son ligeramente inferiores.

Hasta aquí una primera fotografía de las hijas e hijos de las personas de origen extranjero residentes en la CAE. Para poder contextualizar adecuadamente esta fotografía, el capítulo tercero nos ofrece el criterio de personas expertas en la materia y conocedoras del ámbito educativo, asociativo y académico. Gran parte de los puntos de vista recabados, en parte por la propia vinculación

de las personas entrevistadas, se dirige al ámbito de la escuela. Lo primero que hay que señalar es que al analizar la situación del alumnado de origen y/o ascendencia extranjera se distinguen dos situaciones: una muy específica, la del alumnado que llega fuera del plazo de matriculación ordinaria y, por otra parte, una de carácter más general referida a la necesidad de reflexionar y debatir acerca de las segundas generaciones y la diversidad sociocultural en las aulas, siendo este el reto al que hará frente la sociedad vasca de un futuro no muy lejano.

Es importante subrayar la consideración general que hay por parte de estas personas expertas en el sentido de que la variable fundamental para leer todas estas situaciones es la socioeconómica, siendo que en muchas de las situaciones que se pueden encontrar es más importante la clase social que el origen extranjero de la madre o padre. Otra variable que tiene importancia es la cuestión de la edad tanto en relación al aprendizaje del idioma como al rendimiento escolar y los procesos de identificación con sus pares y la sociedad de residencia.

Una de las problemáticas señaladas reiteradamente es la de las concentraciones del alumnado de origen y/o ascendencia extranjera en determinados centros escolares, especialmente en los de la red pública. La situación es complicada porque convergen circunstancias no siempre conciliables: el sistema de asignación para quienes llegan con el curso empezado; la extracción socioeconómica de la mayor parte de las familias de origen extranjero; la importancia del criterio residencial en la asignación del centro y su vinculación con el lugar que la familia ocupa en la estratificación social; la asociación entre bajos rendimientos escolares y centros con alta presencia de alumnado de origen extranjero; las estrategias de las familias para buscar el mejor entorno educativo para sus hijos e hijas; etc.

Finalmente, no podemos olvidar que los centros educativos son un reflejo de la estratificación social que se da en una sociedad y que la alta concentración de hijos e hijas de familias de origen extranjero en determinados centros esconde una alta concentración de familias de extracción social humilde. El problema se complica cuando estos centros son estigmatizados al poner el acento casi exclusivamente en el origen extranjero de las familias, alimentando falsos estereotipos.

Dentro de los centros escolares se señala la necesidad de redefinir las figuras del profesorado de refuerzo lingüístico y la del dinamizador intercultural, dos figuras que con el paso del tiempo han quedado desdibujadas en su lógica y funcionamiento; de formar al profesorado en la materia; y de trabajar el liderazgo e implicación de los equipos directivos de los centros.

Precisamente a esta dimensión escolar en el análisis de la situación social de los hijos e hijas de familias de origen extranjero se dedica la segunda parte del estudio realizado. Este espacio escolar se define a partir de las prácticas y estrategias que desarrollan el profesorado, el alumnado y las familias. El primer capítulo de esta segunda parte nos describe la visión que el profesorado de la enseñanza obligatoria vasca y las personas educadoras del ámbito de la educación no formal tienen sobre este colectivo de niñas, niños y jóvenes de ascendencia extranjera. A partir del análisis de esta mirada, plural y heterogénea, se identifican una serie de indicadores que caracterizan las realidades educativas y una serie de actores que intervienen con estas variables. Esto nos permite contar con un modelo de análisis para analizar la realidad del alumnado de origen y/o ascendencia extranjera.

Son cinco los indicadores a tener en cuenta: el proyecto migratorio, la etapa educativa, la realidad socioeconómica, la concentración y el territorio. El proyecto migratorio es, sin duda, uno de los factores que más influye en el proceso educativo del alumnado. Asentarse en Euskadi o planificar una estancia de duración determinada es una de las decisiones familiares que afectará a toda la estrategia familiar y, por supuesto, educativa. Por ejemplo, la matriculación de los hijos e hijas en un modelo u otro puede depender de que el proyecto migratorio familiar implique una residencia prolongada o no. También las expectativas, motivaciones y proyectos del alumnado se verán afectados por el proyecto migratorio familiar.

