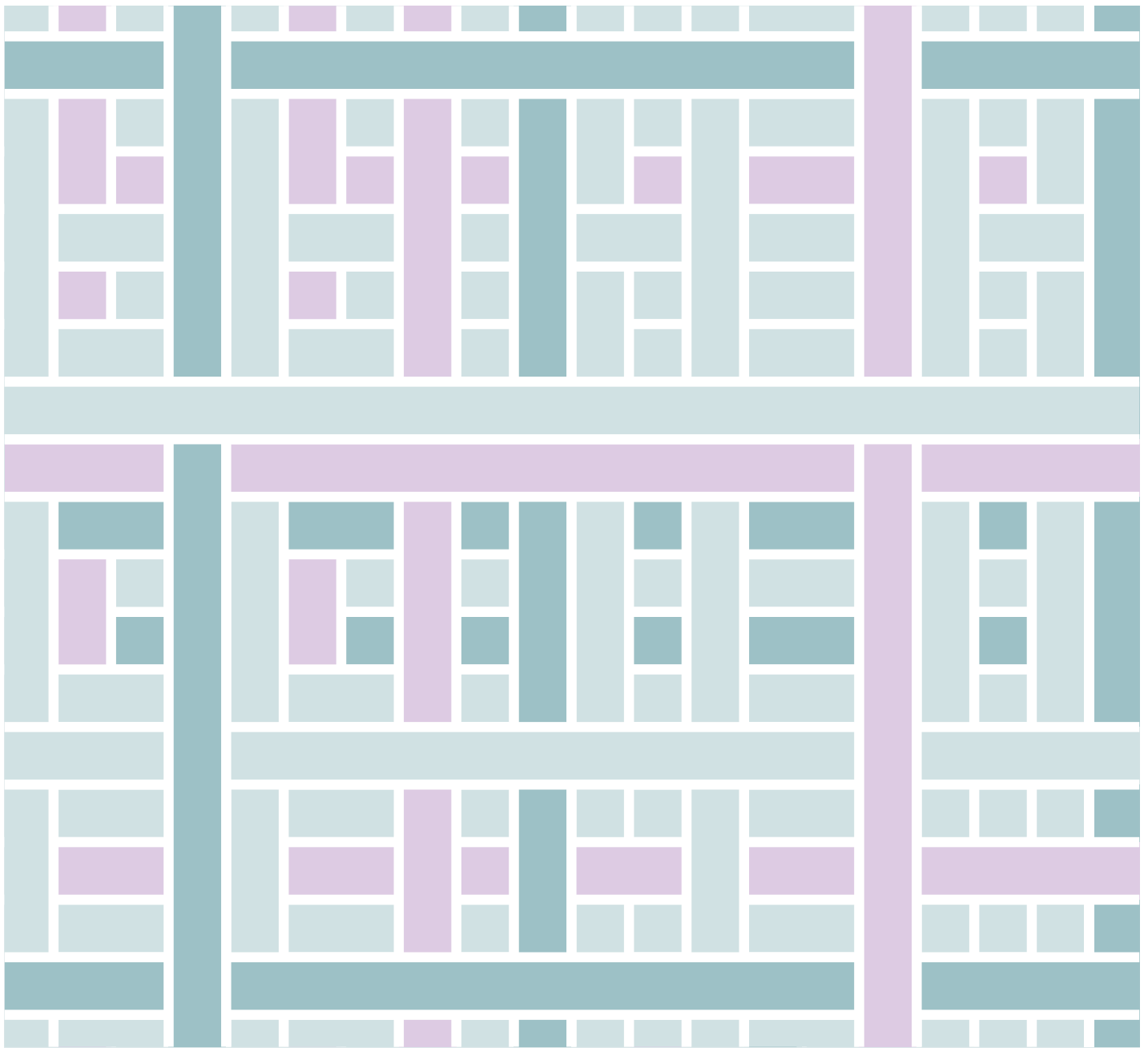


Parte II. Capítulo 2.

La diversidad en la infancia vasca

0-6 años

María José Martín Herrero



Edición electrónica

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



«Hemen nago».
/ Primeras palabras en euskera
de un niño de ascendencia china /





ÍNDICE

Introducción	7
1. Convivencia, interacción e integración social	13
1.1. Los idiomas y su papel en interacción e integración social	14
1.2. Identidad(es)	20
1.3. Rendimiento escolar y retos de futuro.	26
1.4. Los espacios relacionales.	32
1.5. Religión	43
1.6. Participación en el ámbito escolar.	47
2. Conclusiones	55
Anexo	57



INTRODUCCIÓN

El fenómeno inmigratorio que estamos viviendo en Euskadi desde finales del siglo XX, pero especialmente desde comienzos de este siglo XXI ha cambiado para siempre la fisonomía y las características de fondo de la sociedad vasca. Este comienzo de siglo ha traído consigo una nueva comunidad donde destaca poderosamente una diversidad cultural desconocida hasta la fecha.

La sociedad vasca empieza a ser consciente de que la inmigración de origen extranjero es un fenómeno estructural, que ha venido para quedarse y que no tiene visos, a pesar de las circunstancias extraordinarias que hemos y estamos viviendo (la crisis económica y financiera mundial de 2008-14 y la pandemia del coronavirus en 2020), de cambiar a corto y medio plazo. Vamos a seguir recibiendo la llegada de personas inmigrantes extranjeras porque nuestra sociedad las necesita para ocupar nichos laborales a los que no quiere acceder la mayoría de la población autóctona vasca.

Estas personas que llegan, como es natural, están en edad de trabajar y, por ende, de procrear, lo que sin duda va a ayudar a la envejecida sociedad vasca a equilibrar su maltrecha y desfigurada pirámide poblacional.

De hecho, vemos que las tasas de natalidad de las personas de origen extranjero son ligeramente mayores que las de origen vasco, aunque no necesitan mucho tiempo para ir acomodando las pautas de natalidad de origen a las de destino.

Estamos asistiendo al alumbramiento de una nueva sociedad vasca diversa con las exigencias que su gestión tiene. Las administraciones vascas están apostando por gestionar la convivencia en nuestros pueblos y barrios en clave de interculturalidad, es decir, con una forma de hacer política que, basada en derechos de ciudadanía, establece como norma principal la igualdad de trato y no discriminación. El objetivo es aprovechar las potencialidades de todas las

personas y de todos los orígenes para construir entre toda la ciudadanía la sociedad vasca del futuro.

En este contexto cobra especial relevancia el estudio, análisis y comprensión de los fenómenos de inclusión (*acción de poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites*) en la sociedad vasca y de integración (*acción de completar un todo con las partes que faltaban* o, dicho de las partes, *acción de constituir un todo*) social con las demás personas que la componen.

En este momento la sociedad vasca es todavía más diversa de lo que era el siglo pasado. Ahora, convivimos personas de múltiples procedencias, de diferentes lenguas, culturas y religiones, con una cosmovisión de la vida y el mundo dispares, y con imaginarios muy variopintos. Con el fenómeno inmigratorio inicial empezamos a hablar de personas de nacionalidad extranjera y de nacionalidad española. Posteriormente, con la maduración del fenómeno y las nacionalizaciones crecientes, hemos tenido que distinguir entre personas de nacionalidad extranjera y personas de origen extranjero (nacidas en el extranjero). Una vez que han tenido descendencia en Euskadi hemos añadido otra categoría sociológica más, las personas de ascendencia extranjera (nacidas aquí, de origen vasco, pero con padre y/o madre nacida en el extranjero). Y entre ellas también distinguimos entre las que tienen la nacionalidad española (la mayoría de las nacidas en el Estado español) y las que no la tienen (una minoría, sobre todo africanas, las nacidas aquí, pero con padre y madre de nacionalidad extranjera).

Hoy en día son muchas ya las personas de origen vasco y de ascendencia extranjera con las que convivimos día a día¹. Y lo van a ser más en años venideros. La sociedad vasca del futuro necesita de su aportación para afrontar con éxito los retos que se le planteen. Para eso necesitamos construir una ciudadanía vasca que no arrincone a nadie.

Necesitamos arbitrar medidas políticas y sociales que permitan que todas las personas puedan aportar su contribución en pie de igualdad. Necesitamos construir una convivencia intercultural basada en derechos de ciudadanía, en la igualdad de trato y no discriminación. Para ello es importante conocer la realidad social de este colectivo de personas y de ahí el interés de Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración de abordar una investigación integral que aportara luz sobre la situación de los hijos e hijas vascas de la inmigración extranjera.

La presente investigación tiene como objetivo presentar los principales resultados del análisis realizado sobre el proceso de integración de los niños y las niñas

¹Otero, B. y Mendoza, K. (2017). La diversidad infantil y juvenil de la CAE en cifras. En J. A. Oleaga Páramo. (Ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/P1_CAP2_cifrasCAS.pdf

menores de seis años de ascendencia extranjera residentes en la Comunidad Autónoma de Euskadi –CAE–, destacando las principales características de su situación actual y los retos que se presentan de cara al futuro en su proceso de integración y cohesión en el conjunto de la sociedad vasca. Está estructurado en seis apartados: a) idiomas, b) identidad, c) rendimiento escolar y retos de futuro, d) espacios relacionales, e) religión y f) participación escolar.

Como ya hemos comentado anteriormente, este volumen forma parte de un estudio más amplio sobre *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones* (Ikuspegi).

Como punto de partida, la primera infancia –hasta los seis años– forma parte de una de las etapas educativas donde menos desigualdades vamos a encontrar. Podríamos hablar de la «arcadia perdida» donde los y las menores se relacionan sin tener en cuenta sus diferencias de origen, clase, nivel económico familiar, etc., y donde sus progenitores van a estar más abiertos a que sus hijos e hijas se relacionen con otros menores que, *a priori*, tienen características tanto sociales como económicas diferentes. Sin embargo, a partir de esa etapa, podríamos hablar de una «carrera hacia la desigualdad», donde aparecerán las diferencias que se irán expresando de diferente manera en las siguientes etapas educativas.

Dentro de la clasificación que hemos hecho desde Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración (la 2ª generación comprendería a los niños y niñas nacidas en la CAE y Estado español y a quienes han sido reagrupados hasta los 4 años), al centrarnos en los/as niños/as menores de seis años en la CAE de ascendencia extranjera la gran mayoría entrarían dentro de las mal llamadas segundas generaciones (2.0G), pero también incluimos a las personas reagrupadas con edades comprendidas entre los cinco y seis años (1.5G). En todo caso, podríamos decir que prácticamente todas estas personas podrían ser consideradas en su conjunto como segundas generaciones puras.

Para alcanzar el objetivo mencionado se ha abordado el estudio teniendo en cuenta tres grandes dimensiones: la escuela, la familia y el entorno donde están integrados los niños y las niñas. En cada apartado se recoge la mirada de las personas expertas y el profesorado, así como también de los progenitores a través de la información recogida en una serie de entrevistas en profundidad.

Para abordar la dimensión del entorno, hemos recogido la mirada de las personas expertas, el profesorado y las familias, así como también algunas pautas propias de los menores y sus familias a través de la observación directa en diferentes espacios de ocio y entradas y salidas al centro educativo.

En cuanto a las entrevistas en profundidad a las familias se ha realizado una selección teniendo en cuenta el lugar de origen de los progenitores.

En concreto, ha sido la siguiente:

- Padre y/o madre de origen asiático (dos)
- Padre y/o madre de origen africano (cuatro)
- Padre y/o madre de origen latinoamericano (cuatro)
- Padre y/o madre de origen europeo (dos)

Sobre la distribución de las entrevistas en profundidad a personas expertas y profesorado han participado personas de los tres territorios históricos y de centros educativos tanto públicos como concertados, de diferentes modelos lingüísticos (A, B y D)², y de distinta adscripción religiosa (religioso –Kristau Eskola– y laico).

Este tipo de entrevistas contiene un guion de preguntas abiertas (ver anexo) a la consideración de la persona entrevistada que persigue entrar tanto en aspectos motivacionales, actitudinales y proyectivos como en conseguir información precisa del tema que nos ocupa. Las entrevistas han sido realizadas por el personal técnico de Ikuspegi y fueron grabadas en soporte digital para su posterior reescucha y análisis.

Y respecto a la realización de la observación directa, esta se ha realizado en diferentes espacios urbanos de los tres territorios históricos, teniendo en cuenta las tres capitales, así como municipios donde se asienta población de origen extranjero. En concreto, la observación en espacios de ocio se ha realizado tal y como sigue:

Tabla 1. Selección final de los parques públicos de la CAE observados

TT.HH.	Municipio	% P. O. Extranj.	Barrio	% P. O. Extranj.	Lugar/plaza
Álava	Vitoria-Gasteiz	11,6	Coronación	19,1	Santo Domingo
Álava	Laudio/Llodio	5,4	Centro-La Plaza	6,1	Aldaikorreka
Bizkaia	Durango	8,7	Ensanche	13,0	Ezkurdo
Bizkaia	Bilbao	10,0	Amezola	14,5	Amezola
Bizkaia	Bilbao	10,0	Basurto	9,0	Sabino Arana
Gipuzkoa	Donostia/San Sebastián	9,5	Amaraberri	12,0	Ferrerías
Gipuzkoa	Arrasate-Mondragón	8,2	Ferial	10,2	Biteri

Fuente: Elaboración propia

²Modelos lingüísticos: modelo A –todas las asignaturas se imparten en castellano excepto el euskera, que es una asignatura más–; modelo B –unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano– ; y, modelo D –todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más–.

El objetivo del uso de esta técnica ha sido completar los discursos obtenidos de las entrevistas a progenitores y personas educadoras. La observación directa de los niños y niñas en sus espacios de ocio y de sus padres y madres en la salida y entrada al centro educativo nos va a permitir, por un lado, contextualizar los discursos y narrativas de las entrevistas y, por otro, obtener información directa de su contenido en su contexto natural. Así, hemos podido observar directamente los usos, las costumbres, patrones de conducta, reacciones, interacciones, grados de relación, etc. En el anexo incluimos también el guion para la recogida de información de la observación, realizada también por el personal técnico de Ikuspegi.

1

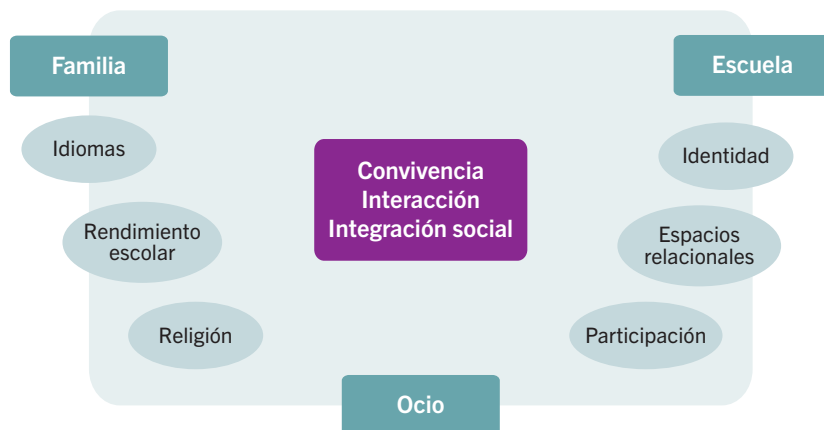
Convivencia, interacción e integración social

Como ya hemos avanzado, hemos abordado el análisis de los procesos de interacción e integración social de los niños y niñas vascas de ascendencia extranjera de 0 a 6 años desde una triple perspectiva: desde el ámbito familiar, desde la escuela y desde el ocio.

La información obtenida la hemos organizado en seis apartados:

1. Los idiomas y su papel en la interacción e integración social
2. Identidad(es)
3. El rendimiento escolar y los retos de futuro
4. Los espacios relacionales
5. La religión
6. La participación en el ámbito escolar

Gráfico 1. Mapa conceptual de los contenidos



Fuente: Elaboración propia

Los idiomas y su papel en interacción e integración social

El conocimiento y uso del idioma de la sociedad de acogida es un factor clave para la comunicación y, en definitiva, para la integración de la población de origen extranjero con la sociedad vasca. En este sentido, la competencia lingüística en la escuela se convierte en un aspecto clave de los resultados escolares. Idénticamente, aquella es determinante en el proceso educativo facilitando o, por el contrario, dificultando la integración escolar. Tal y como afirman la mayoría de los autores que han tratado este tema: «Las niñas y niños, necesitan tener habilidades lingüísticas para tener éxito en la escuela y en la vida» (Morrison, 2004)³.

En este apartado vamos a abordar cómo se está desarrollando el proceso de integración a partir del aprendizaje y uso del idioma, tanto si hablamos del castellano como si lo hacemos del euskera, por parte de los niños y niñas vascas de ascendencia extranjera. En cuanto al alumnado, hay que partir de la base de que en esta etapa educativa la relación entre la población infantil de ascendencia extranjera y la autóctona es directa y espontánea, estableciéndose una comunicación natural básicamente vinculada a dos elementos: el juego y el aula. El primero vinculado como se verá más adelante a los espacios lúdicos y de recreo y el segundo al proceso de aprendizaje y de adaptación.

Algunos testimonios

Como punto de partida, desde el punto de vista de las personas expertas y del profesorado, lo que detectan en relación al uso del idioma en estas edades, es la necesidad de comunicarse en el idioma que sea: materno, castellano o euskera, sobre todo en los momentos de llegada al centro. En este sentido, nos han relatado algunos ejemplos muy reveladores, como el caso de dos niñas de ascendencia ucraniana de dos años de edad, que llegaron sin conocimiento de euskera ni castellano, y que estaban en distintas aulas. Al no entender nada en sus clases y no poder hacerse entender ni por el profesorado ni por sus compañeras, trataban por todos los medios de conectar entre sí para poder comunicarse. Otro caso ilustrativo es el de un niño de ascendencia china que llegó al aula sin conocer a nadie y sin saber una palabra de euskera ni castellano. Aunque al principio esto le suponía un gran hándicap, pronto lo superó y fue el primero de la clase en hablar euskera, ya que lo necesitaba para poder comunicarse tanto con la profesora como con sus compañeros de clase. Tal y como expresan diversos testimonios de las personas educadoras:

³Morrison, G. S. (2004). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.

