

5

Mujeres de ascendencia extranjera

CUADERNOS

Edición electrónica

Año y lugar de edición: 2025, Bilbao.

Autoría: Andrea Ruiz Balzola

Colaboradoras imprescindibles: Ludy Angulo Barbosa, Hind Badi, Erika Bercina, Fátima Fernández Bousebtaoui, Wenqi Jiang, Souhaila Lehhit, Izarra Luvuangu Sedano, Odette Sacara, Amali Tombo-Tombo, Julisa Valencia Álvarez.

Y otras mujeres que han preferido mantenerse en el anonimato

Edita: Ikuspegi - Observatorio Vasco de Inmigración

Diseño y maquetación: Erreka Multimedia S. Coop.

Documentación: Antonio Gómez, Ikuspegi - Observatorio Vasco de Inmigración

Foto de cubierta: Tam-wai from Unsplash



ÍNDICE

1	Introducción	7
2	Ámbito laboral	11
3	Ámbito escolar y espacios de socialización	17
4	Ámbito familiar y comunidad de origen	25
5	Identificaciones	31
6	Conclusiones	37
7	Bibliografía	41





«Para sobrevivir en la Frontera debes vivir sin fronteras
ser un cruce de caminos»

Gloria Anzaldúa

1

Introducción

¿Por qué dedicar un capítulo de la presente investigación a mujeres que han nacido en Euskadi? ¿No son mujeres “autóctonas”¹ iguales al resto? ¿Hay elementos que permiten diferenciar a un grupo que, además, es potencialmente diverso? Si seguimos la literatura al respecto parece *a priori* que hay la suficiente evidencia empírica como para justificar el estudio específico de quienes nacieron aquí de madres o padres de origen extranjero. En efecto, se trata de analizar si estas personas van a compartir y hasta qué punto el estatus derivado de la condición migrante de sus progenitoras. Si estas personas, mujeres en nuestro caso, han o están experimentando dificultades relacionadas con el hecho de ser descendientes de personas migradas.

En la literatura académica este grupo de personas ha sido designado con la expresión “segundas generaciones”, una categorización que ha sido ampliamente cuestionada en la medida en que transmite la idea de que la condición inmigrante se hereda a través de las generaciones. Abre también el interrogante de cuando deja una persona de ser inmigrante y de si su utilización, por los medios de la comunicación y la sociedad, no reproduce *ad infinitum* una condición, la del migrante, que ha adquirido tintes estigmatizadores en nuestros días. No es menor cierto que este cuestionamiento no debe hacernos abandonar su dimensión descriptiva.

La mayor parte de las mujeres a las que hemos entrevistado² no conocen la expresión “segundas generaciones”, pero desde luego quienes sí la han escucha-

¹ Recurrimos a las comillas en este término para hacer ver que finalmente, tal y como dice Imanol Zubero, “autóctono” es la persona que llegó primero, siendo que todas hemos llegado de algún sitio.

² La metodología ha consistido en la elaboración de 20 entrevistas a mujeres de ascendencia extranjera, vía materna/paterna u ambas, nacidas en Euskadi o que llegaron con cuatro años o menos. Los orígenes maternos o paternos se han seleccionado en base a cuatro grandes áreas geográficas: norte de África, África negra, Latinoamérica, Asia y Europa del este. Han sido entrevistas de carácter semi-estructurado realizadas en el lugar de trabajo y/o la casa de la autora, en cafeterías, lugar de trabajo o espacios al aire libre. El resultado del análisis

do no parecen estar muy conformes con su utilización ni se muestran cómodas con ella:

[Amira] Odio esa etiqueta. No me identifico con la migración en mi persona, yo no he migrado. Entonces, por ese lado no estoy de acuerdo. Y por otro lado la odio desde la connotación. Desde ahí no la acepto y no la quiero coger”.

No es menos cierto que las ciencias sociales necesitan de herramientas conceptuales para el análisis de la realidad social:

[Fadila] Yo discutí sobre esto con mi profesora de Migraciones. Le dije que el hecho de estar nombrando primera y segunda generación es una forma de decir que no somos de aquí, que somos una generación externa. Y ella me lo rebatió diciéndome que tenía razón en ese sentido, pero que se necesita etiquetarlo de alguna manera para poder analizar el problema. Y nos quedamos así.

En efecto, este es un debate que no tiene solución, dado que una denominación se construye en el plano analítico y la otra en el personal/identificativo. Desde las ciencias sociales necesitamos términos y conceptos para definir de forma clara los fenómenos y los factores que abordamos. Como señala Carrasco, con este término no se trata de estigmatizar a un grupo sino todo lo contrario: “se trata de mostrar el repertorio de situaciones desiguales que la población descendiente de las migraciones enfrenta (...) que no desaparecen si no se nombran las condiciones específicas que las producen” (2022: 38). Tampoco podemos negar, así lo señala García Borrego (2003), que la introducción de la idea de generación no ha sido muy afortunada en la medida en que categorizamos a todo un sector de población a partir de una relación de filiación, lo que esconde la idea de que la condición de inmigrante se transmite de madres y padres a hijos e hijas junto con todo un conjunto de rasgos sociales y culturales³.

Quizás por todo ello en las últimas investigaciones que sobre esta generación se han realizado se habla más de personas con ascendencia extranjera. En cualquier caso, y en lo que a este capítulo se refiere, hablamos de mujeres nacidas en Euskadi, de ascendencia extranjera (madre y/o padre de ascendencia extranjera) y de mujeres reagrupadas con cuatro años o menos⁴. A partir de la investigación que Ikuspegi realizó⁵, sabemos que en Euskadi hay 76.914 (15,9%) residentes de entre 0 y 24 años que tienen al menos un progenitor

ha sido cuidadosamente devuelto a todas las participantes con carácter previo a la publicación para conocer su opinión y abrir la posibilidad de aportaciones y correcciones. Este trabajo de complementó con entrevistas a personal profesional de diferentes entidades sociales..

³ Véase García Borrego (2003).

⁴ Es lo que se conoce como generación 2.0. Además, en muchos de los estudios, se considera también a las personas reagrupadas entre los 5 y 11 años, 1.5 G; entre los 12 y los 15, 1.25 G; y entre los 16 y 24 años, 1.0 G.

⁵ Véase Oleaga Páramo et. al. (2017).

de nacionalidad y/u origen extranjero. La mayor parte de ellos, un 60,6%, son hijas e hijos que han nacido en España y/o han sido reagrupados con cuatro años o menos. Por nacionalidad, podemos decir que un 42,7% de la población de ascendencia extranjera posee la nacionalidad española, y de ella un 93,3% pertenece a la categoría 2.0G, es decir, ha nacido en Euskadi. Las personas vascas de ascendencia extranjera son, por tanto, un colectivo que probablemente tendrá una amplia representación en el futuro⁶.

Los estudios sobre personas de ascendencia extranjera arrancaron en EEUU cuando se estableció un debate y comparación entre la asimilación de las personas inmigrantes de principios del siglo XX y las personas inmigrantes de los años sesenta y setenta⁷. Hay que destacar, en ese contexto, el trabajo desarrollado en la década de los noventa por Alejandro Portes y Min Zhou (1993) y más tarde Portes y Rubén G. (2001) que consolidó lo que se conoce como el modelo de “proceso de asimilación segmentada”. Las personas descendientes de inmigrantes se asimilan de manera diferente a la heterogénea sociedad estadounidense dependiendo de factores como el capital humano (formación educativa y recursos económicos), la hostilidad de la sociedad de recepción, la estructura y el apoyo familiar, y la pertenencia a redes comunitarias de carácter étnico.