Con la etapa educativa se subraya la edad en la que el alumnado se matricula, lo que influirá en el grado de adaptabilidad al ritmo del aula, el aprendizaje de la materia y del idioma, el rendimiento educativo, las relaciones con sus compañeras y compañeros, la acogida que le dispensen, y las expectativas sobre su itinerario educativo y/o laboral futuro. Todas estas dimensiones se van resolviendo satisfactoriamente cuando el alumnado ingresa en infantil y en los primeros cursos de primaria. Sin embargo, al avanzar en las etapas educativas esta situación cambia en un sentido negativo. El alumnado, con un nivel educativo en general inferior y el desconocimiento de la/s lengua/s, presenta mayores dificultades. Obviamente la capacidad de resolverlas y superarlas tendrá que ver con los medios humanos y económicos que se inviertan desde la administración, y la propia política interna del centro escolar. Además, el poder hacer frente o no a las dificultades repercute en la motivación del alumnado, lo que a su vez incide en las aspiraciones futuras dirigidas a los estudios superiores, la formación profesional o el ingreso en el mundo laboral. Hay que sumar a ello otros posibles factores de incidencia como son las necesidades económicas de la familia, las expectativas familiares y la orientación que desde el centro escolar se realiza en una u otra dirección.

La realidad socioeconómica es también un factor clave. En términos generales, y sin olvidar la situación similar en la que se encuentran muchas familias

autóctonas, se considera que las familias de origen extranjero viven en situaciones de mayor precariedad. Los gastos que las familias deben realizar durante el curso escolar (material escolar, actividades en el centro, actividades extraescolares) son numerosos y la posibilidad de hacerles frente dependerá de sus posibilidades económicas. A ello hay que sumar, las posibilidades que las familias tienen de acompañar a sus hijas e hijos en el proceso educativo, dado que muchas de estas familias se ven abocadas a trabajar en sectores laborales que conllevan la ausencia del hogar. Desde el punto de vista de la administración, hay que mencionar los reajustes presupuestarios que se han dado en los últimos años y que han supuesto una merma en la atención específica que se le daba a este alumnado (por ejemplo, reducción de la presencia de figuras que ya se han mencionado, como la del profesorado de refuerzo lingüístico, el personal dinamizador sociocultural o el traductor).

La variable de la concentración tiene su importancia tanto cuando hablamos de concentración de alumnado de origen y/o ascendencia extranjera en el aula como de concentración en centros escolares en determinadas zonas. Esta concentración en aulas o centros dependerá obviamente de la reciente incorporación del alumnado, pero también de las matriculaciones que se realicen fuera de plazo durante el curso escolar. Estas últimas son especialmente complicadas de gestionar para el profesorado, pero también para la administración, que en principio asigna un número de alumnado a los centros cuando se incorporan al sistema educativo fuera de plazo. Pero, al finalizar el curso, las familias pueden optar por el traslado a otro centro ya sea por estar ubicado lejos de su residencia, por no estar conformes con la educación recibida, por los costes de matriculación y gastos, o por la percepción de una alta concentración de alumnado de diversos orígenes.

La última variable, la del territorio, se refiere al lugar en el que ubica el centro educativo en el que el alumnado de origen y/o ascendencia extranjera está matriculado y que en muchas ocasiones coincide con el lugar donde reside. Desde el punto de vista del aprendizaje de las lenguas este indicador del territorio, teniendo en cuenta la realidad sociolingüística de Euskadi, contribuirá a la cantidad de tiempo y dedicación que se requerirá para la adquisición de las competencias lingüísticas.

Tras este capítulo que nos ofrece una interesante batería de indicadores para poder realizar un análisis riguroso de la situación social del alumnado de origen y/o ascendencia extranjera, la segunda parte del estudio aterriza en la realidad de dos colectivos específicos: la de las y los menores de seis años de ascendencia extranjera, y la de los jóvenes de entre seis y dieciséis años. Desde un análisis cualitativo y cuantitativo, el capítulo segundo y tercero nos ofrecen un acercamiento a la realidad y circunstancias en las que estos colectivos están desarrollando sus procesos de integración en el conjunto de la sociedad

vasca. Constatamos cómo los centros escolares son un elemento clave desde el cual cimentar y desarrollar políticas de integración.