«(El tema del idioma) los pequeñitos no saben si hablan en euskera, en castellano... el idioma de ellos... los pobres suelen tener un desbarajuste importante hasta que poco a poco ya lo van canalizando, pero es algo normal» (modelo D, público)

«Tenemos en las gelas de dos años, hay dos niñas que las dos son ucranianas, están en gelas diferentes, entonces ahora empieza una de ellas, sobre todo, porque hay una que es muy independiente y es muy madura y la otra es menos. Entonces, la que es menos (madura) intenta buscar a la que es más porque el idioma lo pueden dominar, entonces se juntan por el idioma... La que es más independiente, no tiene ningún problema porque habla euskera con dos años, es impresionante, pero la otra no, entonces la otra tiende a buscarle porque quizás en ucraniano puede entenderse con ella. Eso, por ejemplo, sí se nos está dando ahora. Claro, tú necesitas comunicarte, entonces buscas la manera de comunicarte como sea. Se ha mantenido (la relación), nosotros no le hemos dicho... 'no puedes'» (modelo D, público)

El personal educador manifiesta cómo la necesidad de comunicación «mueve montañas»:

«En casa aprenden la lengua materna [...] Hay una necesidad de aprender euskera para la comunicación, sobre todo entre asiáticos, pakistaníes, africanos [...] tienen tanta necesidad de comunicarse» (modelo D, público:2)

«El niño de ascendencia china fue el primero que aprendió a hablar en euskera en clase» (modelo D, público)

Otro aspecto relevante en estas edades es la rapidez y la naturalidad con la que las niñas y niños aprenden a socializarse en el nuevo idioma, ya sea euskera o castellano. Como puede suponerse, el aprendizaje de idiomas de los niños y niñas de ascendencia extranjera viene básicamente de tres ámbitos: del ámbito familiar, dependiendo del idioma que hablen sus progenitores, de si tienen hermanos/as mayores o no y del nivel de ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural) de las familias; del centro educativo y más concretamente de la opción educativa elegida: modelo educativo (A, B, D); y de la lengua predominante en el entorno social inmediato, bien sea este de carácter euskaldun o erdaldun.

Otro aspecto relevante en estas edades es la rapidez y la naturalidad con la que las niñas y niños aprenden a socializarse en el nuevo idioma, ya sea euskera o castellano.

En relación a la capacidad de comunicación, las personas expertas y el profesorado consultado nos dicen que se observan claras diferencias en el grado de comunicación que tienen cuando llegan por primera vez al centro escolar y que, normalmente, estas diferencias se deben principalmente al grado de estimulación recibido por parte del entorno familiar en los primeros años de vida. De hecho, cuando llegan por vez primera al centro, se percibe quiénes han pasado anteriormente por algún curso de infantil y quiénes no lo han hecho, o en su defecto, quiénes tienen hermanos/as mayores y quiénes no; la estimulación y capacidad de comunicación no es la misma.

«Una (niña) venía de un aula de dos años, entonces venía más motivada y los demás, había algunos que no hablaban castellano y poco a poco han ido adquiriendo vocabulario y ahora ya hablan prácticamente todos y se les entiende muy bien. La mayoría

tienen hermanos mayores que ya han estado en infantil... y eso les ayuda a estar más estimulados» (modelo A, público)

«El problema es cuando son hijos únicos o son los mayores, que ahí sí hay problema de idioma porque en casa o hablan chino o hablan árabe...» (modelo A, público)

No obstante, se trata de unas diferencias que se van nivelando en la etapa de infantil de manera que cuando llegan a primaria todo el alumnado ha adquirido las competencias para poderse comunicar.

«Con cinco (años), el paso de infantil a primaria, si han estado desde los tres años y han tenido una evolución adecuada... pasan ya con bastante vocabulario (castellano), aquí trabajamos con muchas rutinas, así que poco a poco van adquiriendo el lenguaje... y es enriquecedor para ellos... van a primaria y aunque sea un profesor nuevo y ellos nuevos, tienen comunicación, se entienden» (modelo A, público)

En relación al castellano

Normalmente, en el entorno familiar la lengua materna es la que se habla habitualmente con los padres y madres. Complementariamente, suele ser el castellano el idioma que se habla habitualmente entre hermanos/as y, en ocasiones, también con los progenitores que mejor lo dominan. Las personas expertas recomiendan que las familias mantengan la lengua de origen en los niños y niñas de ascendencia extranjera porque ello les permite adquirir un 'andamiaje' más rico del lenguaje, ya sea inglés, francés, rumano, chino, etc.

El mayor problema se está detectando, sobre todo, entre los padres y madres que llevan aquí más tiempo y tienen dificultades para comunicarse, un problema que también va a influir en sus relaciones e inserción con el entorno.

«El tema del idioma es importante, que mantengan su lengua de origen, ya que va a ser más rico a la hora de enseñar a sus hijos. El niño va adquiriendo un andamiaje más rico» (Berritzegune, Irun)

En cuanto a las familias y el conocimiento y uso del idioma, partimos de la base de que su conocimiento va a ser clave para su integración, tanto en el centro escolar como en su entorno y, por el contrario, una barrera cuando se desconoce. En este sentido, las personas expertas y el profesorado nos apuntan cómo muchas veces, dependiendo del centro, hay dificultades para comunicarse. Así, cuando llegan al centro educativo con sus hijas e hijos, en las entradas y salidas, se nota cómo el padre o la madre se quedan más aislados, retraídos porque no conocen el idioma. El mayor problema se está detectando, sobre todo, entre los padres y madres que llevan aquí más tiempo y tienen dificultades para comunicarse, un problema que también va a influir en sus relaciones e inserción con el entorno.

«Hay madres que ya llevan tiempo aquí y tienen dificultad para comunicarse, también el idioma va a influir para su mejor relación e inserción en su entorno. Si no conoce el idioma para comunicarse con otras madres, se queda aislada» (Berritzegune, Irun)

Estas situaciones se intentan resolver con las familias desde el primer momento ya que es importante que se sientan acogidas y esto se consigue a partir de una mirada, de un saludo, de una sonrisa por parte del profesorado, cuando las familias dejan a sus hijos e hijas en el centro. También, por ejemplo, la información que hay que dar a las familias se hace a través de notas escritas simples que se entregan cuando van a llevar o recoger a sus hijos e hijas.

Otras veces, cuando hay que hablar con las familias, se hace a través de algún familiar que conoce los dos idiomas. También, en algunos casos, la persona del grupo de la misma procedencia que más conoce el idioma es la que luego explica las cosas a las demás. En algunos centros, también hay cursos de formación en castellano para que asistan las familias.

«El no saber el idioma es un límite. A veces es la propia familia la que facilita la comunicación (algún primo, hijo, o algún familiar hace de enlace)» (Berritzegune, Irun)

«Y luego, también, a las madres les pasa que como no controlan bien el idioma, muchas veces no se acercan a mí a hablar conmigo. Entonces yo en esos casos siempre intento ir yo y darles la oportunidad. Ellas se quedan como en un segundo plano siempre. Siempre les decimos: “no, perdona, eres su madre, ven aquí, vamos a hablar, que me estás dejando a tu hijo que es lo más preciado que tienes, ¿no?” ¿No quieres saber un poco? ¿No quieres hablar un poco? A mí me gustaría. Esta parte la salvo con mi sonrisa, acercándome, dándole, haciendo un esfuerzo por entenderles y que se sientan a gusto...» (modelo B, concertado)

«Yo estoy con los niños este curso y luego pasan con mis compañeras, de esta manera comprendo que también van cogiendo confianza con el colegio. Yo también entiendo, tú vienes de otro país, no controlas el idioma, hay que acostumbrarse a todo, cómo funciona aquí, yo no sé cómo funciona en Marruecos, pero supongo que habrá diferencias, ¿no? A mí me gusta siempre dar ese paso, porque es difícil, tiene que ser difícil, yo me pongo en su situación y tiene que ser tremendo, tiene que ser difícil» (modelo B, concertado)

«Hay escuela de madres para aprender castellano, están viniendo, pero árabes, ahí tampoco hay mezcla, es que como no se mezclan...» (modelo A, público)

En relación al euskera

Sobre el aprendizaje y uso del euskera en la etapa infantil, las personas expertas hablan de diferentes aspectos que van a influir a la hora aprender y usar el euskera. Por una parte, destacan la resistencia que supone el hecho de que en casa los progenitores no hablen castellano, así como que los/as hermanos/as mayores no hayan sido escolarizados/as en Euskadi. Asimismo, insisten en la importancia del modelo educativo en el que están matriculados, así como el hecho de vivir o no en un entorno euskaldun.

En cuanto a las familias que no conocen el idioma castellano, como ocurre con los/as niños/as de ascendencia asiática y africana el aprendizaje y uso del euskera lo hacen de una manera más natural como medio de comunicación, ya

que no tienen la referencia del castellano como ocurre con las niñas y niños de ascendencia latinoamericana. Los y las chicas sudamericanas, castellanoparlantes, como saben que con el castellano se arreglan y que la mayoría del barrio es así, tienen paradójicamente más dificultades, dado que recurren a este para comunicarse y no al euskera.

«Los sudamericanos saben que con el castellano se arreglan, la mayoría del barrio es castellanoparlante, porque el barrio se hizo con inmigración de los años 70, la mayor parte» (modelo D, público)

Otras nacionalidades no castellanoparlantes, paradójicamente, tienen menos dificultades, asumen el euskera con mayor naturalidad:

«Los africanos lo cogen antes, tienen más soltura que los que tienen de lengua materna el castellano» (modelo D, público)

«Los niños africanos aprenden muy bien euskera» (modelo B, concertado)

«Son muy pequeñitos, sí que es verdad que a mí en un principio me cuesta arrancar con el tema del euskera y demás, pero supongo que habrá coles en Bilbao que tampoco se hable tanto euskera. Es que yo soy de (municipio euskaldún) y yo sí estoy acostumbrada a que todos los niños hablemos en euskera, pero es que vienes a Bilbao y no pasa, vas a los parques y no se oye... (modelo B, concertado).

Sin embargo, entre las familias que conocen el castellano, como ocurre con la población latinoamericana, el aprendizaje y uso del euskera no parte de la lógica de la necesidad de la comunicación, sino que entran otros factores en juego como son la valoración positiva del euskera como un idioma que facilita la interacción con la población autóctona y con tener un empleo en el futuro. Además, las familias que están llegando con niveles culturales más altos son más proactivas a la hora de ayudar a sus hijos e hijas a aprender el nuevo idioma, ayudándoles con aplicaciones de traducción de euskera en el móvil o en la búsqueda de materiales en la biblioteca. La implicación de los progenitores en el aprendizaje del euskera suele ser bastante diversa en algunas ocasiones.

«Algunos sí muestran interés, y esta niña que nació en (otra comunidad autónoma) los padres me pidieron las canciones del año anterior para que en casa las puedan poner [...] Y hay otros que sin más.» (modelo D, público)

Otro testimonio en la misma dirección:

«Yo le digo: —cuando te manden una canción se la aprende, y va a ver que usted en euskera va a salir bien— y AAAA, la pequeña, a veces está hablando y le sale, desde los dos añitos es cómo le han hablado. Al principio me decía [...] mamá hablan como raro y yo les respondo: —es el idioma que hablan aquí—. Ellas lo viven bien, ellas cantan, a veces hablan, otras veces me preguntan a mí mamá esto qué significa y yo les digo que me lo digan y lo pongo en el traductor, veo qué significa en castellano y se lo explico» (padre/madre, Venezuela)

En cuanto a las familias que tienen hijos mayores también perciben una gran diferencia en la rapidez con la que están aprendiendo sus hijos menores a su

misma edad. También nos relatan cómo en el entorno familiar, cuando tienen varios hijos, entre ellos suelen hablar en ocasiones algo en euskera, sobre todo cuando quieren decir algo para que no se enteren sus padres y madres:

«El pequeño está aquí en (centro Gipuzkoa). Va a hacer cinco en junio y él va bien. Al principio le costaba mucho hablar, porque era un poco mimado y ahora está soltándose más en euskera que en español [...] y es quien ahora me está ayudando a mí, porque con mi hija (la mayor) al no haber en la casa quien hablara euskera, yo no hablaba. Entonces, el pequeño me dice: –venga repite conmigo—. Entonces las palabras se me van quedando, ahora sí, ya entiendo, me toca aprender qué significan determinadas palabras como ura, ogia..., las palabras que se usan a diario son las que más se quedan...» (padre/madre, Ecuador)

Otro aspecto importante es el modelo educativo del centro donde estén escolarizados los niños y niñas (modelo D en euskera) y el entorno (euskaldun/erdaldun). Así, en los lugares donde se habla euskera, las familias se habitúan con mayor facilidad a saludar en euskera. Pero, en general, los saludos que se hacen desde el profesorado: *egun on, arratsalde on, kaixo, agur* [...] hacen que luego también las familias de origen extranjero las adopten y las repitan. Las personas expertas y el profesorado entrevistado que trabajan en un entorno más euskaldun sí ven cómo las familias, en general, valoran de manera más positiva el uso del euskera porque viven en Euskadi, lo toman como una lengua útil para integrarse en la sociedad vasca, tener un trabajo y demás:

«Y luego la identificación de las familias con el tema del euskera es genial, las familias marroquíes, por ejemplo, se integran ellas mismas, que nuestra sorpresa es que empiezan a decir egun on, agur... [...] Las familias inmigrantes como les repetimos egun on, eskerrik asko, independientemente, ellos enseguida egun on, eskerrik asko [...] Digamos que el índice de adaptación por parte de las personas adultas está muy bien, fenomenal...» (modelo D, público:2)

Recapitulación

El idioma, si para los niños y niñas es una herramienta de comunicación que no supone un problema sino una necesidad imperiosa, para algunas de las familias de origen extranjero supone una verdadera barrera para la comunicación e interacción en la sociedad vasca. El manejo del mismo constituye la puerta de entrada en el proceso de integración y la herramienta más poderosa que evita el riesgo de aislamiento para las personas que vienen de otros entornos lingüísticos. En este sentido, en la etapa infantil se mantiene desde los centros escolares un contacto casi diario con estas familias al tener que llevar a sus hijos e hijas diariamente al centro escolar.

Ya se ha dicho que la familia y los centros educativos son las instituciones más determinantes en el proceso de integración a la nueva realidad. No cabe duda

que el carácter bilingüe de la CAE añade un factor de complejidad y, por otra parte, de riqueza a la realidad local.

Es verdad que para algunas de las personas de origen extranjero este hecho constituye un reto más a superar. No obstante, este apartado ha puesto de manifiesto el enorme esfuerzo que realizan las familias de origen extranjero para adquirir las competencias lingüísticas necesarias y normalizar esa situación.

Pero, lo que también ha quedado de manifiesto en las entrevistas, es que la socialización en la escuela favorece la interacción desde la diversidad y que en la etapa de infantil el aprendizaje de idioma entre los niños y niñas se da de manera natural, como no podía ser de otra forma, de tal manera que la necesidad de comunicarse de la población infantil es un gran aliciente. Es por ello que los/as niños/as de ascendencia extranjera, a pesar del hándicap idiomático que pueden arrastrar, buscan prioritariamente comunicarse y en esta etapa de enorme plasticidad cognitiva cualquier idioma les sirve, de ahí sus saltos lingüísticos habituales. En definitiva, partir de los dos años el aprendizaje y uso del idioma no parece que vaya a suponer un problema. Ello no es óbice a que la lengua materna, sobre todo si es el castellano, no sea un factor fuertemente condicionante en frecuentes casos en la elección del modelo educativo y lingüístico, tal y como ha quedado de manifiesto.

Identidad(es)

No cabe duda que el concepto de Identidad, como otros de su especie que compendian aspectos psicosociales con otros de carácter sociocultural vinculados a los sistemas de creencias o relacionales, unido al grado de complejidad y carácter sistémico que tienen, es más lo que oculta que lo que enseña. El concepto de Identidad, como otros conceptos afines: felicidad, calidad de vida o integración, es de carácter sintético y alude a una realidad compleja donde nuestra definición de lo que somos y sentimos es el *mínimo común denominador* de instancias afines, externas al propio sujeto. No podemos olvidar que nuestros pensamientos, creencias, sistema de relaciones, modos de vivir, relación con el entorno, inserción institucional y demás, coadyuvan en la construcción de nuestra personalidad. No es extraño que filósofos como Velleman⁴ se refieran a la Identidad como al relato mínimamente coherente de nosotros mismos que somos capaces de hacer y que resume nuestra trayectoria vital. Se trata de una definición de mínimos pero que recoge como ninguna las dificultades de medida de este tipo de conceptos, dada su complejidad.

⁴Velleman, J.D. (2014). *Del yo al yo. Ensayos sobre el ser y la identidad*. Madrid: Editorial Machado.

Cuestión nuclear que afecta a la investigación que nos ocupa, focalizada en el análisis, vía entrevistas, a responsables educativos y padres/madres de niños y niñas de ascendencia inmigrante menores de seis años, en tanto que uno de nuestros objetivos es captar cómo se van construyendo los primeros eslabones de esta personalidad incipiente, tensionada entre dos agentes de socialización, en muchas ocasiones divergentes: por un lado, los progenitores, de origen extranjero y, por otra parte, el *locus*, representado por los agentes educativos, amistades y demás, en relación a la escuela y su papel como agente de socialización.

«El reflejo que los maestros devolvemos a los niños será material de primera magnitud en su construcción de la identidad: por eso es tan importante que seamos conscientes de ello y diseñemos, de manera igualmente consciente el reflejo que deseamos ofrecer» (*La construcción de la identidad y la escuela*, Barquín).