A pesar de que son todos estos factores los que se conjugan para hacer de la asimilación un proceso ascendente o descendente, estos investigadores llegan a la conclusión de que son las formas de discriminación las que representan el mayor obstáculo a la asimilación. También subrayan la tendencia a que los hijos e hijas hereden las categorías que sobre sus madres y padres se han construido, un proceso que se vincula con la creación de nichos laborales que condicionan las opciones de movilidad de las personas descendientes.

También en Europa los estudios sobre las personas de ascendencia extranjera y sus trayectorias vitales, educativas, laborales y familiares, han comenzado a ser cada vez más numerosos. En nuestro país destaca el proyecto “Investigación longitudinal de la segunda generación” de Rosa Aparicio y Alejandro Portes (2014) y obras colectivas desarrolladas por el Grupo Interdisciplinario de Investigadores/as Migrantes (2010). En el contexto vasco, el número de trabajos sobre las hijas e hijos de la inmigración no es muy numeroso y suele estar asociado al ámbito educativo. Cabe destacar en este sentido el trabajo realizado por Amelia Barquín (2009, 2015), Felix Etxebarria *et. al.* (2012), Maite Fouassier y Julia Shershneva (2014) y con una panorámica más general, no sólo centrada en el ámbito educativo, José Antonio Oleaga Páramo *et. al.* (2017).

⁶ En el 2011 representaban casi el 10% de la población entre 0 y 24 años.

⁷ Para un análisis histórico de la literatura sociológica estadounidense sobre las hijas e hijos de la inmigración véase García Borrego (2006).

En lo que sigue, a través de la voz de diferentes mujeres de ascendencia extranjera y de personas que desde sus ámbitos profesionales tienen un conocimiento de primera mano de las realidades que enfrentan, vamos a tratar de analizar lo que de singular está teniendo su experiencia social, laboral, educativa, etc., en relación a sus pares de edad. Como nos preguntábamos al comienzo ¿hay dificultades específicas asociadas o derivadas de la condición inmigrante de las madres y padres? ¿Hasta qué punto se hereda esta condición? ¿Es esta herencia, sobremanera, la que dificulta y limita los procesos de integración y lo hace, además, de modo diferenciado para el caso de las mujeres?

2

Ámbito laboral

Cuando hablamos de estas mujeres nacidas en Euskadi, pero con madres y/o padres que han inmigrado desde otros países y sus procesos de integración laboral, contamos con un hándicap y es que no es posible conocer, tal y como señalan Rosa Aparicio *et. al.* (2019), el número de hijas e hijos de inmigrantes con edad para incorporarse al mercado laboral por la propia forma en que se recogen las estadísticas oficiales. Sin embargo, a partir de investigaciones como la mencionada podemos obtener una idea de cómo son estos procesos.

Lo primero que se señala es que las condiciones laborales actuales de la juventud de ascendencia extranjera y de la “nativa” son muy similares: precariedad, alta temporalidad en los contratos o ausencia de los mismos, y bajos salarios. Sin embargo, sí aparecen especificidades propias para las y los jóvenes de ascendencia extranjera en términos de desventaja que tienen que ver principalmente con: la proporción de desempleo, el tiempo ocupado en encontrar trabajo, capitales sociales y culturales, los canales que se utilizan para ello, y los tipos de ocupación.

En relación a los tipos de ocupación en la que se emplea la juventud de ascendencia extranjera, son varias las personas que desde diferentes asociaciones lo plantean como desventaja y como un importante límite. Así, desde SOS Racismo Gipuzkoa señalan como:

[SOS Racismo Gipuzkoa] *En el aspecto sociolaboral veo que las chicas que han venido desde muy pequeñas o que han nacido aquí no tienen una salida laboral a un alto nivel como si fueran chicas de aquí. Por ejemplo, en esta zona, que es la que conocemos, las chicas están trabajando en supermercados o en hostelería en la mayoría de los casos. No hay una salida sociolaboral equitativa, por decirlo así, como si fueran de aquí.*

En este mismo sentido se pronuncian desde Emigrad@s sin Fronteras que además consideran qué se va creando una visión que colabora a perpetuar la situación laboral de las madres y padres en estas generaciones nacidas en Euskadi:

[Emigrad@s sin Fronteras] *Pero siempre los tendemos a meter en este tipo de oficios y ellas se van quedando con la copla de que sólo están preparados para este tipo de servicios. Y si en casa no les dices que hay otro tipo de opciones, están abocados a hacer lo mismo que sus papás.*

Julia, que en la actualidad estudia un grado en derecho, también se pronuncia en la misma línea:

[Julia] *El tema del acceso al trabajo un poco sí. Porque yo creo que estamos condicionados a trabajar en ciertos sectores, como son la hostelería, la limpieza y cosas así.*

La percepción de Julia no anda descaminada, puesto que el porcentaje de jóvenes de ascendencia extranjera que ocupan puestos de personal de limpieza y de servicio doméstico cuadruplica, según el estudio de Rosa Aparicio *et. al.* (2019), al de jóvenes de origen español. Unos nichos laborales en los que tradicionalmente se ha insertado la mujer y que están caracterizados por una gran precariedad laboral. Una precariedad que además hay que leer en el contexto de las migraciones contemporáneas y las llamadas cadenas globales del cuidado⁸. Es verdad que una podría pensar que esta concentración de jóvenes de origen extranjero en este tipo de empleos, así como la menor proporción de hijas e hijos de origen español con empleos de nivel técnico y profesional puede quedar explicado por el menor nivel educativo de los primeros. Sin embargo, según nos indica el estudio de Rosa Aparicio *et. al.* (2019) aunque cuenten con el mismo nivel educativo los jóvenes de ascendencia extranjera tienen la mitad de posibilidades que los de ascendencia española de acceder a trabajos profesionales o técnicos.

Parece que no podemos explicar este menor acceso a puestos cualificados por las diferencias en el nivel de estudios o, desde luego, no sólo por ellas. Y aquí la investigación mencionada nos ofrece otra posible causa que tiene que ver con los modos de acceso al trabajo de las y los jóvenes de ascendencia extranjera frente a los de la juventud de origen español. El recurso a las redes familiares, de amigos y conocidas es lógicamente mucho mayor en el caso de la juventud de origen español; un capital social fundamental del que carecen en gran medida las jóvenes de ascendencia extranjera. Por ello, en general, recurren al envío de currículos a las empresas o a las plataformas digitales. Y aquí entran en juego otros factores como el hecho del origen extranjero de la persona que

⁸ Véase, entre otras, Hochschild (2000).

se torna más evidente que nunca a través del fenotipo, del nombre o de portar determinados elementos considerados foráneos:

[Emigrad@s sin Fronteras] *Se pueden preparar y se pueden formar, pero luego a la hora de presentarse a un trabajo en el mercado laboral lo primero que va a entrar por los ojos es la apariencia. O en el C.V. lo primero que van a mirar es la foto, independientemente de que ponga nacida en Cruces, en Basurto o en Hernani. La sociedad no ha normalizado que los inmigrantes servimos para otras cosas además de para servicio doméstico y hostelería.*