En el segundo capítulo, Martín Herrero nos muestra que la etapa de los niños y niñas menores de seis años es una fase crucial en la que se pueden trabajar y consolidar espacios de relación, interacción y participación entre las familias inmigrantes y las autóctonas. Esta etapa está caracterizada por la naturalidad en los contactos, algo que acaba cristalizando en relaciones afectuosas entre personas tutoras, madres y padres de diversos orígenes y profesorado. Esto muestra cómo la desigualdad que se justifica en unas supuestas diferencias de carácter cultural y/o étnico se van construyendo a lo largo de la vida de los y las menores, no vienen dadas ni son naturales. Por tanto, y sobre todo en esta etapa, es necesaria una política que dote de medios y recursos materiales a los centros escolares. Esto será una pieza clave para la movilidad social vertical y ascendente de todos los grupos, independientemente de su nacionalidad, lugar de origen o nacionalidad.

El tercer y último capítulo de esta segunda parte tiene como objetivo analizar la población escolarizada entre seis y dieciséis años de origen y/o ascendencia extranjera para conocer su realidad educativa, familiar, sus procesos de identificación, etc. A través de un análisis de carácter cuantitativo, Fernández Aragón, Shershneva y Fouassier Zamalloa, nos ofrecen una foto definida de las segundas generaciones en la CAE. Los resultados obtenidos confirman que existe una brecha entre las familias inmigrantes y las autóctonas, fundamentalmente basadas en variables educativas y económicas, que influyen en el futuro de las y los descendientes. Descendientes que afrontan la situación de encontrar su lugar en la sociedad vasca. Un proceso complejo en el que muchas veces no acaban de ser considerados ciudadanos de la sociedad en la que viven.

La tercera y última parte de este estudio mira hacia un futuro que, a partir de la diversidad de nuestra infancia y juventud, no podrá ser sino multicultural. Esta diversidad sociocultural, ya presente en la actualidad, no hará sino incrementarse produciendo una nueva sociedad vasca. Precisamente para mirar hacia ese futuro, el primer capítulo vuelve al pasado a través de diez relatos de vida de personas con edades comprendidas entre los dieciocho y los treinta y dos, que han nacido aquí o han llegado a Euskadi antes de los cuatro años, siendo al menos uno de sus progenitores extranjero. Recuperar a través de las voces de estas personas su propia historia permite trazar lo que los autores, Fouassier Zamalloa y Mintegi Luengo, han denominado trayectorias exitosas.

Uno de los aspectos destacados que surgen de estas voces es que son más los elementos que unen a estas personas a su generación que los que las diferencian por su origen y/o ascendencia extranjera. Es decir, que son unas más entre la diversa juventud vasca. Por supuesto, tienen características propias

que nos permiten diferenciarlas de otros colectivos, pero en el mismo sentido en que dentro de la juventud vasca aparecen otros grupos que se diferencian entre sí. Partiendo de que los elementos clave en la vida de estas personas son comunes al resto de la juventud, sí se distinguen una serie de elementos diferenciadores: la sensación de confusión en la infancia; el descubrimiento de la diferencia en relación a sus amistades y el aprendizaje en ocasiones del rechazo y la discriminación; el papel fundamental de la familia como apoyo esencial y transmisora de valores; y la centralidad de la escuela en sus vidas. Por último, destacan en las narrativas dos cuestiones: el importante valor que estas personas conceden a la formación y al aprendizaje del euskera, y su sentimiento de pertenencia y arraigo a la sociedad vasca. Un sentimiento que, al igual que en la población autóctona, se expresa de diversas maneras, y muestra su vínculo pasado, presente y futuro con Euskadi.

Dentro de este colectivo de jóvenes de origen o ascendencia extranjera, hay uno en concreto que, a partir de anteriores trabajos de investigación², destaca por las dificultades añadidas que presenta en relación al resto. Se trata de mujeres de familias de origen africano (magrebí y subsahariano), uno de los colectivos más precarizados. En un modelo vasco de inmigración que muestra una preferencia clara por las mujeres latinoamericanas, la población africana femenina muestra síntomas de estancamiento, falta de integración y cierta cronificación en áreas de exclusión. A través de este capítulo, Bilbao Urkidi y Fouassier Zamalloa nos muestran a este colectivo de mujeres de origen y/o ascendencia africana (Magreb y África subsahariana) y nos ofrecen claves para poder conocer y entender la situación de las mismas.