Estamos de acuerdo con Amelia Barquín⁵ cuando afirma:

«El reflejo que los maestros devolvemos a los niños será material de primera magnitud en su construcción de la identidad: por eso es tan importante que seamos conscientes de ello y diseñemos, de manera igualmente consciente el reflejo que deseamos ofrecer».

Como es de sobra conocido, en esta etapa de la vida —la infancia— se empiezan a construir las identidades y esa construcción se realiza de manera natural teniendo en cuenta, por un lado, a los progenitores, y en el otro, en la escuela, sobre todo al profesorado. Es por ello, que en este apartado nos ha parecido oportuno recoger algunas experiencias relativas a la influencia que ejercen, por una parte, sus profesores/as desde el punto de vista de aquellas cuestiones relacionadas con la conformación de la identidad; y, por la otra, las manifestaciones de sus padres/madres sobre esta misma cuestión y su deseo de que sus hijos e hijas no pierdan sus raíces.

Algunos testimonios

La diversidad como atributo natural de su mundo infantil. Como punto de partida, hay que tener en cuenta que las niñas y niños de ascendencia extranjera de esta edad —hasta los seis años— han nacido en Euskadi o han llegado de sus países de origen a una temprana edad, y lo que ven y viven en el centro educativo —la diversidad— para ellos y ellas es lo normal. Así, desde las miradas del profesorado, se observa cómo entre los/as más pequeños/as, en general, creen que lo normal es tener la piel de diferente color, rasgos faciales distintos, etc., sobre todo en los centros educativos donde la gran mayoría son hijos e hijas de ascendencia extranjera:

⁵Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.

«Los niños pequeños sí ven diferencias de pieles, pero no le dan importancia, y para ellos el hecho de ser diferentes hace que pierda importancia el ser diferente, porque es lo normal, ellos no ven que uno sea negro, etc. (...) ellos lo ven como que todos somos iguales (...) sí es verdad que cuando llega el verano a mí me salen pecas y un niño (de ascendencia africana) se me quedó mirando y dijo: —ah, como yo un poquito...—.» (modelo B, concertado)

Los orígenes diversos a veces parecen hándicaps educativos y no lo son necesariamente. Cuando las y los niños llegan de su país de origen a estas edades, el profesorado va preparando a su alumnado para recibirles en el aula, dando protagonismo a quien va a llegar, con una foto, con su nombre, explicándoles de

«Los niños pequeños sí ven diferencias de pieles, pero no le dan importancia, y para ellos el hecho de ser diferentes hace que pierda importancia el ser diferente, porque es lo normal, ellos no ven que uno sea negro, etc. (...) ellos lo ven como que todos somos iguales (...)» (modelo B, concertado)

dónde viene, etc. Así sus compañeros y compañeras de clase se preparan para recibirles y que se sientan que ya empiezan a pertenecer al grupo desde los primeros días de clase.

Las situaciones relatadas por el profesorado muestran las experiencias que se tejen entre la familia, el profesorado, los compañeros y compañeras de clase y la persona recién llegada en esos primeros días. Así, por ejemplo, nos relatan el caso de un niño de origen chino (tres años) que llega al aula por primera vez (centro público, modelo D). El niño se pasó varias semanas sin

pronunciar una palabra en la clase; el resto de sus compañeros y compañeras pensaba que no hablaba, la profesora les explicaba que su nuevo compañero hablaba otro idioma —chino— y les ponía un cuento en su idioma en clase para que lo escuchara y se sintiera más integrado. Hasta que un día cuando estaban pasando la lista de clase dijo: «hemen nago» y todos los niños y niñas de manera espontánea celebraron en clase que su compañero había hablado y es que creían que lo había hecho por primera vez:

«Luego vino XXX (de origen chino) en enero me avisaron que venía un niño chino... tienes que hacer una pequeña adaptación (...) él nunca había estado escolarizado... yo preparé la clase, su llegada, (...) su nombre, su foto (...) y luego los primeros días yo acordé con los padres unas horas y luego la madre estaba conmigo en clase, hasta que ya vimos (...) que se les ve felices, con los compañeros, se lo pasa muy bien, (...) contentos. XXX desde enero hasta aquí (...) está muy integrado, está bien visto, le buscan para jugar... en general sí se llevan bien, se buscan, son más cómplices y aunque todavía el idioma (...). Les llamaba la atención porque al principio no hablaba, los niños decían es que no habla, es que no habla (...). Sí, sí que habla, pero habla en chino (...). Poníamos cuentos en chino y entonces él se conectaba un poco y aunque al resto les sonaba raro seguían el hilo porque ya lo conocían (el cuento), así se sentía un poco más integrado... De toda la mañana algo entendió, y ahora ha empezado a repetir palabras, hace un par de semanas cuando pasamos la lista él dijo "hemen nago" y para ellos (los/as compañeros/as de clase) fue como(...), ya habla! ya habla!...y (yo les dije) pero ya hablaba antes pero hablaba otro idioma y no le entendíamos, pero está aprendiendo, le vamos a enseñar entre todos, sí, sí porque ya

dice (...) y entonces ellos se sienten, le cuentan un cuento, le van diciendo» (modelo D, público)

El mejor antídoto para favorecer la integración y hacer frente a los posibles retos producidos por la diversidad lingüística es el desarrollo de sistemas de ayuda y de refuerzo colectivo. Desde el profesorado lo que destacan es la espontaneidad con la que se dan los procesos de integración entre los niños y niñas que ya están en el aula y quien llega recientemente, manifestando un comportamiento de cercanía e imitando algunos gestos de la profesora para que se sienta que pertenece y forma parte de la clase desde los primeros días:

«El año pasado tuve una niña, XXX, que vino en abril de (país del Este) y los padres no sabían nada y era impresionante ver a las niñas de clase buscando en la biblioteca libros ilustrados y cogían con ella y le iban enseñando las palabras para que ella repitiera, normalmente se suelen volcar, a estas edades se suelen volcar... y como que hay que ayudar, que todos somos amigos, y entonces ellos también como te ven, pues ellos también quieren ayudarles». (modelo D, público)

Importancia de la figura de los progenitores. También se refleja la importancia que tiene la figura de los progenitores en ese momento de acompañamiento y llegada al aula del nuevo miembro a la comunidad educativa. Sin embargo, no siempre, los progenitores, juegan el papel que deben desarrollar. En ocasiones no hacen con su hijo o hija ese proceso de adaptación y esto afecta de manera negativa en la persona recién llegada.

«(...) y luego los primeros días yo acordé con los padres unas horas y luego la madre estaba conmigo en clase, hasta que ya vimos (...), pero hay veces que no se puede, que los padres te lo dejan... O te los dejan en el autobús y llegan a clase y no saben ni donde están...». (modelo D, público)

La interculturalidad en la educación infantil. Los niños y niñas toman conciencia de las distintas identidades cuando se trabaja en los centros educativos los proyectos de interculturalidad. Estos proyectos se adaptan a su edad. Así, en clase se les explica que hay otras culturas, otras lenguas, etc. y se hace que las familias también sean protagonistas para que se sientan orgullosas y lo vivan con normalidad. Las y los niños actúan, también, con completa normalidad. Desde el profesorado se destaca la espontaneidad con la que responde el alumnado.

«De hecho cuando hacemos algún proyecto de interculturalidad y nos ponemos a situar un poco es cuando ellos se empiezan a fijar un poco y caen en la cuenta de sus diferencias... pero yo no sé hasta qué punto ellos se ven diferentes o iguales (...) y si no les dices, ellos no se ven diferentes o por lo menos actúan como si no vieran esas diferencias (...)» (modelo B, concertado).

«(...) Se hizo un plan de acogida en la que se marcan unas pautas a seguir... se hace todo de manera más espontánea (en infantil), no están tan pautado.(...) En infantil está todo incluido, entonces trabajamos todo... este año hemos hecho, por ejemplo, enseñarles letras chinas o letras árabes... o en un mapa ayudarles a colocar un poco, pues mira este es de aquí, es de allí... o sus abuelos nacieron allí, pero viven aquí (...)» (modelo D, público)

Importancia del plan de acogida. Como su nombre indica, el hecho de que exista un plan de acogida que minimice los costes de fricción iniciales y haga más fácil el desembarco en el aula en un contexto de interculturalidad es determinante en las primeras fases de llegada. Este plan de acogida facilita la interacción entre alumnado y profesorado, y también la interacción del propio alumnado en el aula. Además, suele ser determinante para fijar una posición de apertura ante la diversidad de rasgos étnicos y lingüísticos.

«Plan de acogida adaptado a los pequeñitos, “normalmente es más en primaria, lo que hacemos es adaptarlo, sí es verdad que aquí son más espontáneos y hacen ellos sin darse cuenta, a ellos mismos les sale así, por ejemplo, con el niño de origen chino que vino al aula que no se acababa de centrar, pusimos un cuento chino y poníamos el video y de repente tenían a todos y mira pues en su casa hablan así, nosotros no entendemos (...) Ella sí tiene materiales (la profesora de primaria) para cada nacionalidad, sí tiene un powerpoint con información y eso se lo pasa a los profesores y se les hace el alumno embajador y el alumno embajador es un poco el que le integra en clase. Con los de cinco añitos sí puedes hacer todas esas cosas, hoy eres el alumno embajador, ellos le tienen que ayudar y enseñar un poco la ikastola y ellos encantados con cinco añitos ya enseñarle... Entonces algunas cosas de ahí sí que se cogen (...), de ese plan de acogida que se diseñó hace dos años y lo adaptas un poco a los pequeñitos, pero con tres añitos es más difícil, pero bueno entre ellos, le dices, le enseñas, ¿dónde está tu txoko? Por ejemplo, YYY le llamaba a XXX para decirle que ya estamos aquí, ven entonces que XXX se identifica con ella y va donde ella... Entonces ven que estás allí y que ese no es tu sitio (...), vente» (modelo D, público)

Otra vez se insiste en la excepcionalidad de esta etapa educativa donde las identidades tienen fronteras difusas y se vive la diversidad de manera natural, y cómo las diferencias se manifiestan más claramente a partir de primaria, donde también empieza a ser importante lo que escuchan en la familia.

«Entre ellos (los niños) no hay diferencia ninguna, sean once o sean veinte (...) qué va, es que claro en infantil no hay esos piques (...) Tú eres tal... o el color de la piel, no (...) Pues es más morenito, tiene la piel morena, pues sí (...), tiene la piel morena (...) pero no tienen esa malicia que luego cuando crecen (¿cuándo se ven esos detalles?). Algunos en la clase de cinco ya se suelen ver, (se empiezan a notar) un poco... Lo que pasa que, claro, es que aquí estamos jugando con ellos, aquí es distinto..., aquí es otra atención que en primaria... En primero y segundo de primaria ya empiezan a surgir los primeros problemas, aquí como que lo trabajamos mucho, están sentados en el suelo todos juntos, tienen mesas para hacer algunas fichas, pero ya los ves jugar, van a donde quieren... pero aquí no hay... Puedes ver algo con cinco años en el tercer trimestre, se empieza a ver algo..., poco...» (modelo A, público)

«Pues se dan cuenta ya que uno (el chino) tiene los ojos rasgados, el otro a ver por qué es más moreno (...) y la carita (...). Y bueno, luego, depende mucho también de lo que oigan en casa, que ese es otro problema, pero bueno (...))» (modelo A, público)

Hay que gestionar la diversidad cultural derivada de la adscripción familiar para construir un entorno común. También los niños y niñas están aprendiendo las pautas culturales tanto de la sociedad vasca como también de la familia de origen. Este es el caso, por ejemplo, de las niñas y niños de ascendencia musulmana cuando empiezan a comer en el comedor con sus compañeros y compañeras

de clase, y ven que tienen su propio menú. En un principio no entienden por qué no pueden comer lo mismo que sus compañeras y compañeros y lo que le sale es comer la comida que están comiendo las demás personas. Luego se les va explicando poco a poco y van entrando, pero, en un principio, no lo entienden.

«(...) Sus costumbres, en el comedor también tienen una comida aparte, mantienen sus vestimentas... Nosotros tenemos una niña musulmana (...) en la gela de tres años (...). Es una niña que come muy bien –tiene mucho saque–, a ella le ponían su comida musulmana estricto y ella no la quería... yo creo que están bastante arraigado (con la comida). Ellos al final van entrando, ellos no quieren, pero eso es lo que sus padres les van inculcando, como por ejemplo con la comida... A los niños, de buenas a primeras no les sale, sobre todo en el tema de la comida (...) porque luego a nivel de juego, a nivel de relación no hay ningún problema con los niños, se integran perfectamente, incluso a nivel de euskera lo suelen adquirir el euskera antes que el resto, porque necesitan, tienen la necesidad de comunicarse y para comunicarse, sobre todo con nosotras tiene que ser en euskera (...). Como los padres tienen que incorporarse al mundo laboral y al social, en casa uno de ellos mantiene el idioma nativo y el otro habla en castellano (...). Los pequeñitos asimilan enseguida el euskera (...) y en la trayectoria educativa se equiparan al resto» (modelo D, público)

En el relato anterior, la niña de padres musulmanes, se integra en clase con sus compañeros y compañeras a nivel de juego, de relaciones, habla euskera con mayor facilidad que otros/as compañeros/as, pero al mismo tiempo están también presentes las pautas culturales de la cultura de origen de sus progenitores que, en principio, no entiende, ni le gustan, pero que forman parte también de la identidad que su familia quiere que mantenga. Y, en este caso, es el profesorado el que tiene que buscar la manera de que coma el menú que tiene asignado.

Los y las niñas de ascendencia extranjera sienten que son del lugar donde residen, de su pueblo, de su barrio, etc. Y las diferencias, sobre todo están marcadas para aquellos que tienen unos rasgos físicos diferentes a los de la población autóctona que es quien habla de la procedencia de su familia. Desde las familias de origen extranjero, nos relatan cómo ayudan a gestionar la integración de sus hijos e hijas en la sociedad vasca. Les refuerzan positivamente, por ejemplo, que sean negros, en su cultura de origen, en su país de procedencia, para que se sientan orgullosos/as y no se sientan mal cuando les dicen que no son de aquí.

«Lo primero que dicen es que soy de (municipio donde reside)» (padre/madre Nicaragua)

«Se sienten bien, porque antes cuando mi hija le decían... ‘ah, tú eres negra’... yo le decía ‘pues sí, claro tú eres africana, qué pasa’... porque tu madre sea africana y tu padre también no pasa nada... Tú tienes que estar orgullosa de tu color, ... hemos nacido aquí (...). Les digo esto para que no se sientan mal, hemos nacido aquí, qué más da, no es mi culpa (...) y sí somos de allá también, porque hemos salido de allá (...). Y yo les pregunto en el colegio, ya pasaron mis negritos mi banda negra (...). Hemos nacido aquí, qué más da» (padre/madre, Congo)

«Yo le he dicho que mi nacionalidad es nigeriana, así que tú eres nigeriano». (padre/madre, Nigeria)

Recapitulación

Los distintos relatos que hemos recogido en este apartado nos acercan a una realidad donde se constata cómo la construcción de las identidades de los niños y niñas de ascendencia extranjera constituye un *tour* de fuerza entre, por una parte, las influencias familiares desplegadas con el ánimo de que no olviden de dónde proceden y, por la otra, las influencias culturales procedentes de la sociedad de destino, en nuestro caso la cultura local. Los testimonios aportados muestran, sin embargo, que las niñas y niños tienden, *per se*, a integrar la disparidad de influencias de forma armónica y que parece ser que suele ser el factor más influyente, el familiar o el social, el causante de que triunfe en una u otra dirección.

Es por eso que una de las claves para lograr este equilibrio armónico es impulsar al mismo tiempo, por un lado, el sentimiento de orgullo de su origen familiar y del esfuerzo que este ha hecho por labrarse un futuro en un contexto nuevo, porque solo así podrá el niño o la niña sentirse querida y valorada por su entorno; y, por otro lado, fortalecer y ayudar en el proceso integrador con sus compañeros y compañeras para que se sientan parte deseada de la sociedad vasca.

Uno de los grandes retos es conseguir que sientan que ya forman parte de la sociedad vasca, ahora y también cuando salgan del sistema educativo.

No es extraño que uno de los grandes retos que destacan las personas expertas y el profesorado consultado, y de ahí la labor que se está haciendo desde los centros educativos, es el conseguir que sientan que ya forman parte de la sociedad vasca, ahora y también cuando salgan del sistema educativo. Añadirán que, para que esto sea una realidad, hay que dotar de normalidad a los entornos inmediatos:

“(Sobre la pregunta de dónde eres) él siempre me ha preguntado, mamá tú de África, ¿y yo? (La madre responde) Tú de África, (el niño responde: no mamá, tú equivocado, no, mamá, yo he nacido aquí, tú no). (Madre origen de Nigeria) No importa los años que vivas aquí, yo he nacido en África” (padre/madre, Nigeria)

Rendimiento escolar y retos de futuro

Hablar del rendimiento escolar de los niños y niñas en estas edades tan tempranas de 0 a 6 años nos remite obligatoriamente a referirnos al *Índice Socioeconómico y Cultural* (ISEC), también conocido por PISA como ESCS, acrónimo de *Economic, Social and Cultural Status*. Se trata de un índice complejo que resume el contexto social y familiar del alumnado compuesto por el nivel de estudios

de los progenitores, profesiones de ambos, recursos domésticos disponibles y nivel de lectura.

No es extraño por lo tanto que cuando las personas expertas hablan de rendimiento escolar en esta etapa educativa, lo primero que surge en sus discursos es la posición que ocupan desde el punto de vista del nivel de ISEC y el grado de estimulación que tienen los y las niñas al llegar al centro educativo, así como su evolución en el tiempo.