Entramos aquí en la discriminación vinculada al origen que puede estar operando en los procesos de inserción laboral de las jóvenes de ascendencia extranjera. En la reciente investigación llevada a cabo por Rosa Aparicio y Diego Rodríguez (2023), que analizan 1.002 ofertas de empleo con dobles candidaturas (perfil inmigrante *versus* perfil “autóctono”), se concluye que existe discriminación hacia los y las jóvenes de ascendencia extranjera en relación a la juventud de origen español en el mercado laboral. Desde luego, esta discriminación no opera de igual modo para todos los orígenes ni opera de igual modo en el caso de ser mujer u hombre. Y si hay un perfil a destacar sobre el que recae una discriminación tanto por ser mujer como por su origen son las mujeres marroquíes. Una cuestión evidente para Fadila, estudiante universitaria:

[Fadila] *Yo creo que no tendremos las mismas oportunidades. Porque al final, queramos o no, cuando te llegan dos currículums y uno es de una persona con hiyab o uno se llama Mohamed o Fátima no es lo mismo que si se llama Iratxe. Entonces, ahí ya sabemos que va a haber selección. Lo único que pedimos es que se nos acepte y que se nos tenga en cuenta por nuestras habilidades y por nuestras capacidades y no por nuestro físico. Y que toda nuestra creencia no se reduzca al hiyab, porque somos más que eso.*

[SOS Racismo Gipuzkoa] *Hay una segregación. Y más con la comunidad magrebí. Hay muchísima segregación. Hay empresas que te dicen directamente que de éstos no quieren. Ahí se ve que hay segregación en cuanto a origen (...) Tenemos la experiencia de dos chicas magrebíes con velo que habían hecho una formación y tenían que hacer prácticas y a las que por llevar velo no las aceptaron en la empresa (...) Antes esto era como más discreto o más sutil, pero ahora no. Actualmente no hay una sutileza en ese aspecto.*

Sin embargo, también hay casos en los que el origen puede jugar como una ventaja. Estos casos se producen asociados a los empleos en el tercer sector, especialmente en ONGs que trabajan por la integración de las personas migradas y de algunas empresas. Aquí, el origen de la persona juega muchas veces

como un “capital” positivo, lo que lleva a seleccionar perfiles de jóvenes de ascendencia extranjera. Así lo expresa sobre su propia experiencia Amira, que está empleada en este sector:

[Amira] *Yo creo que de alguna manera social y laboralmente se me ha hecho una discriminación positiva. Y lo digo porque mi nombre es Amira, porque sé euskera y porque soy joven (...)*

Es cierto que Amira recoge como elementos importantes no sólo el origen, en este caso de uno de sus progenitores, sino también su juventud y el hecho de saber euskara. Abordaremos más adelante el conocimiento de los dos idiomas oficiales, euskara y castellano, y la importancia que tienen no sólo en el ámbito laboral sino también en el social, escolar e identitario. Esta es una particularidad del contexto vasco que obviamente no aparece en las investigaciones realizadas a nivel estatal⁹.

En este ámbito de la discriminación, hay que mencionar también la percepción subjetiva que estas jóvenes tienen de haber sido discriminadas por razón de su origen. Las investigaciones que se han realizado en nuestro país muestran en términos generales que la mayor parte de las y los jóvenes de ascendencia extranjera no se han sentido discriminados. Pero estudios de corte cualitativo como el de Begoña Pernas Riaño *et. al.* (2023) muestran que a pesar de que el racismo forma parte de la cotidianeidad de la juventud de ascendencia extranjera, su importancia suele ser minimizada. Como en el caso de estudios acerca de la discriminación de las mujeres, señalan en el estudio que: “los jóvenes se aferran a la presunción de igualdad” (2023: 50).

A través de las voces de las jóvenes que forman parte de esta pequeña investigación, podemos ver que hay experiencias de diverso signo. Paula, cuyos padres son de origen latinoamericano y que trabaja en una conocida tienda de accesorios para móviles en un centro comercial no ha sentido un trato discriminatorio en el trabajo:

[Paula] *Nunca he sentido que igual me hayan rechazado por mi color o por mi procedencia, que en verdad tampoco se ve. Como no se lo diga yo o no miren mi DNI no saben que soy otro sitio.*

Sin embargo, en otra tienda de ese mismo centro comercial la experiencia ha sido muy diferente para Iris:

[Iris] *De buenas a primeras no noté nada raro, porque además era un sitio en el que todos los que trabajábamos éramos extranjeros. Pero luego*

⁹ Hay que señalar en este sentido la preeminencia a día de hoy de una mirada estatocéntrica en los estudios sobre los movimientos migratorios contemporáneos y los fenómenos sociales a ellos asociados.

nos trasladaron dentro de la misma empresa al B. Y ahí sí que había un par de chicas que eran de aquí y notaba diferencia en el trato con ellas y con nosotras”.

Paula que dice no sentirse rechazada porque su origen o color no se ve, pero probablemente, aunque ella no quiere ser vista, sí se ve. Y es que, tal y como mencionan en su estudio Rosa Aparicio *et. al.* (2019), gran parte de las y los hijos de personas venidas de otros lugares desarrollan una tendencia a distanciarse precisamente de la condición de inmigrantes de sus madres y padres y a considerar las dificultades e incluso discriminaciones que pueden experimentar en el mercado laboral como una cuestión personal. Una estrategia lógica que trata de disolver la discriminación social por medio de la individualización. Sin embargo, hay una excepción en esta estrategia que es el de las jóvenes musulmanas que han decidido ponerse velo; algo que ya ha mencionado anteriormente Fadila.

No es nuestra intención abordar los debates que ha generado la utilización del *hiyab* en nuestra sociedad, pero sí queremos recoger la importancia y repercusiones que esta prenda de vestir tiene no sólo en el ámbito del empleo sino en los procesos educativos y de socialización. Tanto Maira como Fadila decidieron ponerse el *hiyab* alrededor de los quince años:

[Maira] Cuando me puse el velo me acuerdo de que perdí muchas amistades (...) la gente es como que se alejó. Y a esa edad no lo entiendes, te sientes mal y te frustras. Pero es que yo quería hacerlo y no iba a dejar mi identidad por esas personas, ellos se lo pierden (...) esto lo digo ahora con la mentalidad que tengo actualmente, pero antes me dolía mucho y lloraba.

En el caso de Fadila, su decisión fue en contra de la voluntad de su madre y sobre todo de su padre, quien era muy consciente de lo que ello supondría y de que de alguna manera la responsabilidad caería sobre él:

*[Fadila] Bueno, tuve todo tipo de respuestas. Algunas muy buenas y otras malas. Tuve profesoras muy buenas que me dijeron que con o sin *hiyab* yo seguía siendo yo y que iba a conseguir todo lo que me propusiera. Esas son cosas que te animan. Pero también había profesoras que me preguntaban si me había obligado mi padre. Y tú te planteas por qué te hacen esa pregunta. Porque era una decisión que yo había tomado. ¿A los 15 años yo puedo decidir hacer un montón de cosas, pero no puedo decidir ponerme una prenda que para mí significa mucho más? (...) Él me dijo que no lo hiciera, que todavía era pequeña y que me iba a arrepentir. Yo creo que él también sentía que se le iba a colocar esa culpa de ser el padre que ha obligado a su hija, cuando en realidad no era así. Pero como padre se le colocó.*

Tengo compañeras que están en la Universidad y a las que les gustaría ponerse el hiyab. Pero no lo hacen porque quieren sentir que tienen las mismas oportunidades, porque saben que si se lo ponen van a tener una barrera.