En primer lugar, 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. Ellas no se sienten parte de la población extranjera, pero sin embargo comparten experiencias discriminatorias similares. En relación a sus padres y, especialmente, sus madres, identifican una distancia generacional importante en lo que se refiere a unas desigualdades de género que ellas han vivido pero que no quieren transmitir a sus futuras hijas e hijos. A pesar de formar parte de la sociedad vasca desde muy corta edad o de haber nacido en ella, estas mujeres heredan de sus madres las barreras de acceso al empleo y se encuentran con las mismas dificultades derivadas, sobre todo, de su color de piel y la religión que profesan. En relación a este último ámbito, el religioso, el uso o

²Nos referimos a "Mujeres inmigrantes extranjeras en la CAE", disponible en: http://www.emakunde.eus/contenidos/informacion/pub_informes/es_emakunde/adjuntos/informe-31_mujeres_inmigrantes.pdf, y a el "Estudio diagnóstico sobre el fenómeno migratorio 2014", disponible en: http://www.vitoria-gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?idioma=es&aplicacion=wb021&tabla=contenido&uid=u_4702e148_1504834fe3_7f96

no del hiyab define su sentimiento de aceptación e integración en la sociedad vasca, dado que es un elemento que genera mucho rechazo.

La segunda parte del estudio, permite constatar la importancia fundamental que las familias –y su proyecto migratorio– tienen en los procesos de integración de las personas de ascendencia extranjera. Retomando este hilo, a través de la entrevista familiar, el capítulo tercero trata de recoger y comprender la realidad de las familias de origen extranjera. Estas familias, al igual que las autóctonas, enfrentan el gran reto de conciliar el trabajo reproductivo y productivo. Sabemos que este reto se complica cuando hablamos de familias monoparentales o monoparentales, numerosas, o que no disponen de una red de apoyo. Pues bien, estas tres situaciones se dan en mayor medida en las familias de origen extranjero. Estas dificultades son mayores para las mujeres dado que son ellas quienes cargan con la responsabilidad del trabajo reproductivo.

El centro escolar, como ya hemos visto, forma parte fundamental de los procesos de integración social de los progenitores y descendientes. Los progenitores se interesan inicialmente por los centros más cercanos, aunque también cuenta la oferta educativa de los mismos. Los discursos de padres y madres muestran satisfacción con el centro y una estrecha relación con él (profesorado, AMPAS, otros progenitores), cercanía que es mucho más habitual en el caso de las mujeres. También señalan que la falta de tiempo debido a las intensas jornadas laborales y el desconocimiento del euskera les impiden ayudar a sus hijas e hijos con los deberes. Esta falta de tiempo hay que situarla, tal y como señala García Borrego (2011), en un contexto en el que las familias fundamentan su estrategia de inserción en el mercado laboral en una disponibilidad casi total hacia el empleo. Las interminables jornadas de trabajo y los horarios intempestivos no facilitan a estas familias el tener tiempo para ayudar, cuidar y transmitir saberes a sus descendientes.

Un aspecto relevante en las dinámicas de las familias de origen extranjero son los procesos de identificación de los descendientes en contextos donde los referentes socioculturales son diversos. Generalmente, se produce cierta tensión entre los deseos de los progenitores por transmitir sus referencias y prácticas culturales y la tendencia de muchas hijas e hijos a identificarse con las prácticas, símbolos y significados de la sociedad, en este caso, vasca. Esta tensión puede verse, por ejemplo, con la educación religiosa, que parece tener mayor relevancia para los progenitores que para sus descendientes.

Otra realidad de estas familias es el plurilingüismo, algo que es vivido como espacio de oportunidad y de transmisión cultural. En las casas se mezclan los idiomas de los países de origen con el castellano y/o el euskera. Este último es considerado como un recurso fundamental para la búsqueda de empleo y la integración.

Estas familias vinculan su red de relaciones sociales a sus procesos de integración. Hay diferencias entre los progenitores y sus descendientes, puesto que los primeros tienen redes de amistad y apoyo más homogéneas, mientras que las redes de los segundos son mucho más heterogéneas. Para las familias está claro que las redes de amistad con las personas autóctonas constituyen un importante capital social y cultural que garantizará al menor una inmersión lingüística y cultural que de otro modo sería más complicada.

Por último, en relación a las expectativas y sueños de estas familias, su mayor deseo es que los hijos e hijas puedan llegar a ascender laboral y socialmente a través de una combinación de formación universitaria, aprendizaje del euskera y amistades autóctonas. Sin embargo, en relación a su situación, los progenitores parecen asumir que su integración nunca llegará a ser plena. Por su parte, los hijos e hijas miran al futuro con ganas de encontrar una trayectoria que les permita vivir pero que también les genere interés.