Refiriéndonos al ISEC, suele ser frecuente asociar un bajo índice de este al grado de procedencia, más concretamente al hecho de ser inmigrantes, como si esta variable, *per se*, fuera sinónimo de bajo rendimiento escolar, ocultando por otra parte la vinculación de aquel con la pobreza y con la falta de recursos familiares. Es por eso que nos parece oportuno traer a colación alguna de las opiniones de las personas responsables de los berritzegunes⁶. Así, respecto a la cuestión del origen de las familias inmigrantes en relación al nivel de ISEC, dicen así algunas de las personas expertas consultadas:

«El problema no se da porque sean inmigrantes, sino por su precaria condición» (Berritzegune, Bilbao)

Algunos testimonios

En la etapa infantil, el alumnado extranjero, el de origen extranjero y/o el de ascendencia extranjera presenta una condición más precaria que la autóctona, la de origen vasco o ascendencia vasca, lo que exige mayor estimulación. Existe la sensación de que los niños y niñas de ascendencia extranjera, en general, llegan al centro escolar ‘más bebés’ que los de ascendencia vasca. No obstante, una vez que están en el centro escolar, aprenden de la misma forma y al mismo ritmo que cualquier otro niño o niña de la clase y las diferencias que se puedan encontrar van a estar marcadas por otros factores diferentes a su ascendencia, como son el nivel de ISEC de las familias y no por el país de origen de sus progenitores. Así, pueden coincidir en el aula niños y niñas de familias con un ISEC muy bajo, que van al centro con problemas de estimulación o que no llevan nada en ‘la mochila’, con otros niños y niñas que se encuentran en la situación contraria:

Las diferencias que se puedan encontrar van a estar marcadas por otros factores diferentes a su ascendencia, como son el nivel de ISEC de las familias y no por el país de origen de sus progenitores

«Yo no veo que estén muy estimulados (...), son familias que trabajan, tienen problemas (...) pero de todas las maneras, sí que en un principio cuando vienen sí veo que hay muchas diferencias, pero luego yo empiezo a trabajar con ellos, yo les hablo

⁶Se trata de entidades que tienen como función principal asesorar a los centros educativos y al profesorado en aras al incremento y a la mejora de los recursos educativos para, de este modo, aumentar la eficiencia del sistema.

mucho de las normas, de lo importante que son las normas (...) y veo que luego se igualan bastante una vez que empiezan ya la escolarización, sí, porque cuando llegan a primaria ya no veo tanta diferencia» (modelo B, concertado)

La motivación y estimulación también es mayor entre las niñas y niños que tienen hermanos y/o hermanas mayores o ya han pasado antes por el aula de dos años.

La motivación y estimulación también es mayor entre las niñas y niños que tienen hermanos y/o hermanas mayores o ya han pasado antes por el aula de dos años. El rodaje de los/as hermanos/as mayores en el centro educativo suele ser bastante beneficioso para los menores en la medida que facilitan la socialización o resocialización del menor. El problema suele surgir con los hijos e hijas únicas ya que el proceso de socialización descansa única y exclusivamente sobre los progenitores y estos, por distintas razones, tienen mucha mayor dificultad para cambiar de idioma o para adaptarse a la sociedad de destino, por no hablar de que, en muchas ocasiones, dadas sus condiciones de precariedad, están obligados a largas jornadas de trabajo por lo que tienen menos tiempo para dedicar a sus hijos e hijas.

«El problema es cuando son hijos únicos o son los mayores, que ahí si hay problema de idioma porque en casa o hablan chino o hablan árabe, (...) viene a buscarle la madre a las 12:30 o las 16:00 y ahí la comunicación es su lenguaje materno» (modelo A, público)

«Una venía de un aula de dos años, entonces venía más motivada y los demás había algunos que no hablaban castellano y poco a poco han ido adquiriendo vocabulario y ahora ya hablan prácticamente todos y se les entiende muy bien. La mayoría tienen hermanos mayores que ya han estado en infantil (...) y eso les ayuda a estar más estimulados» (modelo A, público)

«Las que he tenido son personas muy inteligentes, ellas han venido aquí, tienen un trabajo precario o no tienen trabajo (...) pero a ellas se les nota a la hora de hablar cómo te comprenden, la interacción que hay... Yo con los padres trato muchísimo» (modelo B, concertado)

Entre los problemas que pueden encontrarse a estas edades, en algunos casos, es el problema de los horarios y acatar normas, aspectos que están más relacionados con el funcionamiento de las familias que con su procedencia. De hecho, desde las entrevistas realizadas se desprende cómo estos problemas, sí se manifiestan, en mayor medida, entre las familias de etnia gitana.

«Independientemente de que sea extranjero, nacionales o lo que sea, depende del funcionamiento de las familias» (modelo D, Público: 2)

«Familias de etnia gitana. Hay mucho absentismo (...). Luego depende del tipo de familias, están los más estructurados, los traen a clase, son más respetuosos en cuanto a horarios, a normas, a todo (...). Por ejemplo en las gelas de dos años vienen muy poco los niños, apenas aparecen durante todo el año, los empiezan a escolarizar con tres años y a pesar de todo los traen de vez en cuando, igual solamente por las mañanas (...) y luego, ya te digo, hay de todo: hay familias que funcionan muy bien y otras (...), hay otras que solo los traen a la hora del comedor, todo eso entonces lo tenemos que tener reglado» (modelo D, Público:2)

Las familias, en relación a la educación de sus hijos e hijas muestran un comportamiento altamente diferenciado. En unos casos, buscan obstinadamente dar a sus hijos e hijas las oportunidades que ellas no tuvieron. Consecuentemente, manifiestan un alto grado de asimilación a las pautas y comportamientos locales. En otros casos, el cumplimiento de las pautas es mucho más deficiente. Aquí es donde particularmente se hace difícil compaginar las recomendaciones escolares con las familiares, como algunas personas responsables afirman:

«Es la primera vez que se escolariza, aunque alguno ha podido estar en guardería, pero son muy pocos. (...) Yo noto mucho la estimulación de los niños, (...) la diferencia se ve en los niños, de dónde vienen, cuál es su procedencia (...). Los sudamericanos, a los niños sí les asisten, pero no les estimulan, los niños vienen como muy verdes (...) y también me cuesta más. En cambio, con la experiencia de estos últimos años los africanos, los africanos son mucho más responsables, en cuanto tu les das, si no han entendido enseguida te preguntan, están siempre atentos a todo. (...) La gran mayoría son de Nigeria (...)» (modelo B, concertado)

Las personas expertas destacan algunas de las características propias de la etapa infantil como la edad —hasta los seis años— en la que las niñas y niños tienen un proceso evolutivo que se caracteriza por tener, entre otras cuestiones, diferentes ritmos en su aprendizaje y el acento se centra en su desarrollo motor y psíquico.

También algunas de las personas expertas destacan la importancia de la prevención en esta etapa educativa, haciendo un *seguimiento cercano del desarrollo infantil*. Para ello, nos hablan de herramientas que se están implementando como la *Guía de Valoración del Desarrollo Motor y Psíquico* con el objetivo de *detectar tempranamente posibles alteraciones del desarrollo que puedan generar necesidades específicas de apoyo educativo*. Logrando tener una mayor efectividad al lograr esa detección temprana y al mismo tiempo se logra no aumentar el gasto en las etapas de primaria y posteriores. Así, cuanto antes se puedan detectar las carencias, menos avanzado estará el problema para cuando lleguen a primaria, que es cuando puede entrar en acción el personal técnico experto en logopedia, psicología, etc.

«Es una etapa clave para estimular a los niños, pero al no ser obligatoria se deja pasar hasta que llegan a primaria. En primaria, se ponen los medios, pero se podría haber hecho antes y gastar menos recursos» (Berritzegune, Bilbao)

Las actividades complementarias constituyen excelentes instrumentos de cara a la integración de la población infantil inmigrante, de origen extranjero o de ascendencia extranjera. La potenciación, por parte de los centros educativos de todo tipo de actividades complementarias, formativas en unos casos, lúdico-deportivo-recreativas en otros, suele ser determinante a la hora de desarrollar programas efectivos de integración y de inclusión de los/as niños/as de ascendencia extranjera. También en algunos centros educativos nos han hablado de las actividades que se realizan para favorecer la estimulación:

«En algunos casos, se trata de familias muy humildes. Hay mucha relación con los servicios sociales de base, desde el centro educativo se ofrecen extraescolares como psicomotricidad en infantil, multideporte en primaria y baloncesto de tercero a sexto de primaria. La finalidad es reforzar la autoestima y que sea una manera de integrarles» (modelo A, público)

Las familias destacan el papel del centro educativo como mecanismo privilegiado de integración a través de los hijos e hijas.

Frente a ciertos discursos que enfatizan las dificultades de integración y la segregación de estos colectivos, las familias destacan el papel del centro educativo como mecanismo privilegiado de integración a través de los hijos e hijas. Los discursos familiares destacan cuestiones muy básicas en relación al rendimiento escolar y a las expectativas que tienen para sus hijas e hijos. Normalmente, se trata de cuestiones muy elementales, muy importantes y muy básicas, del mismo tenor que pueden tener las familias de origen vasco: que su hijo o hija se encuentre bien, que acuda alegre al centro escolar, que esté a gusto con su profesor/a y, por supuesto, que se encuentre a gusto con sus compañeros y compañeras de clase. Una vez cubiertas estas necesidades, también valoran todo lo que está más relacionado con cuestiones académicas: lo que va aprendiendo en clase, euskera, etc. Este apartado académico está más marcado, sobre todo, en los discursos de las familias que tienen, además de hijos e hijas en la etapa infantil, descendencia de más edad en etapas superiores.

Cuando se pregunta sobre el futuro de sus hijos e hijas y las expectativas, en general, todas las familias desean un futuro mejor para ellos y ellas, que se integren bien y que sean buenas personas. Y, respecto a las expectativas académicas, podemos decir que hay diferencias dependiendo de las familias. Por una parte, hay familias con bajas expectativas que se conforman con que sus hijos e hijas estudien lo suficiente como para poder acceder en el futuro al mercado laboral. Por otra, en algunas familias entrevistadas, las expectativas son muy altas y tratan de poner todos los medios para que sus hijos e hijas tengan una buena formación presente y futura, un buen ambiente en el centro educativo y, por supuesto, que disfruten de las mejores condiciones posibles a fin de que les permitan obtener buenos resultados académicos en sus estudios con la perspectiva de realizar una carrera universitaria el día de mañana.

«Si ellos estudian aquí tendrán un futuro mejor» (padre/madre, Moldavia)

«Espero que sean felices (...), que estudien y que sean emprendedoras» (padre/madre, México)

«Quiero hacer lo que sea por ellos (...) donde yo no he llegado quiero que lleguen y pasen» (padre/madre, Congo)

«Yo he venido aquí para que mi hijo sea él mismo, libre» (padre/madre, Venezuela)

Existe una preocupación muy importante en el profesorado por lograr altos niveles de integración en la sociedad una vez finalizada la enseñanza obligatoria. A través de las entrevistas realizadas a educadores y profesionales se ha podido

constatar su preocupación por lograr ambientes agradables que faciliten la convivencia en este ambiente de diversidad creciente. Entre el profesorado, en los discursos sobre las expectativas de futuro destaca, sobre todo, la preocupación que tienen las familias porque sus hijos e hijas se adapten a los modos y formas de vida locales:

«Ellos te dicen (los progenitores): ‘yo he venido aquí, estoy haciendo un esfuerzo y yo quiero hacer todo lo posible para que mi hijo se adapte y consiga algo aquí’. (...) Una vez me decía: ‘yo no quiero que mi hijo sea médico, yo simplemente quiero que sea buena persona y pueda hacer su vida’. (...) Ahí ves los valores (...)» (modelo B, concertado)

«A muchos sí les preocupa que aprendan euskera para poderse adaptar bien aquí... y a muchos sí les preocupa (...) y preguntan, pero, ¿tú les hablas siempre en euskera? (...). Y ¿ya aprenderá mi hijo?, sí, estate tranquila, les respondo (...). Y eso es una cosa que les suele preocupar» (modelo B, concertado)

Existe una preocupación muy importante en el profesorado por lograr altos niveles de integración en la sociedad una vez finalizada la enseñanza obligatoria.

Importancia de los cursos de formación complementarios a las familias. Algunas de las familias entrevistadas continúan formándose en Euskadi bien a través de cursos de formación orientados a la inserción laboral, o bien al estudio y perfeccionamiento lingüístico: español, euskera. A través de los cursos de formación adquieren conocimiento y también construyen redes sociales que suelen ser muy útiles en su proceso de integración, ya que algunas de las amistades que tienen actualmente las han ido conociendo a través de esos cursos de formación:

«Tenemos estudios universitarios, mi marido daba clases en la Universidad y yo soy profesora. Ahora trabaja de instalador de antenas y yo en una familia como cuidadora de niños y de persona mayor. Ahora estoy terminando de tramitar la homologación del título de maestra, tengo intención de hacer un máster y trabajar como profesora» (padre/madre, Venezuela)

Recapitulación

Los distintos relatos que hemos recogido sobre el rendimiento escolar nos acercan a una realidad donde hay que tener en cuenta las necesidades propias de estas cohortes de edad y por extensión las de sus progenitores. Se trata de necesidades particulares vinculadas a un momento particular en el que coinciden problemáticas yuxtapuestas: a las propias de la inserción educativa como tal hay que añadir las derivadas de otras variables relacionadas con los progenitores debido a múltiples cuestiones: déficit de idioma, precarización del trabajo, falta de relaciones en el tejido local...

Otra cuestión central en este colectivo es la relativa al proceso de estimulación necesario a realizar en esta etapa. Como se ha puesto de relieve, la estimulación de los y las niños es clave en esta etapa educativa y ello requiere intervenir

Una de las claves es lograr que los niños y niñas lleguen a primaria de la mejor manera posible, lo que exige al sistema educativo dotarse de más y mejores recursos, aunque no se trate de una etapa obligatoria.

tanto en el entorno familiar como en el centro educativo. Por tanto, las diferencias en muchas ocasiones vienen marcadas dependiendo del nivel de ISEC de las familias y la educación funciona como un espacio donde trabajar todas las carencias que puedan tener las familias para igualar al conjunto del alumnado y llegar al nivel educativo deseado. Por tanto, una de las claves a este respecto es lograr que los niños y niñas lleguen a primaria de la mejor manera posible, lo que exige al sistema educativo dotarse de más y mejores recursos, aunque no se trate de una etapa obligatoria. Por otro lado, es necesaria la implicación de las familias como clave para mejorar el rendimiento escolar, sobre todo cuando se trata de cuestiones elementales normativas vinculadas a la necesidad de una socialización básica, como pueden ser cuestiones relativas a asistencia a clase, modos de presencia en el aula y demás.

Se trata de reforzar las bases para que el sistema educativo vasco cumpla su papel de igualador social y permita la movilidad social ascendente intergeneracional.

Al final, ¿de qué se trata en esta fase de educación infantil? Pues de sentar las bases para lograr que todo lo que se haga en esta etapa se pueda mantener hasta llegar a los quince años y que a partir de esa edad se puedan integrar como vascos y vascas en pie de igualdad con quienes tienen ascendencia vasca y, de esta forma, alejarse de cualquier atisbo de exclusión o marginalidad. Se trata de reforzar las bases para que el sistema educativo vasco cumpla su papel de igualador social y permita la movilidad social ascendente intergeneracional:

«A mí me preocupa mucho que estos críos se queden como en guetos, que no consigan realmente adaptarse, que no consigan ser como yo con quince años. Pues, por ejemplo, como soy negro y me he criado en San Francisco o como soy latino me quedo en una banda. Esas cosas, me dan miedo, que no consigan realmente adaptarse, eso es una cosa que siempre lo he pensado más de una vez (...). Ovejas descarriadas hay siempre es como un crío que tuve el año pasado, su aita vino de Bolivia y su madre es de aquí, ese sí ha conseguido adaptarse» (modelo B, concertado).

Los espacios relacionales

A la hora de abordar el apartado de espacios de relación e interacción de los niños y niñas y sus familias se han tenido en cuenta dos espacios habituales que vertebran parte su vida social diaria: el centro escolar, principalmente en las entradas y salidas del centro, y los parques públicos, que tienen una importancia especial por su función vinculada al ocio que canaliza la mayor parte de las actividades al aire libre de las niñas y niños de esta edad.

Como es de sobra conocido, tanto el centro escolar como los parques públicos constituyen los equipamientos públicos más importantes, a través de los cuales los niños y las niñas se socializan. Mucho se ha escrito al respecto, en relación a las tendencias dominantes actuales, según las cuales los y las menores han reducido sensiblemente los juegos de iguales, disminuyendo la importancia que estos tenían otrora como vehículo de aprendizaje y de socialización. Más si cabe con la irrupción de la tecnología digital y su impacto a través de la industria de los videojuegos y de las diferentes plataformas digitales al uso. Pero, a pesar de ello, creemos todavía que en estas cohortes de edad están vigentes las intuiciones de Cooley, Mead y otros, según las cuales, la construcción de la Identidad es un proceso de interacción donde los Otros juegan un papel primordial y donde tiene al Juego (con mayúsculas) como vehículo privilegiado. *El yo espejo*⁷ constituye un mecanismo poderoso para la construcción de la Identidad, ya que todo nuestro sistema de creencias personales y nuestra forma de desenvolvernó están en gran medida mediatizados por la conciencia adquirida respecto a la visión del Otro (espejo), que nos sirve para construir una imagen personal de nuestra posición en el mundo.

Desde el punto de vista espacial, esta es una de las razones que justifican la poderosa influencia de los juegos de iguales y que tienen al espacio público como *locus* privilegiado. El análisis de los espacios lúdicos es determinante para conocer las relaciones e interacciones que entablan los niños y niñas a edades tempranas, así como las consecuentes relaciones que se establecen entre progenitores de unos y otras. Así, en nuestra investigación nos hemos fijado en dos espacios en concreto: el patio del colegio y los parques infantiles.