3

Ámbito escolar y espacios de socialización

Hace referencia Fadila a la reacción que tuvieron sus profesoras cuando decidió comenzar a utilizar el *hiyab* y es que el espacio en el que la juventud de ascendencia extranjera reconoce haber sentido un trato injusto, discriminatorio o rechazo es, sobre todo, el escolar (Rosa Aparicio *et. al.*, 2019). Un trato que muchas veces opera de manera sutil y otras, sin embargo, se expone con toda su crudeza:

[Amira] *Pero por parte del alumnado todos los insultos habidos y por haber: puta mora, puta negra, vete a tu puto país, sin papeles, has venido en patera... Y yo no entendía nada de eso. No entendía papeles, no entendía patera y tampoco entendía la palabra mora. No sabía lo que era. Lo he ido conociendo a través de los medios y por ellas y por todos los insultos que he ido recibiendo. Intentando saber qué era eso y por qué me lo llamaban a mí. Intentando entender qué significado tenía eso, por qué me lo decían y de dónde lo sacaban.*

[Fadila] *Por ejemplo, recuerdo algo que me sigue chocando a día de hoy. Cuando yo vine de Madrid no sabía euskera. Y en 5º de Primaria, cuando llevaba aquí más o menos un año y medio, tuve un examen de matemáticas. Y yo leía, pero no entendía. Y le pedí al profesor que me lo tradujera y no quiso hacerlo. Y yo no hice nada en el examen y el profesor después me dijo que no me iba a venir el arcángel Gabriel como a Mahoma en el desierto a decirme las respuestas. Y eso delante de toda la clase y con un silencio tremendo. Tenía 11 años. Y tú sientes que no puedes hacer nada. Porque si acudes a tus padres ellos no dominan el idioma y tú no puedes defenderte. Porque una niña de 11 años no se puede defender ante un profesor.*

La experiencia de Maira llegó a la interposición de una denuncia a una de las profesoras del centro después de un año especialmente duro que coincide con el momento en que decide ponerse el *hiyab*. El apoyo de su familia, hermanos, madre y padre fue decisivo en este sentido:

[Maira] *Tenía una profesora a la que le parecía super fuerte (...) y no me dejaba en paz. Era una persona súper racista (...) Y no sólo era conmigo. Yo tenía una compañera a la que le decía a ver qué miraba en el espejo y que lo iba a romper (...) A mí un día me dijo que no cogiera el boli, porque igual en mi religión el boli también era pecado. Cosas de ese estilo. Fue muy duro, estuvo todo el año dándome por saco y al final del curso le denuncié. La directora me pidió que quitara la denuncia, pero le dije que no (...) Me negaba por mí y por todos mis compañeros. Pero es que no todo el mundo tiene ese privilegio de poder denunciar, porque hay personas que tienen miedo.*

Sabemos que en estos procesos de discriminación están operando toda una serie de estereotipos y prejuicios que la población “nativa”, en este caso la comunidad escolar, tiene hacia la población de origen extranjero; y que hay determinados orígenes en la percepción y construcción de estereotipos negativos que tienen mayor relevancia¹⁰, algo que ellas mismas relatan al recordar su etapa escolar:

[Olena] *Sí que he notado que quizás algunos compañeros míos de clase que vinieron de otros países o que sus padres eran de otros países, por ejemplo, de Marruecos o de Rumanía, eran más castigados por todos esos prejuicios. Porque los prejuicios siempre son negativos. Sufrían mucho más y estaban mucho más marginados (...) creo que depende de dónde provengas y también del estatus social o de los prejuicios que haya sobre ese país y sobre esas personas.*

No es menos cierto que hay experiencias positivas, como la de Camille durante el bachillerato:

[Camille] *La profesora a la que más he querido este año (...) Es una señora mayor que se jubilaba (...) Cuando yo llegué a su clase y la vi tenía mis prejuicios (...) Pero era una profesora increíble. Tenía una conciencia antirracista que yo no me esperaba. Era la única profesora en todo el curso Bachiller Artístico que ha hablado de artistas negros y asiáticos.*

Es interesante subrayar la experiencia positiva de esta joven a partir de una muy buena práctica de la profesora que consistió en “abrir” el currículo para

¹⁰ Véanse los Barómetros elaborados por el Observatorio Vasco de Inmigración Ikuspegi sobre las actitudes y percepciones hacia la población de origen extranjero.

introducir referentes diversos en términos de tradiciones artísticas para una clase, y una sociedad, que también es diversa.

La escuela reproduce y es espejo, hasta cierto punto, de su propia sociedad. En este sentido absorbe los estereotipos y prejuicios acerca de la población de origen extranjero que, como vemos, extiende a los hijos e hijas de esta población. Desde esta perspectiva, podemos preguntarnos también hasta qué punto la escuela reproduce no sólo las discriminaciones sino también las desigualdades que operan fuera de ella. Esta cuestión se pone de relieve, tal y como analizan Andrés Pedreño y Mari Luz Castellanos (2010), en la segmentación de los itinerarios escolares y en cómo ésta es asumida en el discurso tanto del profesorado como del alumnado, en este caso de ascendencia extranjera. De manera más o menos inconsciente se considera que hay por parte del profesorado una inclinación a dirigir a estas jóvenes hacia la formación profesional, lo cual se entrelaza con la posibilidad que ello les puede brindar de encontrar trabajo de manera temprana y, de este modo, colaborar a la economía familiar:

[Técnica de Inmigración] *Ella quería hacer el bachiller, pero estaban como dirigiéndola a que hiciese formación profesional. De hecho, le estaban hablando de cuidados. Pero ella decía que quería estudiar. Decía que su madre había emigrado aquí y que las dos lo habían pasado mal, pero que su madre quería que ella tuviera un futuro mejor (...) Y eso me hizo pensar que hay una mirada sobre estas chicas y que a la mínima que tienen un año en el que están más despistadas lo primero que se les ocurre también por parte del profesorado es que pueden hacer una formación profesional. Es como que las vemos un poco ahí, en los cuidados, en peluquería o en cosas de ese estilo (...) Y además se dice que así pueden ayudar a su familia porque pueden empezar a trabajar antes. Bueno, pues no sé. Eso no lo pensamos en general con nuestras hijas.*

[Fadila] *Y también algunos comentarios de profesores. Como que por qué vas a seguir estudiando si te vas a casar (...) Y luego ves cómo se anima a algunas personas y a otras no... Y a veces tú ves que haces el mismo esfuerzo y que sacas mejores notas en los exámenes y que luego una persona que ha sacado peor nota que tú en los exámenes ha tenido mejor nota global.*

En el caso de Maira que estudió Educación Infantil, fue el vestir con *hiyab* lo que provocó que redirigiese sus estudios hacia el grado superior en integración social:

[Maira] *Yo desde pequeña quería estudiar Educación Infantil. Pero cuando fui a hacer las prácticas me encontré con la sorpresa de que no me aceptaban con mi vestimenta para trabajar en este tipo de instituciones.*

Con indirectas me dijeron que si me lo quitaba tenía ahí mi puesto; pero que, si no, no lo tenía.

Podríamos decir por tanto que se produce en el ámbito escolar una etnificación de las expectativas por parte del profesorado, que genera una asunción colectiva acerca de las posibilidades y expectativas de estas jóvenes. A su vez, desde el ámbito familiar son muchas las madres y padres, que son quienes han inmigrado, quienes conciben la escuela como un motor de ascenso social, de ahí que insistan y presionen a sus hijas para terminar el bachiller y emprender otros estudios. Que las hijas e hijos no reproduzcan la posición laboral de los progenitores se hace depender, por tanto, de la inversión escolar: *“los padres confían en que la escuela libere a sus hijos del efecto destino ejercido por la pertenencia a la condición inmigrante, propiciando trayectorias laborales que contribuyan a la dignificación social que ellos han visto mermada”* (2010: 109).