Comprender los procesos de integración y poder atisbar hacia dónde nos dirigimos como sociedad implica prestar atención no solo a las familias de ascendencia extranjera sino también a las actitudes y percepciones que la población autóctona tiene hacia la inmigración. Así, el último capítulo cierra esta parte dándonos a conocer las opiniones e impresiones que la sociedad vasca y, en particular, la juventud autóctona tiene hacia los hijos e hijas de personas de origen extranjero nacidas en la CAE y sus procesos de integración. En el discurso de la juventud autóctona afloran cuatro factores que pueden auspiciar el contacto entre jóvenes de ascendencia autóctona y extranjera. El primero de ellos es compartir idioma, fundamental para comunicarse y relacionarse. La obvia ventaja de las personas de ascendencia latinoamericana se contempla también como una desventaja en la medida en que pueda adormecer su interés por aprender euskera. Algo que se invertiría en el caso de jóvenes que no hablan ni euskera ni castellano. El aprendizaje de las lenguas está también mediado por la edad de llegada de estas personas.

En segundo lugar, se considera relevante la actitud que tanto el profesorado como los progenitores de los jóvenes de ascendencia vasca tengan en relación a las personas de ascendencia extranjera. No son pocos los padres y madres que ante la posibilidad de que sus hijos e hijas se relacionen con estas personas, decidan hacer la matrícula en centros privados o concertados a los que las familias de origen extranjero no pueden optar. En estos casos se ve con toda su crudeza una división basada en el nivel socioeconómico de las familias.

Los aspectos culturales también tienen su importancia en la posible interacción. A veces hay diferencias en los hábitos de consumo y ocio que la impiden. También se señala cómo las diferentes concepciones en torno a las diferencias de género provocan ausencia de relaciones entre chicos autóctonos y chicas

de ciertas ascendencias foráneas. La tendencia a formar grupos en relación al origen común también aparece tanto para los y las jóvenes de ascendencia extranjera como para los de ascendencia vasca socializados en la cuadrilla, una práctica local que se considera un tanto cerrada y de difícil acceso. Por último, tenemos la edad de llegada. Las personas de origen extranjero que han nacido aquí, las segundas generaciones estrictamente hablando, tendrán mayores facilidades de integración frente a quienes llegan con más edad.

Al mirar hacia el futuro de la sociedad vasca, las y los jóvenes se muestran divididos. Hay quienes, desde una perspectiva optimista, piensan que el escenario se irá normalizando en la medida en que las siguientes generaciones de niños y niñas de ascendencia extranjera se socialicen en los mismos centros escolares que los de ascendencia vasca. Sin embargo, hay quienes de modo más pesimista opinan que poco cambiará mientras la sociedad no sea capaz de ver a las segundas generaciones como autóctonas. Algunas personas hablan además de un nuevo racismo latente, que opera de forma más sutil y que por ello es más difícil de detectar.

Desde luego, el escenario es complejo en la medida en que estamos hablando de la construcción a través de todas estas generaciones de la futura sociedad vasca. En nuestras manos está contribuir a una sociedad más cohesionada y con mayores niveles de igualdad. Con este ánimo, el informe recoge en algunos de los capítulos propuestas o posibles líneas de acción que pasamos a exponer agrupándolas en los diferentes ámbitos de actuación.

Contexto escolar

La relevante importancia del espacio escolar y la comunidad educativa ha quedado más que subrayada a lo largo del texto. En este sentido, las líneas de acción que se plantean se centran en la formación y sensibilización del alumnado, el profesorado y las familias. En lo que se refiere al alumnado se menciona en términos generales la necesidad de trabajar en la sensibilización y en la educación intercultural, pero también se proponen medidas más concretas como el papel de “tutorización” que pueden jugar los compañeros y compañeras cuando se incorpore un nuevo alumno o alumna al aula responsabilizándose del apoyo que necesite.

También el alumnado se puede hacer responsable de los nuevos y nuevas compañeras que necesitan apoyo con el aprendizaje de las lenguas. Esto posibilitaría que el alumnado de origen extranjero no tuviese que salir del aula para las clases de refuerzo lingüístico. El profesor/a de refuerzo lingüístico se encargaría de preparar los materiales y de formar a quienes asumen este papel de “tutores”. Todo ello incentiva la relación e interacción entre el alumnado

antiguo y el recién llegado, fundamental para el pronto aprendizaje de las lenguas, a la vez que permite asumir a las alumnas y alumnos un importante papel en los procesos de adaptación de los y las recién llegadas.