El análisis de los espacios lúdicos es determinante para conocer las relaciones e interacciones que entablan los niños y niñas a edades tempranas, así como las consecuentes relaciones que se establecen entre progenitores de unos y otras.

Para realizar este apartado hemos utilizado la metodología de observación directa no participante realizada tanto en el entorno escolar (patio del colegio) como en los espacios de ocio (parques públicos) con el objetivo de complementar y reforzar la información recogida en las entrevistas con profesorado y padres y madres. Los actores principales han sido, por un lado, los progenitores y sus relaciones y, por otro, los propios niños y niñas con su forma de interactuar en estos espacios.

Entradas y salidas del centro escolar

Las entradas y salidas del centro escolar además de constituir un lugar donde los padres y madres participan de manera informal en el centro escolar, por ejemplo, cuando hablan con el profesorado, también es un lugar donde se

⁷Cooley, C. H. (2005). *El yo espejo*. C.I.C. Cuadernos de Información y Comunicación, (10), 13-26.

puede tomar la medida de las interacciones que se dan en el día a día entre las familias y sus hijos e hijas. En las entradas y salidas al centro escolar se ha tenido en cuenta aspectos relacionados con la llegada al centro escolar: hora de llegada (con tiempo, puntuales o después de la hora); forma de la llegada (andando o en transporte privado, público...); dónde dejan a sus hijos e hijas (en la entrada del centro; aula, etc.); con quién llegan: solo con progenitores, con más niños y niñas, más madres y padres; relación de los niños y niñas con sus compañeros y compañeras, relación de los progenitores con el profesorado, con otros padres y madres, etc.

La hora de llegada al centro educativo, puede variar dependiendo de cada centro, pero suele ser a las nueve de la mañana. La gran mayoría llegan a la hora y son muy pocas las personas que llegan entre cinco y diez minutos después. La llegada al centro escolar de los niños y niñas a estas edades se realiza normalmente en cochecito, en brazos o andando acompañados en la mayoría de los casos de sus progenitores. No obstante, también hay centros que tienen servicio de autobús escolar, por lo que algunos de los niños y niñas llegan directamente en este medio ayudados por sus educadores, aunque son los menos.

Respecto a la interacción de las niñas y niños a primera hora de la mañana es bastante baja, sobre todo mientras se está llegando al centro. En ese momento del día los niños y las niñas se relacionan menos entre sí, están medio dormidos, llegan de la mano o en brazos de sus progenitores y todos se dirigen hacia la entrada. La interacción entre ellos y ellas empieza en el momento en que sus padres y madres les dejan con la tutora. La interacción que más se da entre los padres y madres en este momento es en forma de saludos, no hay grandes conversaciones, ni se suelen formar corrillos. Pero con quien más se da es entre padres y madres y las personas que tutorizan a sus hijos e hijas. Se aprovecha para hablar de los últimos detalles antes de dejarlos en el aula: cómo ha pasado la noche, si se encuentra bien, etc.

El lugar donde dejan a los niños y niñas va a depender de cada centro escolar. Así, algunos colegios permiten el acceso directo al aula, mientras que en otros se quedan en la entrada o en los pasillos inmediatos. Tal y como se comprueba por los testimonios que se recogen, en todo momento los padres y las madres están en contacto con las personas responsables del centro correspondientes:

*«Es más el día a día, ha pasado una mala noche, ha tosido, si está malo me llamas...»
(modelo A, público)*

«Entran hasta el aula dentro y se les pregunta, por ejemplo, uno acaba de hacerse caca pues cámbiale o bueno llévale al baño o a orinar o lo que sea [...]. Son los últimos detalles que suelen tener porque los niños de un momento a otro pueden cambiar [...] y una vez que ya han venido todos suben ya para arriba (los de tres años) y los de dos años se quedan abajo» (modelo D, público:2)

En relación a la interacción entre los padres y madres, como puede suponerse, está mediatizada por la disponibilidad de tiempo y, obviamente, no es muy prolongada, sobre todo a primera hora del día. Ahora bien, se ha constatado que existe una cierta interacción entre padres y madres y profesorado, tal y como se comenta en las entrevistas realizadas, tanto al profesorado como a las familias, pero se vuelve más intensa a la salida del centro. Así, después de dejar a sus hijos e hijas y despedirse del profesorado, normalmente los familiares se marchan del centro. Este es un momento —desde que dejan al hijo o hija, hasta que marchan— donde se puede observar cómo interaccionan las familias: desde escuetos saludos a más amplias conversaciones, entre personas autóctonas, entre autóctonas y de origen extranjero, por diferentes nacionalidades, etc. Es un momento que puede ser entre tres y quince minutos de duración, pero donde se establece contacto y relación con otros padres y madres.

«Sí se suelen formar (grupos de madres) [...]. A la mañana no es un buen momento, vienes justo con el tiempo justo, me tengo que ir a trabajar, me tengo que ir a hacer lo que sea, entonces no es el momento, se pueden quedar dos o tres que charlan cinco minutos, pero luego se van [...]. Unos llegan en autobús (los de fuera del barrio), los que vienen en coche, algunos vienen así porque luego se tienen que ir a trabajar o vienen con los pequeños. Otros caminado, los que viven cerca» (modelo D, público)

Desde la observación, la forma de irse es diferente: algunos lo hacen solos, otros acompañados por algún padre o madre, otros salen hablando y se despiden ya que cada uno va por un camino diferente para continuar su jornada en su casa o en otro lugar de trabajo, etc. Siempre existe algún corrillo de madres (principalmente) que se quedan hablando durante un rato hasta despedirse. Entre los centros educativos donde se ha hecho la observación de las entradas y salidas, a modo de ejemplo, podemos relatar algunas escenas recogidas en esas entradas de las familias en infantil.

«Acaban de dejar las madres a sus hijos e hijas en el centro y se disponen a marchar. Surge de manera espontánea una conversación relacionada con el nuevo cochecito. A partir de ahí se ponen a hablar sobre cochecitos y las cuestiones prácticas que tiene el nuevo. Se forma un círculo de madres de origen extranjero con una madre de origen autóctono, luego continúan saliendo del centro escolar y se despiden para continuar cada una por su camino» (modelo D, público:2)

«La llegada a infantil se hace primero entrando por el patio del colegio que hace de entrada al centro. Enfrente está el edificio: a la derecha está la entrada de primaria y a la izquierda está la entrada de infantil. Todos los niños y niñas entran con sus padres y madres por esta entrada, cruzan el patio donde está el campo de fútbol y las canastas y se van acercando a la puerta de infantil donde están las profesoras esperando para recibir a los niños y niñas con sus padres y madres. En ese momento se produce el contacto entre el profesorado y los padres y madres, y se ve a algunas madres que hablan con la profesora. Aunque al llegar al centro la mayoría lo hacen en solitario se van haciendo pequeños grupos. Después de dejar a sus hijos e hijas se quedan en grupos, sobre todo de madres magrebíes y madres de África subsahariana. Cruzan el patio y se quedan junto a la acera de la entrada del colegio hasta las 9:15 horas. Las madres magrebíes, que habían entrado de dos en dos, ahora se

juntan en grupo, y ha llegado también otra mujer de origen magrebí con un carro de la compra, se las ve contentas. Por otra parte, las madres de origen africano que han hecho un grupo más grande, en un momento puntual se han puesto a cantar una canción. Van saliendo hasta llegar a un punto de la calle, enfrente de la entrada del colegio donde se despiden y la que había venido con el carrito de la compra se va con una de ellas. También se ha visto a unos padres de origen asiático que han llegado al centro con el niño, lo han dejado con la profesora y se han marchado» (modelo A, público)

El centro educativo parece una buena excusa para fortalecer los vínculos entre las personas de origen autóctono y las de origen extranjero.

Respecto a las salidas del centro escolar se han recogido aspectos relacionados con las familias en cuanto a la relación que se establece con otros progenitores, con sus hijos e hijas y con otros menores del centro escolar. Estas salidas del centro se dan en dos momentos del día: al mediodía, cuando llegan los padres y madres para llevarse a sus hijos e hijas a comer a casa y a la tarde cuando terminan la jornada en el centro. En general, son menos las niñas y niños que salen a comer a sus casas y la salida mayoritaria se da por las tardes. Los padres y madres son quienes suelen ir a recoger a sus hijos e hijas y la gran mayoría acostumbra a llegar andando, aunque también hay casos en que les vienen a buscar en coche o se marchan en autobús a casa. Tal y como expresa algún responsable de alguno de los centros observados, el centro educativo parece una buena excusa para fortalecer los vínculos entre las personas de origen autóctono y las de origen extranjero:

«Esa es la parte [...] es de lo que te sientes orgulloso del trabajo que realizas porque ahí ves de verdad el fruto y dices qué bien si consiguieras una sociedad en la cual en las entradas y salidas estuvieran así todos, que intentan normalmente juntarse ellos y ellas» (modelo D, público:2)

Tal y como ya se ha expresado, las mujeres suelen ser quienes realizan la labor de socialización y de interacción, dado que acuden en mayor número a buscar a sus hijos e hijas:

«La relación con las madres, primas [...] además muchas veces los padres no pueden venirles a buscar y andan con problemas, entonces muchas veces se encargan de venirles a buscar otras personas que no son los padres, la madre que normalmente podemos decir que es la madre» (modelo D, público)

A partir de aquí, el centro educativo cambia de carácter y se convierte en un centro lúdico donde la interacción entre menores procedentes de familias inmigrantes y autóctonas se hace más intensa. El rato de salida del centro es una buena disculpa para jugar y conocerse:

«A la tarde sí porque se suelen quedar con los chavales en el patio, se suelen quedar más tiempo pero a la mañana no y ellos a medio día los de dos y tres años sí suelen, cuando salen por aquella puerta, en ese patio pequeñito de dos y tres años ahí se suelen quedar pero tampoco, no mucho tiempo, igual se quedan cinco minutos porque claro salen los de dos y tres años y quien tiene de cinco años, primero tiene que

ir a recoger a este luego tiene que ir a recoger a los otros, entonces esperan ahí. Hay otros que tienen también hermanos en primero y en segundo, salen por la puerta de en medio, y bueno pues se juntan un poco ahí. Sí hay entre ellos, como están más bien apiñados, si yo no he llegado me lo recoges tú, entre ellos» (modelo D, público:2)

El rato de salida del centro es una buena disculpa para jugar y conocerse.

La función lúdica del centro a la salida del horario escolar, por la tarde, se resiente cuando la proximidad del mismo no es la adecuada. Ese rato de merienda y juego que se hace en el mismo patio del centro escolar después de clase, se pierde cuando los menores son de otros barrios, ya que normalmente salen de clase y se marchan:

«A nosotros nos vienen niños de todos los barrios, porque claro quieren modelo A y como solo hay tres colegios que ya quedamos con el modelo A entonces nos vienen niños de todos los barrios. Nos vienen de todos los barrios porque quieren modelo A, o porque están de paso, o porque no quieren liarlos más. Los chinos tampoco quieren porque para estar en la tienda y ojo que los chinos empiezan a coger cierta movilidad, eh, no les interesa, ellos quieren algo que les valga para más tiempo, entonces ese tema hace que los niños no sean del barrio» (modelo A, público)

Nuevamente se resalta la importancia de la confluencia entre la localización del centro educativo y el barrio o área de residencia a efectos de aumentar la integración en el entorno inmediato de los menores de familias inmigrantes:

«Si fueran del barrio igual sería más fácil integrarlos, pero como vienen de muchos puntos, claro ahora aquí llegan y si te fijas cada madre coge a su hijo [...], jugando en el patio no. ... Lo de patios abiertos es ahora en verano y este es uno de los patios que queda abierto pero nuestros niños no, porque cogen los padres y marchan. ... Lo que se quedan son algunas madres de fuera en el parque de fuera, pero la mayoría se marchan, pero pocas, la mayoría se marcha [...]. Esa relación que se establece a la salida del colegio entre padres, niños no la tenemos, no la tenemos. ...» (modelo A, público)

Eso no es óbice para que las familias inmigrantes sigan manteniendo lazos con familias procedentes del mismo país, siendo un buen apoyo en entornos distantes. Y, mantengan relaciones puntuales con padres y madres autóctonas, relaciones que tienen como nexo de unión a sus hijos e hijas:

«Con los padres de los amigos de los niños, pues, nada más que saludarnos, así cuando las entradas y salidas del centro escolar» (padre/madre, Nicaragua)

Es interesante destacar los cambios que se han dado en los últimos años en la forma y en la intensidad de las relaciones de padres y madres. El profesorado advierte cómo ha ido evolucionando, de manera que muchas madres y padres que antes no tenían ninguna relación, hoy en día se les ve a las entradas y salidas del centro juntas, a veces una madre o un padre recoge a su hijo y también a otros, etc. Entre las familias siguen llamando la atención las familias de origen chino ya que no tienen relación con los demás, más allá de saludos puntuales. Estas relaciones se van construyendo a lo largo de los años:

Muchas madres y padres que antes no tenían ninguna relación, hoy en día se les ve a las entradas y salidas del centro juntas.

«No creo que sean familia, pero imagínate [...], si empiezan a los tres años los niños juntos [...], cuatro, cinco [...], al final todos los días [...] (África negra); además también los hombres participan con ellas [...], es un grupo mixto (hombres y mujeres), otros grupos no [...], solo mujeres; el grupo de magrebíes son solo mujeres, es que no se juntan [...]. Faltan los chinos que ahí no sé, no sé..., sí es por el carácter o porque tienen las tiendas y se tienen que ir corriendo o no sé por qué, sí, pero los demás sí... [...]. En estos seis años en este aspecto hemos avanzado mucho... sí [...], pues igual, porque antes se encontraban como más solos ellos..., ahora al ver que hay más de su nacionalidad y que aquí, sobre todo en infantil salimos las profesoras con ellos... Hablamos [...], sí, también solemos decirles que pueden venir al colegio a leer cuentos... No sé [...], pues un poco de comunicación [...]» (modelo A, público)

El personal educador insiste en que se ha producido una evolución en la forma de relacionarse, ahora lo hacen con mayor naturalidad, han pasado de la 'vergüenza' a una relación normalizada, podíamos decir. Es verdad que, dependiendo de las distintas procedencias, cada persona es deudora de las costumbres de su origen, pero no es menos verdad que se ha producido una cierta asunción de los roles y formas de actuar propios del país y de la sociedad de acogida (¿asimilación de pautas de comportamiento?). De hecho, en las entrevistas se destaca cómo la relación entre las familias y el profesorado ha ido evolucionando, cómo han ido cambiando algunas pautas culturales que tenían, como por ejemplo no mirar a la cara, etc. Idénticamente, otras familias relatan cómo han ido aprendiendo a integrarse, a saludar, etc.:

«He notado en estos seis años que al principio notaba más madres, padres como que no o no te miraban a la cara, ahora los padres vienen más al colegio a buscar a sus hijos, están más con ellos...sí» (modelo A, público)

«Conforme ha ido pasando el tiempo una ha ido aprendiendo a integrarse, a saludar a hablar con más mamás, no somos iguales, no, porque a veces nuestras culturas son diferentes, aunque algunos seamos latinos o seamos de África, pero lo increíble es ver, yo he cruzado y tengo amigos de todos los continentes y son también mi familia, a eso se convierten, porque a lo que llegamos en el colegio es eso, para mí y realmente estoy muy agradecida...» (padre/madre, México)

«Yo espero que yo también como ellos aportan para mi hija yo también pueda aportar algo para ellos, me hace sentir bien, porque sé que eso va a repercutir no solo para mí sino para más... y ya he visto que hay muchas mamás que también sienten eso y que aportan grandes cosas, porque yo realmente puedo decir que sigo aprendiendo y ahora me siento muy contenta, cuando le digo a mi madre, tengo familia en Bolivia, en el Congo, en Venezuela y cuando no estamos en el colegio, estamos en la calle, nos saludamos todas...» (AMPA, modelo B, concertado)

Espacios de ocio: el juego en los espacios públicos

La forma en que los individuos, individual o colectivamente, se apropian del espacio suele ser determinante en el análisis de la evolución de las formas de interacción social. Aunque existen diversas lecturas al respecto, y, en el caso que nos ocupa, tal y como vimos en la tabla 1, puede parecer que los espacios públicos analizados no son muy numerosos y, por lo tanto, quizá no representen lo que sucede en el conjunto de la sociedad vasca, no puede olvidarse algo que sucede en la CAE y que no se da con la misma intensidad en otras latitudes. Nos referimos al hecho de que es imposible, por así decirlo, segregar las zonas de juego en función del área que se trate debido a la falta de espacio urbano y al alto grado de densidad y de edificación que soportan nuestras ciudades, tanto grandes como intermedias. Sean los espacios analizados en esta investigación o sean otros no recogidos aquí, conviene decir que todos participan de las mismas propiedades: de ser áreas densamente edificadas donde la interacción entre la población autóctona y de origen extranjero es una realidad.

Las áreas seleccionadas lo han sido porque recogen información de los tres territorios, de localidades con mayor o menor presencia de familias inmigrantes de origen extranjero, con un carácter más urbano o más rural y ubicadas en zonas en las que predomina más el uso del euskera o del castellano en la comunicación cotidiana.