Podemos situar en este proceso de inversión escolar lo que hemos denominado “el doble esfuerzo”. Una sensación de tener que demostrar continuamente, tanto a la familia como al resto de la sociedad, que se es válida y que se está a la altura, lo que somete a estas jóvenes a una fuerte presión. Al peso de las expectativas familiares hay que sumar la autopercepción de estas jóvenes en el sentido de que no se sienten en un plano de igualdad en relación a sus pares.

[Camille] *Muchas veces he tenido la sensación de que en clase y así tengo que dar muchísimo más. Es como que siempre tienes que ser una persona de 10. Y yo no soy una persona de 10 (...) Es como que no puedes ser tú misma.*

[Fadila] *A mí me estresan muchísimo los primeros exámenes, porque siento que tengo que demostrar que soy igual que los demás. Igual es ya una cuestión personal, pero tengo que demostrar al profesor que soy igual que los demás.*

Los resultados del estudio de Begoña Pernas Riaño et. al. subrayan también esta cuestión del esfuerzo, de la dedicación a los estudios como si esa entrega fuese lo que justifica su derecho a estar en este país. Y destacan como son las jóvenes descendientes de inmigrantes -no tanto los jóvenes- quienes: *“perciben que la exigencia es superior, como si tuvieran que salvar la barrera de la inmigración y la del género a través de su dedicación a los estudios”* (2023: 25).

[Amira] *Nadie me lo decía directamente y no era algo palpable, pero yo me ponía a mí misma esa traba de no poder llegar a la Universidad, porque era demasiado para mí (...) Pero yo creo que, aunque lo defina como que he sido yo la que se ha puesto esa traba o la que lo ha visto con esas gafas, esto obviamente no es algo que me sale a mí de la nada. Soy consciente de eso, aunque no puedo identificar exactamente por*

qué es. Aunque la educación influye, porque si en el cole en ningún momento me han hablado de ninguna mora que haya hecho algo que no sea sufrir racismo y limpiar... Yo entiendo que esas omisiones a mí me han afectado.

[Emigrad@s sin Fronteras] Se les ha inculcado que tienen que esforzarse el doble para demostrar que lo merecen y que están capacitadas para hacer la formación que quieran. Y saber que tienen que esforzarse el doble también es doloroso, porque ellas pueden y saben.

También encontramos a quienes como Iryna comenzaron a trabajar muy temprano, alrededor de los 16 o 17 en el sector de la limpieza, tanto para poder colaborar económicamente con la familia que entonces se encontraba en una difícil situación económica, como para poder contar con algo de dinero que le permitiese seguir los ritmos de ocio de sus amigas “autóctonas” y no quedar al margen.

[Iryna] Me metí muy pronto al mundo laboral para ayudar un poco a mi hermana y para independizarme (...) para tener algo de dinero para poder salir con los amigos. Porque todo el mundo tenía paga, pero mi hermana no se lo podía permitir. Y yo intentaba buscar un trabajo para poder comprarme unas chuches o para poder ir al cine. Quería esa independencia económica. Y al final realmente prioricé eso más que los estudios.

Aparece una cuestión clave en las palabras de Iryna: la situación laboral y económica de la generación que inmigró y el potencial de ambos factores para afectar a los modos de socialización de quienes han nacido aquí, tanto en el ámbito escolar como en el social. Nos estamos refiriendo a cómo tanto en la infancia como en la adolescencia las actividades extraescolares y las prácticas de ocio de la sociedad vasca presuponen el disponer de una capacidad económica y una situación laboral de la que, sin embargo, carecen muchas de las familias inmigrantes.

[Fadila] Tiene mucho que ver con las condiciones económicas (...) Porque al final hoy en día, quieras o no, los lugares de ocio, como el cine, los conciertos y demás, requieren dinero...

[Olona] ...sí que he vivido lo de decirles a mis padres que mis amigas se habían apuntado a natación o a gimnasia rítmica y que yo también quería. Y entonces me explicaban que tenía que entender... y no sólo era por el dinero, porque igual nos lo podíamos permitir. Pero es que estaban trabajando todo el día y no me podían llevar (...) entonces me sentía un poco abandonada, porque no estaba en el mismo nivel social, por decirlo así, que mis amigos.

La situación económica y laboral de la familia incide por tanto de manera directa en la posibilidad de que estas jóvenes puedan compartir espacios en las que las relaciones de amistad no se produzcan exclusivamente dentro de espacios marcados por la disposición de capital económico y social. Desde Goian, un proyecto socio educativo para favorecer la convivencia y que desarrollan su trabajo en el ámbito del tiempo libre, señalan cómo la situación económica es en gran medida la responsable de que se generen procesos de concentración de un determinado tipo de jóvenes:

[Goian] Sobre todo en los equipos de cadetes hay como una guetización, por decirlo así, de un perfil muy concreto de chicas racializadas de segunda generación (...) estas chicas se quedan en la asociación porque no pueden acceder a otras actividades. Aparte de que tienen un enganche con Goian (...) no pueden acceder a tener otro tipo de ocio y tiempo libre en otros sitios como clubes o equipos de los institutos públicos.

Pero, sin embargo, los factores económicos no explican por sí solos estos procesos en los que se produce un cierre de las relaciones entre personas que poseen determinadas características como la de poseer una ascendencia extranjera. Hay, entre otros, un elemento que aparece con frecuencia en las entrevistas y que se refiere a la dificultad de establecer relaciones con las jóvenes autóctonas en un contexto en que predomina un modo de socializar peculiar y muy característico del País Vasco: la cuadrilla.

[Iris] Siento que hay como un sistema aquí para relacionarse, por lo general por cuadrillas, y entrar ahí es un poco complejo. O estás desde pequeña y tus padres son amigos de sus padres o es más complicado (...) te acabas llevando más con la gente extranjera o con lo que ha sobrado de las cuadrillas ya hechas.

Es cierto que la cuadrilla es un elemento muy importante en los procesos de socialización en el contexto vasco y que, en este sentido, ha merecido atención desde las ciencias sociales. Eugenia Ramírez Goicochea realizaba un análisis de las cuadrillas en la década de los ochenta en el que señalaba cómo: “la cuadrilla, a través de sí misma y de todas sus concreciones organizativas (peñas, sociedades, etc.), facilita la integración local del individuo por medio de la creación de una identidad propia, de modo que éste vive de una manera privilegiada su propio entorno comunitario” (984: 218). Es importante destacar ese carácter facilitador de la integración social de la cuadrilla y las dificultades que para la inserción en las mismas nos cuentan estas jóvenes:

[Olena] Si tú no te has criado desde pequeña en ese entorno, después en la adolescencia es prácticamente imposible que entres ahí. No sé por qué, pero creo que es algo cultural del País Vasco. Porque es verdad

que en Madrid mi experiencia ha sido muy diferente. La gente es muy abierta y no hay ese concepto de cuadrilla (...) aquí es muy difícil. Si no te has criado como yo desde muy pequeña y has creado una familia con tus amigos, con 13 o 14 años te va a ser imposible.

Hay que destacar que la composición de la cuadrilla depende de las relaciones de clase previas en la generación inmediatamente anterior y, también, entre los mismos componentes de la cuadrilla que en un bucle interminable reproducen aquellas relaciones. La composición de las cuadrillas es todo menos arbitraria y responde a múltiples estrategias de clase que desarrollan las familias “autóctonas” y que pasan por la elección del centro escolar o el barrio o zona donde se reside. En todas esas prácticas y estrategias está también presente de forma imperceptible la segregación espacial. En el caso de Olena o Iris estamos hablando de jóvenes cuyas madres y padres son personas que han inmigrado y que, en la mayor parte de los casos, tienen un escaso capital social, económico y simbólico. El que sus hijas se “integren” en una cuadrilla no será un proceso fácil.