En relación al profesorado se señala la importancia de una formación, seria y rigurosa, en educación intercultural. Para ello se menciona la posible creación de equipos formadores dentro del ámbito educativo que trabajen dentro de los planes formativos de los equipos directivos y profesorado en general. En este sentido, continuar e incentivar el trabajo entre el Departamento de Educación y la Dirección de Migración y Asilo será fundamental. A modo de paralelismo, y en el campo de la lucha contra la discriminación por origen, se propone abordar la cuestión del racismo siguiendo el ejemplo de la lucha contra el *bullying*.

Las familias, tanto las autóctonas como las de origen extranjeros, son agentes importantísimos en las dinámicas escolares. Por ello, se indica la necesidad de incentivar actividades en familia que aborden los temas relacionados con la diversidad sociocultural de cara a romper prejuicios y atenuar desconfianzas y miedos. En concreto, y en relación a las familias de origen extranjero, se plantean posibles visitas al centro en horario escolar para que puedan conocer de primera mano el funcionamiento del centro. Así mismo, hay que incentivar la participación de las familias, en la línea del programa Hamaika Esku, una línea de intervención referida a la participación, implicación y colaboración de las familias.

Segregación escolar

Gran parte de la comunidad educativa, y en este informe lo hemos podido apreciar, denuncia la segregación escolar, es decir, la concentración del alumnado de origen extranjero y menos recursos económicos en determinados centros, especialmente en los pertenecientes a la red pública, aunque también en algunos colegios concertados. En consecuencia, la población escolar de un centro no refleja enteramente la composición de la población que vive en el entorno del mismo ¿Qué relación hay entre este fenómeno y la segregación espacial a la que se ven abocadas las familias migrantes en sus procesos de adaptación a la sociedad vasca?

La realidad es que tenemos centros en Euskadi con muy poca heterogeneidad sociocultural, en los que cada familia se junta con otras de su clase social y su origen, convirtiéndose además en una de las principales razones por las que enviar a las hijas e hijos a un centro u otro. Los centros con un alto porcentaje de población escolar de origen y/o ascendencia extranjera acaban convertidos en centros estigmatizados de los que huyen las familias autóctonas, a través del movimiento conocido como *white flying*.

Estas concentraciones tienen incidencia en el alumnado que se encuentra en desventaja porque, tal y como señala Barquín (2021), provocan que este alumnado, muchas veces de ascendencia extranjera, logre un menor rendimiento escolar. Un rendimiento que aumentaría en un medio más heterogéneo sin por ello perjudicar al alumnado que parte con ventaja.

La segregación escolar es un tema complejo, que va más allá del fenómeno de la migración, aunque juega un papel fundamental en las trayectorias de los hijos e hijas de las familias de origen extranjero. Por el momento, la administración educativa no ha dado con medidas eficaces para paliar una situación que, hasta cierto punto, se ha normalizado en nuestra sociedad.

Lenguas

Queda clara la importancia y el valor de la formación como elemento clave de construcción de futuro. Hay que seguir insistiendo en la adquisición de niveles formativos altos y, en particular, en el aprendizaje del euskera como elemento de comunicación y de apertura de perspectivas laborales de futuro en Euskadi. Huelga decir que, por supuesto, también es imprescindible, el conocimiento y uso de la lengua castellana por los mismos motivos.

Mercado de trabajo

Hemos visto cómo la posibilidad de participación e interacción de las familias de origen extranjero con el tejido escolar y con las tareas y deberes de sus propios hijos e hijas, queda muy condicionado –aún más en el caso de las familias monoparentales– por el tipo de inserción de estas personas en el mercado de trabajo. En este sentido, hay que insistir en que las oportunidades de empleo de los padres y madres de origen extranjero es un factor estructural que determinará la trayectoria de sus hijos e hijas. Por lo tanto, la normativa de empleo vigente, así como el grado de etno-fragmentación de los mercados laborales serán elementos fundamentales.

Las primeras generaciones se verán abocadas a insertarse en los nichos de mercado disponibles para poder mejorar las condiciones de vida de la familia y, probablemente, volcarán sus expectativas de movilidad social en sus hijas e hijos. En esta posible movilidad social será de nuevo el centro escolar el que aparecerá como factor clave en la medida en que sea capaz de proporcionar el capital cultural y social que posibilite esa movilidad social. Esto condicionará las expectativas y la confianza que las familias tengan en la escuela y, a su

vez, las propias motivaciones y logros escolares de los hijos e hijas de ascendencia extranjera.