Algunos testimonios

En lo que se refiere a la interacción en los espacios de ocio, el parque supone para los y las menores uno de los lugares donde se empiezan a socializar y donde a través del juego se relacionan con otros niños y niñas independientemente de su ascendencia. Una cuestión muy importante que destaca el profesorado es cómo entre los menores de ascendencia extranjera que van a la escuela en su barrio, a la hora de ir al parque y relacionarse tienden a querer estar sobre todo con sus compañeros y compañeras de clase, con quienes se llevan bien, independientemente de la nacionalidad de sus padres y madres. Al igual que en el centro educativo, las y los menores hacen de nexo de unión entre las familias. Consecuentemente, el parque del barrio se convierte en un espacio de relación entre las niñas y niños que van al mismo centro educativo. Y, entre sus progenitores se van tejiendo relaciones que van desde saludos puntuales a verdaderas amistades:

El parque del barrio se convierte en un espacio de relación entre las niñas y niños que van al mismo centro educativo. Y, entre sus progenitores se van tejiendo relaciones que van desde saludos puntuales a verdaderas amistades.

«Los sudamericanos se relacionan bien, ellos no tienen problema [...], intentan ir al parque donde ya van algunos niños de la clase [...], comentan luego ellos en las reuniones cuando estamos con ellos y entonces se buscan, se relacionan y se abren [...].

Entonces sí, la mayoría sí que van a parques [...], buscan (¿entre sus nacionalidades?): no, algunos sí que buscan a los compañeros de clase [...], claro al final pasan muchas horas juntos y los niños no diferencian [...]. Entonces, si veo que está ZZZ que es de aquí y el otro es marroquí, como se llevan muy bien, se buscan, entonces pues se buscan... [...]. Establecen relaciones entre sí, intentan ir a parques donde saben que van algunos niños de la clase [...]. Si preguntas a los más pequeñitos, entonces sí, la mayoría te dicen que van al parque [...]. Yo creo que es inevitable, sobre todo cuando se trata de niños y niñas que coinciden en el aula y en el barrio, me imagino que si sales es inevitable verte en un parque u otro, sobre todo a estas edades que los llevan al parque cuando son pequeñitos y si no es en uno, es en otro, tienes que encontrarte a la fuerza con gente de la ikastola, [...] si no es de la misma clase, es de la clase de al lado, o gente que conoces...» (modelo D, público)

Esta idea expresada por el profesorado es corroborada por las propias familias. Estas comentan cómo se encuentran en el parque o quedan para ir con sus hijos e hijas, porque se han hecho amigos. Cuando se encuentran en el parque las relaciones van desde los simples saludos, donde la conversación versa sobre temas del colegio, hasta fuertes vínculos de amistad que se van tejiendo a través de sus hijos e hijas:

«Cuando vamos al parque, pues así, en el parque platicamos cuatro palabras, así cosas del cole, pues normal pero poco [...], pues sí solemos saludar y respetar también» (padre/madre, Nicaragua)

«Claro, como he tenido los hijos muy pronto yo soy la más joven... entonces con la más joven, con una madre que es más joven [...] y como el hijo se lleva muy bien con mi hijo, pues hay como más comunicación... ah qué tal, que tal el niño... pregunta mucho por tu hijo y el mío también y solo me habla de tu hijo [...] y también hemos coincidido, hemos quedado para ir al parque» (padre/madre, Ecuador)

Sin embargo, no ocurre lo mismo con familias de procedencia china o asiática. Tal y como manifiestan en las entrevistas, entre los y las menores de ascendencia china la interacción que se da entre los progenitores con otras procedencias es muy baja, algo que destacan tanto el profesorado como algunas de las familias entrevistadas. Sin embargo, la debilidad de contacto entre los adultos se ve compensada por la fortaleza de la de los niños y niñas. De hecho, tal y como manifiesta el profesorado entrevistado, suelen ser los hijos e hijas quienes piden a sus padres y madres ir al parque para jugar con algún/a compañero/a de su clase; de hecho, la observación directa realizada no hace sino corroborar esta apreciación, de tal forma que se ha podido comprobar tanto en Bilbao como en Vitoria-Gasteiz cómo las y los menores de procedencia china no tienen ningún problema para mezclarse con sus coetáneos de familias autóctonas. La misma idea nos transmiten en uno de los centros educativos:

«Los chinos por ejemplo tienden más a recluirse, se socializan menos... Fuera de la ikastola, la mayoría son de comercios, los padres están en la tienda, con lo cual los niños tienen que estar en la tienda [...]. El mismo niño pide ir a acercarse al parque o a alguna extraescolar, (el niño) quiere integrarse [...]. Claro, durante el día está con sus compañeros, entonces claro luego en la tienda un niño de seis años en estos

momentos [...] Entonces el niño pide estar en el parque o a las extraescolares, ir a las excursiones» (modelo D, público)

Respecto a la ocupación del espacio en los parques, las diferencias no se dan tanto por la nacionalidad de sus progenitores como por la edad y sexo de sus hijas e hijos. De manera que, los y las menores, normalmente se encuentran en la zona del parque más tranquila con sus progenitores, en los columpios adecuados a su edad, mientras que los que son mayores, bien están jugando generalmente al fútbol, con los patines o con actividades propias de su edad.

Las y los menores acuden con sus familias, normalmente con los progenitores. Entre las familias de origen extranjero, la tendencia suele ser juntarse por nacionalidades, así lo apuntan tanto las personas expertas y el profesorado como las observaciones realizadas por nuestro equipo, donde se pueden ver grupos de madres magrebíes, latinoamericanas o rumanas, verificando así la vieja teoría del filtraje según la cual la coincidencia de procedencia suele ser uno de los factores de apoyo más importantes en las primeras etapas del proceso de socialización en el país de acogida:

«Son como cuadrillas, eso lo noto mucho [...]. Luego después de clase, suelen ir al parque, entre los africanos, ellas se llaman mamis, cuando viene una primero se lleva a todos [...]. Eso en cambio con los sudamericanos no pasa tanto. No sé si es casualidad porque ellas se llevan muy bien» (modelo B, concertado)

«En cambio los demás sí me suelen contar, o le he visto en la calle o le he visto a no sé quién... Los nigerianos me suelen contar cosas entre ellos, pero no me suelen contar de los demás, no sé si es que van a otros parques o viven en otra zona...» (modelo B, concertado)

Los y las menores, hasta los tres años aproximadamente, están acompañados de los progenitores en todo momento, en los bancos, la zona de juego, etc. y estos lo que hacen fundamentalmente es estar hablando con otros padres y madres, jugando con sus hijos e hijas o vigilando para que no les pase nada.

Recapitulación

Del análisis efectuado se desprende que en una sociedad densa y compacta como la vasca los equipamientos, servicios y el espacio público en general se convierten en acicates muy importantes en el proceso de integración de las familias de origen extranjero. Si la escasez de suelo provoca que el acceso a la vivienda sea muy complicado para las familias con menos recursos, no es menos verdad que la densidad demográfica y social de nuestros barrios facilita y provoca la interacción, dejando poco margen para la existencia de guetos diferenciados. Esta circunstancia no se da en otras ciudades donde la posibilidad de división horizontal espacial es mayor que en la nuestra.

La tendencia suele ser juntarse por nacionalidades.

Los equipamientos, servicios y el espacio público en general se convierten en acicates muy importantes en el proceso de integración de las familias de origen extranjero.

Esto no quiere decir que no haya distancias sociales entre colectivos; quiere decir que la probabilidad de interactuar físicamente en un espacio lúdico reducido es infinitamente mayor. Viene esto a cuento para contextualizar lo que hemos visto de forma somera a través de las entrevistas y de la observación directa. Los patios de los centros educativos, lo mismo que los parques son recursos escasos y necesarios como apoyo a la integración social. Por otra parte, todos los testimonios inciden en lo mismo, en que los y las menores autóctonas y de ascendencia extranjera no tienen problemas de relación e interacción; las dificultades, en todo caso, las ponemos las personas mayores.

Desde el momento de la entrada al centro se van tejiendo relaciones entre las familias hasta llegar a la etapa de primaria.

La interacción que se va a dar entre las familias en la etapa de infantil es mayor a la que se da en otras etapas educativas y se mantiene hasta llegar a primaria. Se trata de una relación continuada en el tiempo de lunes a viernes durante todo el curso desde los dos años hasta que pasan a primaria. Contacto diario entre los progenitores y con la persona tutora, desde la escolarización de los menores a los dos o tres años hasta llegar a primaria. Durante ese período, ya desde el momento de la entrada al centro se van tejiendo relaciones entre las familias hasta llegar a la etapa de primaria.

Los hijos e hijas funcionan como nexo de unión entre las familias. Entre las y los menores la relación que existe es completamente espontánea, se construye de forma natural y no diferencian las distintas procedencias de sus progenitores.

Los hijos e hijas funcionan como nexo de unión entre las familias. Entre las y los menores la relación que existe es completamente espontánea, se construye de forma natural y no diferencian las distintas procedencias de sus progenitores. Los contactos que se dan entre las familias autóctonas y de origen extranjero, si bien tienen un importante bagaje cultural y social aportado por los padres y madres, también consideran y están mediatizados por esas maneras de relacionarse sus hijos e hijas.

Por último, conviene destacar, tal y como se ha dicho, que las relaciones se dan, sobre todo, por nacionalidades. La interacción con otras procedencias se produce en un momento posterior, en la medida que las circunstancias lo van marcando y, no cabe duda, que el centro educativo es una buena disculpa para este propósito. Y desde donde abordar los procesos de integración teniendo en cuenta la diversidad sociocultural en el proceso de integración.

Religión

Ya hace muchos años que Durkheim⁸ mostró cómo el Hecho Religioso además de estar configurado por un sistema de creencias que le otorgan sentido, tiene una función esencial vinculada a su capacidad para religar, es decir, para crear vínculos colectivos que proporcionan base e identidad sociocultural. Conviene no olvidar esto para entender la situación de las familias recién llegadas desde otras latitudes.

No es extraño, por lo tanto, que para algunas de las familias de origen extranjero la religión supone un tema central en sus vidas, ya que independientemente de los sistemas de creencias religiosos propios de las diferentes confesiones religiosas, coadyuva a la creación de referentes compartidos desde el punto de vista cultural. Si esto es así de forma genérica, se acentúa sobremanera cuando el hecho religioso se superpone sobre adscripciones culturales que no tienen al cristianismo como referente histórico. Nos referimos, aunque no solo, a personas procedentes del mundo musulmán y en menor medida de otras confesiones religiosas.

Este aparente disenso se mantendría en el ámbito de la disputa religiosa, si no fuera porque para determinadas confesiones religiosas es muy difícil separar la dimensión pública y privada de la práctica religiosa, y en gran medida, preceptos religiosos afectan al propio desenvolvimiento de la vida cotidiana en diversas formas, generando, en algunos capítulos: vestimenta, alimentación..., ciertas fricciones que chocan con la práctica ordinaria a la que estábamos acostumbrados hasta hace muy poco.

Es por ello que el hecho religioso, en su doble manifestación, pública y privada, tiene una incidencia notable en las formas y maneras de interacción, sobre todo cuando nos referimos a personas que profesan religiones minoritarias en nuestra sociedad como el islam, o la iglesia evangélica, por no citar más que dos de los ejemplos más frecuentes. Además, conviene tener en cuenta que las prácticas religiosas en la esfera pública suponen un factor de socialización y de interacción social, y que tienen una enorme fuerza cohesiva, circunstancia que lleva a estas minorías a intensificar las relaciones al amparo de las prácticas celebrativas. Cuando las narrativas se centran en las creencias y en las prácticas religiosas lo hacen desde una doble aproximación: por una parte, como un aspecto ligado a lo más íntimo, a la propia identidad de las personas; pero, por otro, como forma de transmitir valores y de potenciar la socialización sociocultural de los hijos e hijas.

⁸Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa* (Vol. 38). Madrid: Ediciones Akal.

En el ámbito público, las hijas e hijos de padres y madres creyentes practican-tes entrevistadas, acuden con sus progenitores a los actos religiosos, aproximadamente dos días por semana y suelen ser los momentos para estrechar lazos y relaciones de la comunidad que se sabe en minoría. Las relaciones que se establecen, por lo general, no van más allá de los saludos formales. Esto se puede apreciar muy claramente cuando nos referimos a familias procedentes de África subsahariana. Para ellas, la dimensión religiosa ocupa un lugar muy importante y, tanto en el ámbito privado familiar como en el público, otorgan un papel muy importante al hecho religioso.

En el ámbito privado, para algunas de las familias entrevistadas la religión es importante en sus vidas y para la educación de sus hijos e hijas porque, a través de ella se transmiten los valores fundamentales, como son: el respeto a los demás, especialmente a las personas mayores; las relaciones familiares; los roles de género; etc. Son cuestiones que les preocupan, porque sienten que, en la sociedad de acogida, la vasca, parte de estos valores se han relajado, si no se han perdido. También se ha observado a través de las entrevistas cómo es en aquellas familias que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad socioeconómica y aislamiento social por múltiples factores (no tienen familia, amigos, dificultades de comunicación y demás, etc.), donde la dimensión religiosa y/o espiritual cobra una importancia central como forma de dar sentido a sus vidas. Por múltiples razones supone un sostén en su quehacer cotidiano, una esperanza en situaciones de adversidad y, en definitiva, un horizonte de futuro. Como botón de muestra, en una de las entrevistas, una madre de origen nigeriano que tiene una hija y se encuentra actualmente en una situación de gran vulnerabilidad, sin recursos económicos, sin empleo, sin familia cercana, sin pareja, viviendo en una habitación con su hija, la narrativa de su discurso nos desvela que las creencias religiosas suponen un asidero, una dosis de esperanza en su vida y una manera de educar a su hija en valores positivos hacia sí misma y hacia los demás.

«Yo cuando tengo un problema quien me ayuda es el señor (Dios)» (madre/padre, Nigeria)

Para las personas inmigrantes pertenecientes a la confesión islámica fundamentalmente, la dimensión religiosa trasciende el ámbito privado, se manifiestan en el ámbito público y tiene consecuencias y repercusiones desde el punto de vista del ordenamiento de la vida cotidiana, ya que afecta a distintas expresiones de esta: alimentación, vestimenta, organización cotidiana, roles de género, pautas relacionales... Así, por ejemplo, ciñéndonos a los centros educativos, aunque en la etapa infantil las diferencias entre los y las menores de origen y/o ascendencia extranjera son mínimas y apenas se manifiestan, no obstante, tienen su impronta en el capítulo de la alimentación. Así, los centros reciben las demandas de los progenitores para que dispongan de menú *halal*. Esta solicitud no siempre es fácil de llevar a la práctica en el día a día porque, como nos narra el profesorado, los niños y niñas no son conscientes de lo que comen y muchos

de quienes deberían comer un menú *halal* acaban comiendo o compartiendo su menú con los de sus compañeros y compañeras, en muchas ocasiones porque les resulta más gustoso que el suyo. El profesorado procura estar atento para que cada niño y niña coma de su plato, pero eso no siempre es posible:

«Sobre todo con los menús... los niños lloraban (algunos) porque no querían el menú vegetariano» (modelo A, público)

«Mira, nosotros tenemos una niña musulmana, creo que es marroquí, en la gela de tres años. Claro es una niña que come muy bien..., entonces a ella le ponían su comida musulmana estricta y ella no la quería y por debajo de la mesa intentaba quitarle comida al de al lado...» (modelo A, público)

«Sí que protestan porque claro (los/as niños/as), la niña no entiende de eso que no pueda comer lo de la de al lado, ella ve que le han puesto otra cosa y le gusta muchísimo más lo que tiene el de al lado. Entonces ya el año pasado debía quitar de otras bandejas y coger al de al lado...» (modelo D, público)

Como se puede apreciar, las restricciones religiosas no afectan por igual a todas las confesiones religiosas:

«...Y, por ejemplo, los africanos, no tienen ningún problema de traerlos aquí y que les demos religión, no tienen ningún problema... En el comedor es más complicado, que tenemos allí una cantidad de menús: uno sin carne, el otro sin cerdo y tienes que andar con cuidado, a ver si me confundo y te doy lo que no te tengo que dar» (modelo B, concertado)

También relacionado con la alimentación, pero no con los menús diarios, hay otros momentos donde también queda reflejada la gestión de la diversidad, como son las celebraciones que se desarrollan en los centros educativos a lo largo del año. Hablamos de Santo Tomás, Santa Águeda u otras festividades. En estos casos, desde los centros educativos, se ha optado por dar otras alternativas para las familias musulmanas: en lugar del típico talo con chorizo, por ejemplo, se sustituye el chorizo por una salchicha *halal*. En otros casos, lo que se hace es dejar que cada uno traiga lo que considere. Al final, la idea es que sientan que participan de las costumbres del centro y también, por otra parte, que sientan las familias, que de alguna manera también se respeta su religión.

«Las particularidades han surgido en las comidas, cuando se festejan. [...] La comida que se abre al final de curso para las familias, tenemos menú vegetariano» (modelo D, público)

«(El comedor) Ellos tienen una dieta especial y luego en la gela el día de Santo Tomás a ellos, no se les da nada; si ellos quieren traer de casa se les admite, no hay ningún problema, pero se intenta mantener las costumbres que hay aquí y ellos en la medida de lo posible se incorporan. Sí, por ejemplo, cerdo no pueden comer, pues entonces se les da cualquier cosa; si ellos traen de casa, sin ningún problema» (modelo D, público)

La dimensión religiosa, también llega a otros ámbitos de la vida como la vestimenta. En este sentido, entre los y las menores a estas edades no se percibe

ninguna diferencia, pero donde esta se nota es en los progenitores. De los discursos de las personas expertas y del profesorado se desprende que se están produciendo cambios en los últimos tiempos y constatan que están empezando a ver madres que antes no llevaban velo y ahora sí lo llevan. También se notan cambios, sobre todo en la vestimenta, a la vuelta de las vacaciones, cuando regresan los niños, niñas y sus familias de sus países de origen.

En un sentido opuesto se detectan, en algunos casos, cambios en las pautas culturales y religiosas de los progenitores de origen extranjero. El profesorado de los centros educativos se refiere a la percepción de una cierta relajación de la práctica religiosa, ya que no sienten la presión de grupo y/o social que podían sufrir en sus países de origen. En otros casos pasa lo contrario, personas de confesión islámica, por la presión que ejerce el grupo de pares en nuestro propio entorno, cambian de vestimenta, sobre todo, en lo referente al uso del pañuelo islámico.