[SOS Racismo Gipuzkoa] *En los chicos que han nacido aquí o que han venido muy pequeños y que han tenido una escolarización desde los inicios de la primaria y toda la secundaria hay mezcla con los de aquí (...) Pero cuando se vienen ya en la adolescencia así sí que hay segmentos y cuadrillas sólo de extranjeros. Cuando vienen aquí con edad para hacer la ESO no logran encajar, porque las cuadrillas ya están hechas.*

Estas jóvenes, tal y como se señala desde SOS Racismo Gipuzkoa, cuentan con la ventaja de una socialización primaria, pero en ese proceso de integración a la cuadrilla hay que mencionar que el fenotipo seguirá suponiendo un marcador social. También es cierto que, en el proceso de entrar a formar parte de una cuadrilla, no parece ser lo mismo el que ambos progenitores sean de origen extranjero a que uno de ellos, madre o padre, sea “autóctono”. En este segundo caso, esa entrada se produce de manera cuasi natural, siendo que la tendencia es a socializar más con el mundo del progenitor “autóctono” que es quien posee el necesario capital social y simbólico. Sin embargo, no siempre el formar parte de una cuadrilla evita a la persona incertidumbres e interrogantes:

[Camille] *A mí, como persona que tiene un padre negro y una madre blanca, me parece que los negros me ven como súper euskaldun por mi cuadrilla de euskaldunes. Y las euskaldunes no me ven lo suficientemente euskaldun. Y entonces no sé qué hacer, ¿dónde me meto yo?*

Otro de los elementos que hay que considerar puesto que parece tener una incidencia en el hecho de que estas jóvenes socialicen más o menos con jóvenes “autóctonas” son los estilos de ocio, de los modos y maneras de empleo de los tiempos y espacios por parte de la juventud. Es frecuente que además del poder

adquisitivo de las jóvenes y sus familias, cuestión que hemos comentado anteriormente, las formas de ocio locales sean percibidas como negativas por parte de las familias y de sus hijas:

[Mei] En “bachí” yo no tenía muchos amigos de aquí, sobre todo chicas. Porque en “bachí” en el “insti” los compañeros tienen mucha madurez u hacen botellones y fuman. Y a mí esas cosas no me gustan, porque suponen problemas muy graves. Son amigos muy brutos.

[Fadila] Al final, si tus compañeras van a ir a la discoteca y a una no le gusta ese plan (...) y también está el tema del noviazgo, por el hecho de no tener novio, todo eso conlleva una separación y te acabas uniendo a las personas más cercanas a ti o a las que eres más afín. Te unes a las personas con las que compartes cosas.

Es sobre todo en el tránsito a la adolescencia cuando las formas locales de ocio pueden entrar en disputa con las pautas de socialización propias de los hogares de estas jóvenes que recogen otros modos y maneras de entender cuáles han de ser las pautas de comportamiento en la adolescencia y juventud, especialmente en lo que a las adolescentes y jóvenes se refiere.

4

Ámbito familiar y comunidad de origen

Estas jóvenes que han nacido aquí, pero cuyas madres y padres han sido inmigrantes, van creciendo en un entorno familiar en el que se tejen expectativas y deseos acerca de sus posibles logros en una sociedad de acogida que aparentemente es la suya y que ofrece un espacio social de posibilidades. Esto se combina con un espacio familiar en el que normas y pautas de conducta esperadas pueden tener diferente significación. Un proceso que hasta cierto punto es conocido por cualquier joven independientemente del origen de sus progenitores, pero que suele manifestarse con mayor contundencia en el caso de las hijas de ascendencia extranjera.

Cuando hablamos de familia, tenemos que tener en cuenta en este caso concreto algunas consideraciones. En no pocas ocasiones el concepto de familia es mucho más extenso que el modelo de familia nuclear y puede incorporar a numerosas personas con las que existe un vínculo de parentesco y que no necesariamente residen aquí. En efecto, desde las sociedades de acogida solemos ver familias nucleares que funcionan más o menos autónomamente respecto de las demás. Sin embargo, una mirada transnacional vuelve la situación más compleja y revela que las estrategias de reproducción de estas personas suelen formar parte de una estrategia mayor.

Es importante tener en consideración esta dimensión al analizar las presiones que muchas veces sienten estas jóvenes por parte de sus mayores y de personas miembro de su comunidad. Una presión que se ejerce sobre el comportamiento y las actitudes de las jóvenes que en no pocas ocasiones han de ajustarse a los ideales de la comunidad de origen.

[Técnica de Inmigración] *A mí me parece que mucha presión se centra en ellas y también a nivel familiar (...) parece que ellas tienen que ser*

portadoras de ciertas virtudes y mantener ciertas historias. Depende de la comunidad.

Efectivamente esto no es igual en todos los casos y ni siquiera podemos hablar en todos ellos de comunidad. Cuando mencionamos a la comunidad lo hacemos en el sentido de un tejido social denso que se construye en las sociedades de llegada en torno al origen común (sea un país o una zona o región determinada) de las personas y en cuyo proceso de creación juega un papel clave la acogida y la aceptación que la propia sociedad receptora tenga ante aquellas.

Dicho esto, hay que subrayar que las presiones que estás jóvenes reciben en relación a sus pares varones, sean por parte de la familia, de la comunidad o de ambas, son mayores, y lo son, precisamente, por el hecho de ser mujeres. Y es que el control sobre el comportamiento de las mujeres, tanto en las sociedades de origen como en las de destino, suele ser siempre superior en la medida en que la “identidad” o tradición del grupo tiende a recaer y ser encarnada por ellas. Sabemos que la “identidad” posee, como todas las construcciones, relaciones y procesos sociales un carácter “generizado” (*gendered*). Son las mujeres quienes vehiculan la “identidad” del grupo y es el cuerpo de las mujeres el que se constituye en un espacio de control social.

[Mei] *Me siento como vigilada, te controlan mucho. Sobre todo, a las chicas. Por ejemplo, con mi hermano da igual, porque es un chico. Pero les preocupan más las chicas por el “peligro”.*

[Julia] *Y cuando algunas estamos fuera de la norma ya empiezan con lo de que han visto a tu hija haciendo esto o lo otro. Y es verdad que hubo una época en la que mi madre estaba muy preocupada. Porque no llegó a creerse estas cosas, pero como eran tantas se preguntaba qué estaba pasando aquí (...) Hay mucho control.*

Vemos en las palabras de Mei y Julia, la función que los chismes y los cotilleos tienen como medio de control social del comportamiento de estas jóvenes. Cuando el comportamiento de una de ellas desafía o rompe con el rol que se espera de una mujer, es fácil que ésta quede orillada y se sienta fuera de la comunidad. Este es el caso de Iris, de madre y padre marroquí:

[Iris] *Todos esperan que actúes de manera determinada y que más o menos vayas por ahí. Entonces, si haces algo muy diferente pueden dar por hecho que ha sido un error, que la pobrecita se ha equivocado. Y como les digas que tú has elegido eso (...) te ven como una persona perdida. Y es muy incómodo, porque luego invalidan cualquier opinión tuya (...) cuando quedo o me encuentro con chicas, cuando me toca relacionarme con ellas, y más todavía con sus madres, tengo que fingir un poco y ser la Iris musulmana.*

Las elecciones que en su juventud ha ido realizando Iris han supuesto tensiones y discusiones con su madre, quien precisamente lo que teme es que el comportamiento de su hija le suponga a la larga quedar fuera de la comunidad y sin red social en un lugar en el que como familia no poseen el mismo capital social que en origen.