Por toda esta interrelación que vemos que opera entre el mercado de trabajo y los centros escolares, se señala la necesidad de que la sensibilización en diversidad sociocultural llegue y se expanda en el mundo empresarial, considerando la intervención de las instituciones públicas en el desarrollo de medidas encaminadas a acercar y fomentar tal conocimiento, promoviendo políticas activas de estímulo a la contratación. En concreto, se presentan dos posibles acciones. La primera, desarrollar la sensibilización y formación del personal técnico de Lanbide y de las entidades colaboradoras específicas, a través de la formación de equipos formadores del Departamento de Trabajo y Empleo del Gobierno vasco, en lo que respecta a un enfoque inclusivo e intercultural, a los derechos y deberes de ciudadanía y a la integración social de las personas de origen extranjero.

La segunda, activar un módulo formativo sobre gestión de diversidad en la empresa dentro del catálogo formativo de Hobetuz. La formación se dirigiría al tejido empresarial de la CAE y, en concreto, al personal que desempeña los puestos relacionados con la gestión de recursos humanos. Sería también interesante que participasen gestorías y asesorías que son las que hacen las veces de estas figuras respecto al colectivo de autónomos y pymes.

Medios de comunicación y sensibilización de la sociedad en general

Es necesario sensibilizar a la sociedad vasca sobre la diversidad y sobre la igualdad en la diversidad. Pero para poder enfocar adecuadamente posibles mecanismos y herramientas de sensibilización, hay que comprender y reflexionar acerca del marco del que partimos. La traducción que de la diversidad sociocultural hacen los diferentes modelos ideológicos son el sustrato en el que crecen las diferentes narrativas y políticas de gestión de la diversidad y los movimientos migratorios. A diferencia de los EEUU, en los estados-nación europeos persiste la ficticia idea de una homogeneidad en términos culturales y sociales de carácter secular. De ahí que la inmigración se presente como algo totalmente ajeno a la constitución de las sociedades europeas, y que se enfoque como un tema clave en el mantenimiento de cierta homogeneidad mínima para sostener la cohesión social.

Desde esta percepción de la inmigración y de la diversidad sociocultural como elementos extraños, es necesario que las sociedades europeas y, por supuesto la vasca, se reconozcan en una diversidad que siempre ha estado ahí y que

ahora aumenta y se complejiza. En este reconocimiento el poder de los medios de comunicación en la opinión pública es clave. Trabajar con los medios de comunicación para revisar sus marcos interpretativos, no generen material informativo sesgado y no alimenten estereotipos es imprescindible. La firma de un acuerdo de buenas prácticas 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, se antoja como un elemento relevante para la construcción de una opinión pública informada y respetuosa.

Hemos visto como la posibilidad de que las (mal) llamadas segundas generaciones sean consideradas como personas autóctonas es uno de los retos que tenemos como sociedad. Que esta posibilidad se convierta en realidad pasa ineludiblemente por ese reconocimiento de la diversidad intrínseca que nos compone como sociedad vasca. También es importante, sobre todo en el mundo escolar pero también académico, huir de las explicaciones culturalistas o identitarias cuando tratamos con este colectivo. Lo que más diferencia a estos jóvenes de sus pares autóctonos no son esas supuestas “dobles culturas” o “dobles identidades”. Lo que les diferencia es la posición generacional que ocupan en familias que han migrado y que en ese proceso se ven afectadas por muchos factores que hemos podido ver en este texto: las políticas de inmigración, las oportunidades de empleo, la segregación espacial, el racismo o discriminación que puedan encontrar, etc.

En este sentido, hay que denunciar lo quimérico –e ineficaz– de un pensamiento que cree que las profundas desigualdades que marcan los procesos de incorporación de las personas inmigrantes a nuestra sociedad, no van a dejar huella en las siguientes generaciones (García Borrego 2011). Un buen antídoto para no caer en ello será el análisis y la reflexión rigurosas que huyan de simplificaciones y tengan la capacidad de entender cómo se interrelacionan factores muy diversos en la situación de estos jóvenes, niñas y niños.