«Me he encontrado con mujeres que no llevaban velo y ahora sí lo llevan...» (Berri-tzegune, Irun)

Resulta paradójico el hecho de que algunas familias que profesan religiones como la musulmana o la evangélica, opten por la elección de un centro concertado religioso católico. Pero, para ellas no supone ninguna contradicción, porque esa elección no responde únicamente a dar respuesta a su confesión religiosa, sino que la vinculan con la educación en unos valores que coinciden con los que ellas tienen. Elegir un centro de estas características les da mayor seguridad y tranquilidad para sus hijos e hijas y lo viven como una inversión y una mejor educación. Desde las familias y el profesorado la religión se vive con mucha normalidad en estos años, ya que las niñas y los niños no se dan cuenta de nada a estas edades. En ocasiones, ocurre que algunos de estos menores están exentos de recibir religión en su educación, pero, al ver que se pierden actividades y fiestas que se hacen a lo largo del año, al final son sus propias familias las que prefieren que sus hijas e hijos también participen en celebraciones religiosas católicas.

«Cuando son tan pequeñitos no le dan tanta importancia. En primaria empiezan ya a preocuparse, ya saben que aquí (en infantil) trabajamos cuatro valores, los que trabajamos, cuatro fiestas, porque al final son muy pequeñitos, en lo que es la religión católica son pinceladas, son muy pequeños y eso ellos lo saben, porque alguno sí que me ha preguntado... 'y que es lo que trabajáis en religión', lo que trabajo yo en matemáticas o de las emociones le da igual, pero sí es verdad que a alguno le ha preocupado un poco más y cuando le he comentado ha visto que no tiene mayor importancia» (modelo B, concertado)

«La gran mayoría son conscientes de que esto es un colegio católico cristiano y se atienen a ello, porque a ellos les da una seguridad que sea privado y que sea religioso, aunque no coincida, muchas veces con su religión y, por ejemplo, hay algunos que están exentos de religión, sobre todo los marroquíes están exentos de la religión, que no quieren, pero claro cuando luego empiezan a darse cuenta que hay la fiesta de la

paz, hay la fiesta de la navidad, y que su hijo empieza a excluirse, muchos cambian de opinión porque yo les explico 'a ver... es que son muchas actividades que tu hijo se queda fuera' y muchos cambian, porque yo en casa le enseño lo que yo quiero y aquí el ve, lo que es, vamos a decir, la gran mayoría, y muchos tienen una tolerancia muy alta a esto» (modelo B, concertado)

Recapitulación

Los testimonios mostrados expresan la corta distancia que existe entre la religión como sistema de creencias y como manifestación de una realidad socio-cultural. Se observa que los centros educativos por su rol de filtro simbiótico de todas las sensibilidades religiosas tienen que compaginar ambas dimensiones.

Como no podía ser de otra forma cuando se relaja la presión del grupo de iguales sobre el hecho religioso y este se perfila en su verdadera dimensión, como un sistema de creencias que otorga sentido a la existencia y no como un hecho sociocultural que intenta homogeneizar sobre la base de la tradición, el grado de variabilidad, de tolerancia y de convivencia aumenta absolutamente.

Participación en el ámbito escolar

La participación de las familias de origen extranjero en el centro escolar es un aspecto clave en el proceso de integración de sus hijos e hijas en el ámbito educativo. En este apartado se aborda la participación de las familias de origen extranjero con el centro escolar, apuntando los aspectos que fomentan esa participación y los principales obstáculos que la dificultan.

Como punto de partida, hay que tener en cuenta que la participación de las familias de origen extranjero suele ser más baja en general que la que podemos encontrar entre las familias autóctonas. Esta situación se debe fundamentalmente a que las familias de origen extranjero, pueden llegar a desconocer las formas de proceder habituales en nuestra sociedad y, de forma específica, en la forma de relacionarse con el centro escolar. A esto hay que añadirle, además, otra serie de limitaciones adicionales que suelen estar incorporadas en función de su situación específica, como son: desconocimiento del idioma o dificultad para utilizarlo, situación laboral precaria, nivel socioeducativo medio-bajo de las familias, número de hijos e hijas, y, en general, la ausencia de una red familiar cercana de apoyo en los cuidados.

Lo anterior no es óbice para reconocer que, a pesar de las dificultades, las familias muestran interés por la participación en la educación de sus hijos e hijas. De hecho, a pesar de las dificultades se puede constatar que existen factores que fomentan la participación de las familias con el centro educativo, en mayor

medida que lo que sucede en etapas posteriores. De hecho, en esta etapa infantil se establece, entre las familias y el centro, ciertos lazos de confianza y espacios de relación que fortalecen la interacción intergrupar. Estamos hablando, por ejemplo, de la relación diaria de las familias con la persona tutora del centro escolar, del encuentro diario de las familias en un mismo espacio, así como también de otros mecanismos de participación como es el hecho de compartir costumbres y tradiciones de la población autóctona y de origen extranjero en los que las familias tienen gran protagonismo.

Los testimonios de personas expertas y educadoras nos permiten apreciar que en esta etapa la participación de las familias comienza con una buena acogida por parte del centro con el objetivo de generar confianza y de esta manera

Para muchas familias se trata de la primera vez que se acercan al sistema educativo. Por eso es fundamental que se sientan bien recibidas porque así también se sentirán mejor sus hijos e hijas.

invitar a los familiares a la participación en cuantas actividades escolares se realicen. Hay que tener en cuenta que para muchas familias se trata de la primera vez que se acercan al sistema educativo. Por eso es fundamental que se sientan bien recibidas porque así también se sentirán mejor sus hijos e hijas.

En este proceso suele ser clave la figura de la persona tutora como nexo de unión entre el o la menor, su familia y el centro educativo. En esta etapa educativa el niño o la niña ve a su familia como su mundo, la familia es lo más importante y desde las personas expertas se habla de la gran importancia que tiene el hecho de que la o el menor pueda sentir que la escuela es, por así decirlo, su segundo hogar:

«Es clave el primer acompañamiento de las familias, que se sientan parte de la comunidad, si se sienten bien, esto también les llega a los niños (...) El niño sin su familia no es nada... Tiene derecho a sentir en la escuela que su familia es lo más, que nadie se pueda meter con su familia y que se le respete a su familia. La comunidad te tiene que aceptar que es un derecho y tú como profesora de infantil lo tienes que tener clarísimo» (Berritzegune, Irun)

El contacto que se establece entre el profesorado y las familias es diario y muy estrecho y es muy importante para una buena adaptación ya que ayuda a que los niños y niñas vayan a clase más contentos y tranquilos:

«Yo, con los padres trato muchísimo. Los padres vienen con ellos hasta clase. A mí sí me gusta que dejen a los niños dentro del aula... y yo hablo con ellos todas las mañanas, les pregunto qué tal... De hecho, que vean los niños que los padres entran a clase, que no pasa nada, ellos se quedan aquí, que entre los padres y yo hay una comunicación, y eso es mucho mejor para su adaptación y para que vengan contentos, tranquilos y a mí, de hecho, me gusta hablar con los padres y madres» (modelo D, público:2)

Además de la persona tutora, personas expertas y profesorado nos hablan de la importancia del centro educativo como instrumento privilegiado para ir

generando desde el inicio un mayor grado confianza y mayor complicidad con los progenitores. El hecho de que las propias familias puedan entrar en el aula para dejar allí a sus hijos e hijas y que los niños y niñas puedan apreciar este hecho, otorga a la relación progenitores-centro un grado de simbiosis que favorece muchísimo la integración y la participación de aquellos. Todos los recursos del centro se ponen a disposición para favorecer esta relación: pasillos, aulas... La idea es muy simple: que los progenitores se sientan a gusto y que las niñas y niños puedan ver la interacción de sus padres y madres con naturalidad:

Se habla de la importancia del centro educativo como instrumento privilegiado para ir generando desde el inicio un mayor grado confianza y mayor complicidad con los progenitores.

«El espacio no solo lo tienes que pensar para los alumnos, también para las familias. También en el pasillo puedes poner un sofá para que se sienten y si tienes algo para tomar un café, mejor» (modelo D, público:2)

«Los padres entran, dejan a los hijos dentro del aula. Es un rato en el que están los padres dentro del aula. Es importante que lo vean los niños, les da tranquilidad» (modelo B, concertado)

«El perchero, si está dentro de clase las familias tienen que entrar y si lo haces todos los días al final interactúas. Si no, pones esos sitios conscientemente para que entren» (modelo D, público:2)

Otro espacio muy importante que favorece la interacción entre el profesorado, los progenitores y sus hijos e hijas, como ya hemos comentado en otros apartados, son los momentos de entrada y salida de los centros escolares. Es un momento muy apropiado para interaccionar porque su regularidad y su consecuente familiaridad le confiere una importancia especial ya que favorece el encuentro periódico de las mismas personas, generalmente las madres que son las encargadas de llevar y recoger a sus hijos e hijas. De hecho, se constata que algunas de estas madres que acuden regularmente a recoger a sus hijos e hijas terminan siendo amigas y cogen la costumbre de organizarse para desarrollar actividades:

«Yo creo que lo principal fue primero hacer amigos, el hablarnos y lo primero fue con AAA de (país África subsahariana)) [...]. Empezamos nosotras y empezó un grupito con los niños y los niños se fueron integrando, no son de las mismas edades, pero todos nos llevamos muy bien [...]. Surgió del accidente, yo me empecé a interesar, a preguntar, a saludarles por su nombre, hola... y luego llegaron las vacaciones y yo le dije '¿sabes qué yo hago paseos con mis hijas? Me gusta recorrer, me las llevo a diferentes parques, comemos un bocadillo [...] y ¿te gustaría venir?'. Pues sí, empezamos así. No tiene nada que ver (de edades). Y se quieren muchos los niños, se respetan. Yo respeto la religión de ella porque tienes que respetar. Ella es de (país África subsahariana) y lo que tenemos en común es que somos madres... y hablaba el castellano, pero le costaba un poco, pero es muy lista... y luego vino una brasileña también, tuvimos un gran cariño con ella, pero ella se fue y todo...» (padre/madre, México)

«Es de lo que te sientes, digamos, orgulloso del trabajo que realizas, porque ahí ves de verdad el fruto y dices: 'qué bien si consiguiera una sociedad en la cual en las

entradas y salidas estuvieran así todos, que intentan normalmente juntarse entre ellos y ellas, eh...» (modelo D, público:2)

Además, desde el centro escolar existen mecanismos de participación de manera más formal que van desde las reuniones de los padres y madres con el profesorado, donde normalmente las familias acuden, sobre todo las madres, para conocer la evolución de su hijo o hija, hasta la participación más institucional como puede ser la pertenencia a los órganos de representación (Consejo Escolar, AMPA) donde actualmente la participación, en general, es muy baja. No obstante, sí empiezan a darse casos de centros educativos donde las familias de origen extranjero se empiezan a organizar, forman parte del AMPA, se juntan fuera del colegio para celebrar cumpleaños, hacer excursiones, visitar museos... De alguna manera, estos grupos han surgido desde la ayuda mutua y están funcionando como un grupo de tiempo libre. Una de las características de la mayor parte de estas familias de origen extranjero es el alto nivel socioeducativo y las experiencias previas de participación que han tenido en sus países de origen. Estas madres a su vez contactan con otras madres del centro para que hagan red y así tener una mayor interrelación entre ellas:

«Una vez al mes nos vamos a tomar un café y nos desahogamos un poco o nos reunimos un sábado porque hay algunas que trabajan. Tomamos un vino y regresamos. Es un rato muy a gusto. Primero éramos tres, íbamos al Lidl comprábamos un pan y veníamos comiendo todas. De ahí les pregunté y ‘¿por qué no quedamos para tomar un café?’. Y de ahí empezamos con otra mamá, otra mamá... y de ahí ya nos juntamos, nos llamamos, nos juntamos (...), nos llamamos el Comité Internacional (del grupo de whatsapp). Hay madres de todas las culturas: Venezuela, África, Bolivia... Hay una madre china que acaba de llegar que nos vemos con cariño, pero aun como no habla bien castellano no se anima a ir, pero siempre le invitamos ya le dije y dijo que sí, que un día se va a animar» (padre/madre, México)

Otra forma de fomentar la participación se articula a partir de los diferentes planes que se desarrollan en el centro escolar: planes de acogida, de diversidad, etc. Estas actividades tienen como finalidad fomentar la interrelación entre las familias y también entre los hijos e hijas. La experiencia muestra cómo inicialmente, las familias de origen extranjero suelen mostrar ciertas reticencias a la hora de proponer cualquier actividad u ofrecerse para participar. Muchas veces, no lo hacen porque no quieren, sino por circunstancias derivadas de la situación de precariedad en la que viven: largas jornadas laborales de los progenitores, limitación en el uso del idioma, inseguridad derivada del bajo nivel socioeducativo y, también, en ocasiones, por la falta de apoyo para dejar a sus hijas e hijos al cuidado de algún familiar. No obstante, la experiencia dice que, cuando se acerca el profesorado y les piden cosas concretas y puntuales en las que participar, las familias, en la mayoría de los casos, presentan una gran disposición. Algunos testimonios de personas educadoras y expertas así lo atestiguan:

«Estamos trabajando de manera intensa a través de diferentes proyectos» (modelo B, concertado)

«En el centro las familias autóctonas son militantes... No solo del euskera, también de la diversidad» (modelo D, público:2)

«Desde luego las familias euskaldunes que están en el centro son las verdaderas militantes, pero militantes no solamente del euskera, de la interculturalidad, del feminismo. Dicen 'nosotros hemos elegido esta escuela porque es lo que nos gusta y esto es lo que queremos'. Tenemos madres feministas, que son las más partidarias de respetar como son, tenemos que estar con ellas, dicen 'nos las tenemos que traer'. Las feministas son las más integradoras, ellas han estado para la introducción de menú, la salchicha halal...» (modelo D, público:2)

«Por ejemplo los padres, con el tema para poner las mesas, el escenario, te dicen sí, sí, además les gusta, ellos no se van a ofrecer nunca, pero si tú te acercas a ellos nunca te van a decir que no» (modelo D, público:2)

«Si tú por ejemplo vas directamente a decirles, no tienen mayor inconveniente, en muchos casos. En otros, te vienen voluntarios, pero son los menos... Pero si tú vas y les dices 'oye mira que vamos a trabajar esto, que queremos hacer', 'ah, pues vale', qué te parece» (modelo D, público)

Una de las formas más usuales de participación en el centro escolar es a través de acciones puntuales en la semana de la interculturalidad o en acciones puntuales que se desarrollan a lo largo del curso con el fin de acercar y compartir las costumbres y tradiciones de las familias de origen extranjero. Estas acciones son valoradas de manera muy positiva por parte de las familias y de los y las menores:

«También solemos hacer, por ejemplo, en el centro la semana de la interculturalidad, entonces suelen venir padres a contar cuentos en su idioma, o a contar historias de sus pueblos, incluso han venido también con henna para (hacer) dibujos en las manos o han traído comidas o han hecho comidas típicas de sus pueblos. Bueno, se implican [...], ellos vienen muy a gusto, pero cualquiera, a cualquier padre que le vayas a decir el hecho de incorporarlo a una actividad de la ikastola. O sea, están encantados, lo viven muy bien, encantados» (modelo D, público)

Para fomentar la participación entre las familias de origen extranjero es importante generar confianza y poner en valor sus costumbres y tradiciones. Además, las familias de origen extranjero lo viven como algo muy positivo.

«(¿Cómo lo habéis hecho para que participen?) Pues, a ver [...], que perdiesen el miedo al colegio, les hemos invitado a que vengan y puedan contar cuentos [...]. Tenemos fechas determinadas, la semana de la interculturalidad, el día del libro [...] y algunas han venido. Luego, organizamos un taller de henna en la semana de la interculturalidad y vienen y nos pintan las manos a los niños y a nosotros de henna. Entonces es una forma de atraerles. No, no todo lo que nos gustaría, pero paso a paso...» (modelo A, público)

Para fomentar la participación entre las familias de origen extranjero es importante generar confianza y poner en valor sus costumbres y tradiciones. Además, ellas lo viven como algo muy positivo.

También desde las familias de origen extranjero surgen propuestas para mostrar sus costumbres y tradiciones con el fin de compartirlas con los demás.

«Los papás ahora les hemos preparado una sorpresa. Las mamás nos vamos a vestir de aldeanas y vamos a hacer unos bailes, las mamás. Eso va a ser sorpresa para ellos y no se ha dicho nada. Entonces también queremos como para realzar un poco el colegio y salir de [...] para salir de frente...» (padre/madre Venezuela)

Las familias también participan en las fiestas que se organizan desde el centro educativo. Este se convierte en un espacio donde se comparten fiestas y celebraciones a lo largo del año, como, por ejemplo: Santo Tomás, Olentzero, Santa Águeda, carnavales... Los niños y niñas van al centro con la ropa típica de las fiestas, llevan un palo en Santa Águeda..., de manera que las familias participan también, ya sea vistiendo a sus hijos e hijas con la ropa típica, llevando el palo o como sea. Y las familias lo viven como algo muy positivo porque ven a sus hijos e hijas felices.