[Iris] *Me dice que ellas al final del día por mucho que se escapen del camino tienen a sus familias asentadas aquí y van a tener un apoyo grande (...) pero que yo no tengo nada de eso, que me voy a quedar sola y que no puedo desviarme del camino tanto como se pueden desviar ellas...*

Cuando la aceptación en el lugar en que se reside no está garantizada, como es en el caso de Iris y su familia, el apego y la fidelidad hacia la familia y la comunidad son especialmente centrales, y se orientan tanto al autocontrol como al refugio.

[Técnica de Inmigración] *Hemos tenido conflictos familiares potentes y me parece que tiene que ser bastante complicado para ellas, incluso por el tema de lealtades. Porque parecía que tenían que elegir entre la familia y la vida que habían decidido tener (...) en realidad tienen que enfrentar mucho más de lo que hemos enfrentado nosotras.*

Mantener la lealtad a la familia y comunidad de origen al mismo tiempo que se infringen los roles que supuestamente deben cumplir es hasta cierto punto un juego en el que muchas de estas jóvenes desarrollan diferentes estrategias para eludir el enfrentamiento directo con sus familias:

[Goian] *...más que un enfrentamiento directo es que aprenden cómo hacerlo para conseguir lo que quieren sin tener que llegar a un enfrentamiento tan directo con su familia (...) los saharauis tienen una red bastante grande y a nosotros nos ha solido pasar que hay un control por medio del boca a boca en la propia comunidad. Alguna vez iba yo con ellas e iban maquilladas y se han escondido detrás de mí porque han visto a su primo (...) Yo salgo a la calle maquillada y con la ropa que yo quiero porque esa soy yo, pero antes de entrar a casa me desmaquillo y me cambio...*

[Julia] *Yo siempre digo que en casa soy una persona, incluso la forma de hablar me cambia, y fuera soy otra (...) Y es gracioso cuando está mi pareja en casa, porque cuando hablo con mi familia lo hago de una manera y cuando hablo con él lo hago con la voz que tengo ahora mismo (...) es como que mi cabeza hace un "switch".*

Aunque en ocasiones el conflicto parece inevitable cuando, sobre todo en torno a los roles de género, las normas y valores aprendidas por la primera generación

se ven cuestionadas o desafiadas por las que en otros entornos van aprendiendo las mujeres nacidas aquí.

[Liliana] *Porque lo que hay también en Colombia es un heteropatriarcado (...) Él se comportaba de esa manera: tú eres mi hija, te tienes que callar y tienes que asumir lo que yo diga. Pero yo tenía la cultura de aquí, tu no me exiges el respeto, sino que te lo tienes que ganar. Y ahí hubo muchísima tensión entre él y yo (...) Ahí sí que los valores entraban en conflicto. Con eso tuve un montón de conflicto.*

[Mei] *A veces mis pensamientos son más hacia aquí, son más abiertos. Porque los de mi aita y mi ama son más cerrados, porque vivimos en una cultura más cerrada y más en secreto. Algunas cosas les parecen muy mal y no nos dejan hacerlas y nos castigan mucho.*

[Julia] *He tenido rifirrafes. Pero porque mi madre, aunque ya no la tiene tanto, tenía una mentalidad quizás muy cerrada y un poco machista. Entonces, eso a mí me chocaba con lo que el resto del mundo me enseñaba. Y yo tenía como que intentar enseñarle a mi madre, porque a veces los hijos también podemos educar a los padres.*

A lo dicho, hay que añadir las demandas y expectativas de unas madres y padres que en su proceso migratorio colocan en ellas sus deseos y esperanzas de movilidad social. Los sueños de sus mayores, de los que ellas son conscientes, despiertan sentimientos de culpa, deuda y gran responsabilidad.

[Fadila] *Creo que el hecho de tener unos padres inmigrantes te refuerza más para estudiar, porque dices que no quieres vivir todo lo que han vivido ellos. Porque además ves que tus padres te lo han facilitado todo. Igual no llegan a fin de mes, pero han querido que estudies y que estés bien. Es como que quieren que hagas tú todo lo que no han podido hacer ellos. Te lo ponen todo en bandeja y tú sientes esa deuda y tienes que hacerlo para corresponder a ese esfuerzo.*

Las responsabilidades no sólo se sienten en el ámbito escolar en relación a las calificaciones, sino también con cuestiones como el cuidado de los más pequeños o las labores domésticas.

[Goian] *A esas edades, 15 o 16 años, tienen mogollón de responsabilidades en casa a la hora de cuidar a los pequeños y de hacer determinadas tareas. Y eso les frena un montón a la hora de ir a entrenar y a los partidos. Y supongo que también a la hora de poder elegir otro tipo de estudios. Por mucho que puedan tener alguna responsabilidad, las de aquí no tienen la misma carga que pueden tener éstas.*

[Olena] *Porque cuando yo tenía 16 años sabía cocinar, planchar y limpiar. Hacía de todo. Pero las amigas de mi cuadrilla no sabían nada de esto, porque se lo hacían todos sus padres. Ahí yo sé que notaba una diferencia descomunal. Yo podía hacer de todo y era muy responsable, pero ellas en ese sentido no lo eran.*

En el caso de Mei, cuya madre y padre no acaban de desenvolverse en castellano, ha sido ella desde muy niña quien ha tenido que asumir tareas y obligaciones que desde el contexto de la sociedad de llegada serían impropias de una niña por el grado de madurez y compromiso que implican.

[Mei] *Tenía que ayudarles por el idioma. Por ejemplo, yendo donde los abogados al ayuntamiento para los impuestos. O para contratar a alguna persona para hacer alguna obra y preguntar los presupuestos. Y también para ir al médico. Porque yo tengo que ayudar a mi familia, no puedo rechazarlo. Aunque no sea una familia muy cercana (...) o le he ayudado un montón a hacer cosas a mi familia. Y si haces las cosas bien, no te dicen nada, no te dan las gracias ni nada. Pero si sale mal es fallo tuyo.*

Sin duda, no son nada fáciles los juegos de lealtades en los que se ven inmersas estas jóvenes. Encontrar y afrontar un camino propio es un viaje cruzado por los sentimientos de culpa y deuda, de agradecimiento y de excesos de responsabilidad; un camino propio en el que los procesos de identificación de estas mujeres se ven permeados por la condición inmigrante de sus madres y padres.

5

Identificaciones

Es un tema recurrente hablar de la “identidad”, tanto de las personas inmigrantes como de las personas nacidas aquí de ascendencia extranjera, como indicador de su supuesto proceso de integración en la sociedad de acogida. En no pocas ocasiones se examina con inquietud la supuesta “identidad” de las y los jóvenes nacidos aquí para determinar si optan por la de sus progenitores o comunidad de origen, por la de la sociedad de acogida, si hacen una curiosa mezcla de ellas dando lugar a “identidades” mixtas o viven bajo una supuesta doble “identidad”.

El problema con este tipo de análisis es que parten de que hay algún contenido intrínseco y esencial para cada “identidad”, definido por un origen o estructura experiencial común. Desde ahí, pueden hablar de diferentes “identidades” que caracterizarían a la sociedad de origen y a los grupos de personas inmigrantes y de mixturas que surgen del encuentro entre ambas. Es esta una visión reificada y esencialista de la “identidad” que ha sido revisada críticamente por autores como Brubaker y Cooper (2000) que proponen sustituir la noción de “identidad” por la de identificación, porque lo que tenemos desde un punto de vista empírico son identificaciones, expresiones activas producidas por agentes tanto para sí mismos como para los demás.