Discriminación

La administración pública debe ser garante del buen trato que recibe la ciudadanía e intervenir de manera efectiva en los episodios de discriminación en las que se puedan ver envueltas las personas de orígenes y/o ascendencias extranjeras. Para ello contamos en el ámbito vasco con la Red Eraberean. Como nueva iniciativa, se plantea la creación de un Observatorio contra la Discriminación que pudiese actuar a modo de faro en estas cuestiones, detectando, analizando, sistematizando y diseñando líneas de actuación.

Este ámbito de la discriminación por origen deberá ser trabajado junto con la perspectiva de género a través de un enfoque interseccional que permita

detectar como estas dos categorías –origen y género– operan conjuntamente. Se trata de evitar, especialmente en el caso de las mujeres de ascendencia africana, que se repitan las diferencias y discriminaciones y de paliar sus peores condiciones de acceso al mercado laboral.

Los diversos capítulos que conforman este informe nos han permitido acercarnos a la realidad de la condición social de los hijos e hijas de personas de origen extranjero. Es cierto que no hay una única realidad, que hablamos de una diversidad y complejidad de situaciones importante. Pero también lo es el que, con sus matices, este colectivo comparte ciertos elementos que remiten a una realidad estructural: la de los procesos migratorios contemporáneos y sus procesos de inserción en las sociedades occidentales.

Por ello, una política pública que quiera incidir en la situación de este colectivo ha de pensar una política integral que sea capaz de conectar las condiciones de estos jóvenes, niños y niñas con las condiciones de sus padres y madres. El espacio del centro escolar es sin duda un lugar estratégico en el que incidir e intervenir, pero poco podrá hacer por sí solo. Es necesario vincular las acciones y estrategias del ámbito pedagógico con acciones relativas a la normativa de empleo vigente, la política de extranjería, la segregación espacial y las situaciones de discriminación. Hay que subrayar que los procesos de incorporación de estas generaciones, además de por rasgos individuales (edad, nivel educativo, recursos económicos, conocimiento de la lengua/s, etc.) y la propia composición del grupo familiar, están sobre todo condicionados por factores de carácter estructural a los que, desde luego, la institución escolar no puede atender en exclusiva. Es necesaria por tanto una comprensión amplia de estos procesos y una gestión pública de los mismos de carácter global.

Este informe rompe un espacio limitado o estrecho de los numerosos estudios que sobre los procesos migratorios se han desarrollado en las últimas décadas en el País Vasco y abre la posibilidad y la necesidad de contemplar y analizar una de las piezas clave de las grandes transformaciones que se están dando en la sociedad vasca. Si miramos a un futuro que ya es cercano podemos afirmar que atender a las particularidades de las personas vascas de ascendencia extranjera es una necesidad central. Primero, por una cuestión de derechos, de dignidad y de respeto a la diferencia en una sociedad que quiere ser intercultural. Y, segundo, porque de una adecuada atención y seguimiento dependerá el tipo de sociedad que vayamos a construir. Sociedades no tan lejanas a la nuestra afrontan serias tensiones derivadas de una creciente estratificación étnica y jurídica. Estamos a tiempo de marcar otro rumbo.

Bibliografía

- Aparicio, Rosa y Portes, Alejandro (2014): Crecer en España. *La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Barquín, Amelia (2009): “¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela”. *Educar* (44), pp. 81-96.
- Barquín, Amelia (2015): “¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?” *Educar*, 51-2, pp. 443-464.
- Barquín, Amelia (2021): “Educación intercultural e inclusiva. Algunas claves”. Cuadernillos Usteak, Ustel, Red Vasca Antirumores/Zurrumurruaren Aurkako Sarea <https://zas.eus/materiales-y-herramientas/educacion-intercultural-e-inclusiva/?lang=eu>
- Etxeberria et. al. (2012): “Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes de alumnado de secundaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75 (26,3), pp. 97-131.
- Fouassier, Maite y Shershneva, Julia (2014): “Sistema educativo y población extranjera en el País Vasco”, en: Moreno, G. (ed.) *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la inmigración en el País Vasco 2013*, pp. 115-128. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- García Borrego, Iñaki (2003): “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de la segunda generación”. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, pp. 27-46.
- García Borrego, Iñaki (2011): “Elementos para el análisis de la condición social de los hijos de inmigrantes” en: Arjona, A., Checa, F. y Belmonte, T. (eds.), *Biculturalismo y segundas generaciones*, pp. 187-223. Barcelona: Icaria.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Ruben G. (2001): *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro y Zhou, Min (1993): “The new second generation: segmented assimilation and its variants”. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (530), 74-96.