«A la hora de las fiestas, (...) si haces la convocatoria al aire, igual les cuesta mucho, pero si vas directamente a las familias... '¿oye te importaría?'... encantadas de la vida. » (modelo D, público:2)

«En Santa Águeda, ellos no participan directamente, pero les pedimos que traigan un palo para sus hijos...» (modelo D, público:2)

«... A la hora de las fiestas, hay una comisión mixta, donde participan familias, o por ejemplo para navidades el traer postres del mundo. Si haces la convocatoria al aire, igual les cuesta mucho, pero si vas directamente a las familias... '¿oye te importaría?'... encantadas de la vida, y luego por ejemplo por parte de la asociación

se han acercado a las familias porque se intenta atraer a esas familias, traerlas a la asociación para que participen. Entonces, este año en Santo Tomás se ha dado la posibilidad, por primera vez, de la txistorra Halal, porque había madres en la asociación. [...]. Ahí surgió una discusión entre ellos, pero al final ganó la salchicha halal y en la comida de final de curso, que también se abre a las familias, se optó por un menú vegetariano; llevamos ya dos años» (modelo D, público:2)

No cabe duda que los hijos e hijas están haciendo de alguna manera de nexo de unión entre sus padres y madres y la sociedad de acogida. Algunas familias entrevistadas hablan de cómo están incorporando las costumbres y tradiciones de la sociedad vasca y relatan cómo participan también de las fiestas y tradiciones vistiéndose con el traje de arrantzale para salir en las fiestas de la localidad o, en casa, cómo van adaptando algunas otras costumbres.

«Sí, a él (hijo) le gustan las fiestas de la escuela. Cuando tienen fiesta en la escuela mi niño está contento, me dice mamá cómprame el vestido de fiesta que hay fiesta en la escuela, cuando es fiesta de cumpleaños también, a él también le gusta» (padre/madre, Nigeria)

«Ya uno agarra muchas costumbres de aquí. En las fiestas de Bilbao de colocarme la faldita con las niñas, me siento una vasca más, mi faldita, los zapatitos, en hacer las comidas que se hacen aquí, el primer plato, el segundo plato. Es que nosotros en Latinoamérica todo lo comemos en un plato. A veces lo hago y ellas (las hijas) se dan cuenta: 'mamá hoy nos serviste a lo venezolano; mamá hoy nos serviste a lo vasco'» (padre/madre, Venezuela)

«Ellas han participado en todo, yo también ayudando en esa parte porque estamos aquí me entiendes y yo no voy a ser de las que diga tú no te vas a poner esto... Siempre me ha gustado ser seria en lo mío [...]. Entonces les compré las faldas, los zapatitos y felices cuando vinieron aquí las profesoras ¡ah! dos venezolanas vestidas

de vascas... Ellas están bien en las fiestas de Bilbao, ellas siempre llevan sus faldas porque son fiestas de Bilbao» (padre/madre, Venezuela)

Recapitulación

Los testimonios arriba expresados muestran que la participación de las familias de origen extranjero no debe darse por sentada, es algo procesual que hay que ir trabajando y creando las oportunidades para ello. Todos los centros analizados muestran el gran esfuerzo que realizan para involucrar a los progenitores en este proceso.

Por eso, aunque inicialmente haya, en general, una baja participación de las familias de origen extranjero en la vida cotidiana de los centros educativos y en las asociaciones de padres y madres, poco a poco van surgiendo experiencias de participación en los centros educativos. La clave de la participación en estos casos se encuentra en las familias con un nivel cultural medio alto, con experiencias de participación en sus países de origen y con una alta capacidad de interacción. También se están dando experiencias de participación en centros educativos mixtos (familias euskaldunes y familias de origen extranjero) donde hay un alto compromiso con el euskera, la interculturalidad, planes de diversidad, feminismo, etc.

Poco a poco van surgiendo experiencias de participación en los centros educativos.

Entre las familias de origen extranjero hay un desconocimiento (como no puede ser de otra forma dados los contextos de los que proceden) de las pautas culturales, de las dinámicas de los centros escolares, etc. Esto hace inicialmente que las familias de origen extranjero, en un primer momento, se retraigan. La confianza se va generando a través de la figura de la persona tutora, ya que en esta etapa las familias están en contacto diario con ella y, normalmente, constituye el vínculo de comunicación más usual y rápido.

Como ha quedado reflejado, se trata de una etapa educativa donde la interrelación con las familias es bastante alta, lo que favorece, en el caso de las personas de origen extranjero, las oportunidades de interacción centro-familia, sea cual sea el origen de esta. Para facilitar esta relación, en algunos centros se apuesta por la libre circulación de las familias en el centro escolar, pudiendo las madres y padres entrar con sus hijos e hijas hasta el aula; en otros, echan mano de estrategias para fomentar la interacción: poner en perchero dentro para que entren los progenitores, amueblar el pasillo con un sofá... Cualquier estrategia vale para el fin que se pretende.

Se trata de una etapa educativa donde la interrelación con las familias es bastante alta, lo que favorece, en el caso de las personas de origen extranjero, las oportunidades de interacción centro-familia, sea cual sea el origen de esta.

Las entradas y salidas en el centro escolar se convierten en espacios privilegiados también para intensificar la relación entre los familiares de los niños y niñas

que acuden al centro escolar. En estos espacios, los progenitores se saludan, conversan puntualmente con personas autóctonas y se organizan; aquí normalmente la procedencia étnica suele ser determinante como mecanismo de iniciación en la participación. Este contacto es diario y normalmente se mantiene durante los primeros años, dándose de una manera natural el contacto puntual entre los padres y madres.

Compartir las costumbres y tradiciones de la sociedad vasca y de las familias de origen extranjero resulta clave.

Compartir las costumbres y tradiciones de la sociedad vasca y de las familias de origen extranjero resulta clave. Hay que seguir favoreciendo la participación de las familias en actividades que muestren su cultura de origen en el centro escolar. Semana de la interculturalidad, fiestas del centro escolar, etc. En definitiva, seguir fomentando la participación de las familias de origen extranjero en las costumbres y tradiciones vascas.

2

Conclusiones

Los diferentes aspectos mostrados relacionados con el proceso de iniciación en el sistema educativo vasco muestran cómo la integración es un mecanismo procesual que implica, como no podía ser de otra forma, superar distintas etapas en un proceso multifactorial de integración al nuevo entorno que les toca vivir a las familias de origen extranjero. De este modo, conseguir una normalización vital en aspectos tan relevantes y distintos a la vez como: vivienda, trabajo, educación, sanidad..., no es nada fácil, y requiere un período más o menos dilatado hasta acostumbrarse a los modos y maneras de la sociedad de acogida, en este caso la vasca.

Pero, de todos los capítulos a superar, la educación tiene algo especial. Esto es debido, entre otras cosas, al hecho de que este capítulo no afecta única y exclusivamente a las personas directamente vinculadas al proceso migratorio, sino a sus descendientes, a aquellos que más quieren y que, a diferencia de ellos/as, no tienen vuelta atrás, ya que han nacido entre nosotros y nosotras, y no han conocido otras realidades anteriores.

Esta situación, tal y como hemos visto en los diferentes epígrafes, es una gran oportunidad de normalización de las relaciones entre los de 'dentro' y los de 'fuera', entre las personas 'autóctonas' y las 'foráneas', por utilizar términos que a veces, desgraciadamente, representan 'fronteras interiores' que no acabamos de superar. A diferencia de otras instituciones, el centro escolar con su creciente diversidad se convierte en un elemento clave desde el cual cimentar y desarrollar políticas de integración de esta nueva sociedad emergente que estamos viviendo y construyendo día a día.

Los datos y testimonios muestran que la desigualdad vinculada a las diferencias étnico-raciales no nacen, se hacen. Todas las personas expertas consultadas muestran cómo en las primeras etapas del aprendizaje los niños y niñas

interactúan y se relacionan con total naturalidad y normalidad, y cómo estas diferencias, cuando existen, son más producto de situaciones creadas ‘artificialmente’ que de un resultado natural: son diferencias de construcción social. Ello no es óbice para ocultar que un planteamiento desde la diversidad está lleno de barreras, estereotipos y obstáculos, derivados, en algunos casos, de un cierto choque cultural inevitable. Pero, también muestra que todo es superable cuando hay voluntad. El resultado para lograr una sociedad integrada dependerá del esfuerzo colectivo a realizar por ambas partes para vivir en una sociedad cohesionada.

La etapa infantil del desarrollo escolar de los niños y niñas de 0 a 6 años de ascendencia extranjera se revela como una fase crucial en la que poder trabajar y consolidar espacios de relación, interacción y participación de sus familiares de origen extranjero en la sociedad vasca de acogida y con los familiares de sus compañeros y compañeras de clase.

La naturalidad de los contactos de esta fase y su cristalización en verdaderas relaciones afectuosas entre personas tutoras, profesorado y padres y madres de origen extranjero y de origen vasco tiene un enorme potencial como motor de inclusión e integración social.

La naturalidad de los contactos de esta fase y su cristalización en verdaderas relaciones afectuosas entre personas tutoras, profesorado y padres y madres de origen extranjero y de origen vasco tiene un enorme potencial como motor de inclusión e integración social.

Los centros escolares, además de los espacios públicos de ocio de nuestros barrios y pueblos, adquieren un protagonismo mayúsculo por erigirse en espacios privilegiados de igualdad y no discriminación en el trato entre conciudadanos y conciudadanas. El ámbito educativo tiene la oportunidad de realizar una de sus principales funciones, como es servir de mecanismo corrector de las injustas desigualdades sociales de origen de las personas.

En nuestra opinión, los poderes públicos siendo conscientes del gran potencial del ámbito educativo, deben proporcionarle los medios y recursos materiales y humanos para que cumpla adecuadamente esa función y permita la movilidad social vertical de todos los grupos, colectivos y categorías sociales, independientemente de su nacionalidad, lugar de origen o ascendencia familiar. Este es el gran reto que debe arrostrar nuestra sociedad actual para construir una comunidad futura diversa e inclusiva basada en derechos de ciudadanía, en la igualdad de trato y la no discriminación de ninguna persona.



ANEXO

Guion entrevistas en profundidad personas expertas y profesorado

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Objetivos generales
- Fases del proyecto grandes rasgos
- Objetivos de la fase enseñanza infantil y metodología: observación.

CONTEXTUALIZACIÓN (SOLO PARA PERSONAS EXPERTAS) (ESPONTÁNEO)

- Aspectos previos claves en una investigación de estas características sobre educación infantil segundas generaciones: advertencias, perspectivas, excepciones, peculiaridades, tendencias
- Focos de interés. Qué es lo importante en una investigación de estas características y qué es complementario

SEGUNDA PARTE

ÁMBITO EDUCATIVO

1. Sistema educativo
 - diferencias niveles
 - diferencias en las acciones según tipo de red: pública, privada
 - incidencia matriculaciones fuera de plazo
 - diferencias con alumnado autóctono
 - ámbitos educativos (en sustitución de materias y programas)
 - políticas de acogida y diversidad implementadas en el ámbito educativo

2. Profesorado:

- actitud. rol y funciones que está jugando
- cómo se está trabajando con ellos/as. diferencias según nivel educativo
- la figura del tutor o tutora
- relaciones con las familias
- formación del profesorado
- estereotipos...

3. Rendimiento escolar:

- resultados, evidencias
- diferencias con alumnado autóctono
- modelos e idiomas
- fracaso/éxito escolar. indicadores, indicios en el aula.

ÁMBITO FAMILIAR

1. Expectativas de la familia
2. Influencia de la familia
3. Influencia de la religión en los procesos de inserción educativa-social
4. Influencia idioma en los procesos de inserción educativa-social
5. Influencia cultural-valores en los procesos de inserción social: roles de género
6. Interacción de la familia con el sistema educativo, con otras familias.
7. La escuela como espacio donde interactúan padres/madres con otras familias. ¿Cómo se interactúa en este espacio? ¿Hay alguna particularidad? ¿hay diferencias entre familias autóctonas y de origen extranjero?, ¿Cómo son estas relaciones?
8. Apoyo familiar desde casa al sistema educativo. Indicadores

Desde la observación:

- Formas de interactuar de los/as padres/madres en el entorno educativo
- La relación familia y profesores: Indicadores tipos de relación entre las familias y el profesorado
- La interacción con otros/as padres/madres. Indicadores tipos de relación entre los/as padres/madres autóctonas y de origen extranjero.
- Aspectos diferenciales entre familias autóctonas y de origen extranjero.

ÁMBITO COMUNITARIO

1. Comunidad: grupo de pares, entorno, sociedad

- influencia sobre los menores
- ocio y espacios de socialización
 - Deporte
 - Actividades extraescolares
 - Impacto de la religión
- estereotipos y situaciones de discriminación/integración

2. Menores

- procesos de adaptación
- dificultades: lengua, nivel educativo, diferencias culturales y religiosas, diferencias socioeconómicas
- pertenencias e identidades
- procesos de adaptación.

Desde la observación:

- indicadores en los procesos de adaptación de los menores.
- indicadores dificultades lengua, nivel educativo, diferencias culturales y religiosas, diferencias socioeconómicas.
- indicadores pertenencias/ identidades
- indicadores interacción

CONVIVENCIA Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN

1. Del alumnado: relaciones, procesos de integración e identidades

2. Valoración de la situación actual y de los años precedentes

3. Impacto de la crisis

TERCERA PARTE

PERSPECTIVAS DE FUTURO

- Aspectos clave para trabajar en el futuro

Guion entrevistas a padres/madres etapa infantil (dimensiones)

CONTEXTO

- características: nombre, edad, origen, tiempo de estancia en Euskadi
- proyecto migratorio: expectativas al inicio y valoración situación actual
- situación socioeconómica (vivienda, trabajo...) y administrativa
- situación del/a hijo/a: curso, centro escolar, grado de satisfacción, en general

DINÁMICAS FAMILIARES

- el menor y su familia: con quién vive. dinámicas entre semana, fin de semana, tiempo libre. dinámicas familiares: distribución de las tareas del hogar
- el menor y el centro escolar: quién le lleva y va a recoger; preparar las cosas (materiales, etc.) para el colegio, quién es la persona de referencia ante cualquier problema, etc.
- apoyo de los familiares/amigos/profesionales

INTEGRACIÓN Y RELACIONES SOCIALES

- amigos, conocidos: procedencias, lugares de relación y frecuencia, grado de relación
- padres/ madres del colegio de los/as hijos/as: grado de relación
- idioma de comunicación
- euskera: importancia y uso
- religión: importancia en sus vidas y en la de sus hijos/as
- celebraciones y fiestas, costumbres y tradiciones de la cultura de origen y contacto con la cultura vasca
- identidad. valoración grado de integración en la sociedad vasca. si alguien le pregunta a su hijo/a de dónde es, ¿qué contesta?

EDUCACIÓN Y ÁMBITO ESCOLAR

- centro educativo: criterio de selección, valoración; expectativas de futuro (seguir en el mismo centro o cambiar)
- relación con el /la profesor/a tutor/a grado de satisfacción, ascendencia de sus compañeros/as; conductas disruptivas
- rendimiento escolar: valoración
- aprendizaje de euskera
- participación en actividades extraescolares
- participación en la vida del colegio (organización, asociaciones, reuniones)
- relación con otros/as padres y madres

EXPECTATIVAS DE FUTURO

- expectativas de los hijos: académicas, laborales y de vida
- expectativas de los padres
- expectativas de futuro: retorno, reemigración, CAE, Estado: razones

Guion observación etapa infantil

CENTRO ESCOLAR: ENTRADA

- hora de llegada (puntualidad...)
- ¿cómo llegan? (en coche, autobús, andando...)
- ¿con quién llegan? (con sus padres y/o madres, con más niños/as...)
- ¿se observan diferencias entre procedencias? ¿cuáles?
- ¿dónde dejan los progenitores a sus hijos/as? (entrada, pasillo, aula...).
- cuando dejan a sus hijos/as ¿tienen contacto con el/la profesor/a? ¿cómo es?
- cuando dejan a sus hijos/as ¿se van solos, con otros/as padres y madres...?
- ¿se establecen relaciones entre los/as padres y madres? ¿cómo son?
- ¿se establecen relaciones entre los/as hijos/as? ¿cómo son?
- otras observaciones:

CENTRO ESCOLAR: SALIDA

- hora de salida
- padres/madres ¿con quién llegan? (solos, con otros/as padres/madres...)
- ¿entran al centro?
- padres/madres, ¿tiene contacto con el/la profesor/a?
- padres/madres con los/as niños/as después de salir de clase ¿dónde se quedan? en la salida, en el patio del centro, parque más cercano...
- ¿cómo se van? (en coche, autobús, andando...)
- ¿con quién se van? solos, con los/as niños/as, con otros padres/madres...
- qué hacen (juegos, merienda, charla...)
- padres/madres, ¿cómo se relacionan?
- los/as niños/as, ¿cómo se relacionan?
- ¿se observan diferencias entre procedencias? ¿cuáles?
- otras observaciones:

ESPACIOS DE OCIO

- breve descripción del espacio
- cuántos niños/as hay autóctonos/as y de origen o ascendencia extranjera aproximado (características)
- relación con el espacio: cómo se relacionan con su ambiente físico (espacio)

- relación con el espacio: cómo se relacionan con su ambiente físico (materiales)
- relación con las demás personas (padres/madres...): como se relacionan
- relación con las demás personas (niños/as): como se relacionan
- relación entre los/as padres/madres: cómo se relacionan
- qué están haciendo (actividades planificadas, libres, rutinas...)
- cómo lo hacen (actividades planificadas, libres, rutinas)
- actitudes disruptivas, ¿tienen actitudes disruptivas? ¿cómo son?
- ¿se observan diferencias entre procedencias?
- otras observaciones:

Los fenómenos migratorios recientes han cambiado la realidad sociocultural vasca. La diversidad de nuestra sociedad es cada vez mayor y plantea retos inéditos en relación a la cohesión, la integración y la convivencia. Con el objeto de ilustrar los cambios que estamos viviendo, desde Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración estamos investigando el fenómeno de los hijos e hijas de personas de origen extranjero en Euskadi, analizando en este informe, desde una perspectiva cualitativa cómo se relacionan e interactúan las y los más pequeños, quienes tienen menos de seis años, en su entorno educativo, familiar y de ocio, y cómo lo hacen sus padres y madres con su grupo de pares, de origen vasco y extranjero.

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