Esto nos lleva a considerar las “identidades” no como algo dado sino como algo que resulta de procesos y prácticas que se desarrollan en un contexto concreto. En el caso de estas jóvenes estamos hablando de procesos de identificación que no son autónomos, sino que se realizan en función de las condiciones del entorno social y político. Y el entorno social en el que estas jóvenes han crecido parece cuanto menos ambivalente a la hora de considerarlas de “aquí”, es decir, “vascas”.

[Emigrad@s sin Fronteras] *Ella tiene una duda existencial porque sabe que sus orígenes son extranjeros pero que ha nacido en territorio vasco y que es vasca. Pero luego también se da cuenta de que la gente no la ve como vasca (...) van creciendo como con ese complejo de que son diferentes y de que su cultura en casa es diferente a la de sus compañeras que son vascas.*

[SOS Racismo] *... ya tienen alrededor de una veintena de años (...) no se sienten ni de aquí ni de allí. Porque, aunque hayan nacido aquí no se les considera de aquí. Y cuando van a sus países de origen, que en muchos casos pueden pasar años sin visitarlos, no se les considera de allí. Entonces, se produce ese dilema y ellos no tienen una identidad propia. Algunos sí se consideran de aquí, pero no se ven aceptados como si lo fueran.*

Hay una escena muy común y repetitiva para estas jóvenes nacidas en Euskadi: aquella en la que una persona “autóctona” les pregunta de dónde son. Esta pregunta, muchas veces realizada desde la curiosidad y sin, desde luego, mala intención encierra sin embargo para ellas un cuestionamiento constante sobre su origen. Ellas son muy conscientes de que su sociedad no las acaba de considerar “autóctonas”.

[Fadila] *Es una pregunta muy difícil. Porque cuando te preguntan de dónde eres y dices que eres de aquí enseguida te preguntan por tus padres. Es como que quieren demostrar todo el rato que no eres de aquí.*

[Julia] *...no sé qué decir. No me duele, pero es como ¿qué te digo? Porque luego siempre viene lo de “¿Pero de dónde eres de verdad?”.*

Tanto en el caso de Fadila, de ascendencia marroquí, como Julia, de ascendencia ecuatoguineana, se puede argumentar que la utilización del *hiyab* de una y el fenotipo de la otra se ponen en juego en el ámbito de las relaciones sociales y operan como marcadores de una supuesta condición de extranjería. Sin embargo, Olena, con un fenotipo que la sociedad de acogida identifica como “eslavo”, no queda fuera de los procesos de alterización -etnificación y racialización- que obran en nuestra sociedad.

[Olena] *Sí que me veo igual que mi cuadrilla (...) lo único es que, por mi aspecto, siempre me preguntan de dónde soy. Y eso sí que crea en mí un poco de conflicto interno. Yo les intento explicar que yo soy de aquí y que mis padres vinieron de otro país. Pero esa es una pregunta constante (...) cuando me hacen esa pregunta es un poco duro, la verdad.*

Es una constante también para estas jóvenes que en los ocasionales viajes que realizan a los lugares de origen de sus madres y padres, no son consideradas de

“allí” por parte de sus familias y amistades. Esta falta de identificación por parte de las familias y sociedades de origen y de la sociedad de acogida es expresada por ellas en términos de encontrarse en un limbo social. También es común que recurran a identificarse con lo más local o al contrario con categorías más abstractas y abiertas:

[Julia] *Sí, me siento bilbaína, pero no sé si la gente me considera bilbaína. Y tampoco puedo decir que soy de Guinea Ecuatorial, porque solo he pasado ahí tres meses de mi vida (...) Entonces, es como que estoy en el limbo. Prefiero decir que vivo en Bilbao y ya está.*

[Fadila] *Yo creo que soy un conjunto de todo: soy vasca, soy madrileña, soy musulmana, soy bereber, soy árabe... soy todo.*

Otra cuestión que hay que tomar en cuenta en los procesos migratorios y en los propios procesos de identificación de las hijas e hijos de la inmigración es su vinculación con los procesos de diversidad que, como en el caso vasco, están operando simultáneamente a los procesos migratorios: los procesos de construcción nacional puestos en marcha por las naciones minorizadas. En el caso concreto del País Vasco, a lo largo de la historia han sido diferentes los marcadores que el soberanismo vasco ha seleccionado para definir y delimitar el “nosotros”, pero en la actualidad parece ser el elemento lingüístico el que cumple esa función.

Las relaciones de estas jóvenes con el aprendizaje y la utilización del euskara han sido muy diversas y dependen también de la importancia que sus propias familias le hayan otorgado como recurso para sus procesos de integración escolares, sociales y laborales. Por supuesto, como para la población “autóctona”, el entorno sociolingüístico en el que vivan influye poderosamente en la utilización de una lengua en la que cada vez más la población es escolarizada.

[Técnica de Inmigración] *Una cosa es que sepas hablar euskera y otra que luego lo vayas a practicar, y estas familias no tienen la oportunidad de hacerlo en su casa. Y al final acaban teniendo menos competencias con el idioma. La posibilidad de hablarlo fuera de las clases y de que las relaciones de esas niñas y niños sean en euskera sí que supone una diferencia.*

La socialización entonces con niñas y niños euskaldunes se convierte en elemento central, una socialización que siempre será factible en principio en lugares donde el euskara sea la lengua cotidiana y habitual, pero que generará dificultades en los entornos castellanohablantes:

[Emigrad@s sin Fronteras] *En mi casa el euskera se ve como una imposición. Tú tienes a una chavala en un sistema educativo que es euskaldun,*

pero luego llegan a casa y ahí no se habla ni papa de euskera. Y entonces al final lo que están aprendiendo allí no lo pueden practicar aquí. Al final pierden el euskera, porque solo se limita al centro escolar, no lo van a hablar con ninguna otra persona. Porque en su entorno de amigos también hablan castellano.

La cuestión del uso social del euskara en los espacios de ocio y en el hogar es compleja precisamente por la propia complejidad y diversidad lingüística de Euskadi. Es decir, que hay una cuestión previa fundamental anterior a la llegada y el establecimiento de las familias inmigrantes que no debemos olvidar: la convivencia que erosiona al euskara no es la que se tiene con personas venidas de otros lugares en estas décadas pasadas, sino las que tiene la propia sociedad “autóctona” entre sí.

Con todo sentido, la necesidad del conocimiento y uso del euskara para la población inmigrante, pero, específicamente, para sus hijas e hijos, aparece desde el eje de la movilidad social. En la medida en que el euskara es necesario para acceder laboralmente al sector público, muchas personas que vienen de fuera y sus descendientes se encontrarían en una situación de desventaja respecto a una parte de la población autóctona.

[Daniela] El tema es que luego si no sabes euskera no puedes asegurar-te un buen trabajo en el futuro, que en este caso es el empleo público.

[Iris] Lo daban un poco por dar, para cumplir. Y eso me ha traído problemas después. En su momento lo agradecía por no tener que preocuparme de aprender otro idioma más, pero con el tiempo me he dado cuenta de que si lo hubiera hecho en este momento tendría más facilidades.

Fuera del ámbito del empleo público, y sobre todo en empleos de cara al público, depende una vez más del área sociolingüística en la que la persona esté, aunque siempre será un factor que suma en las posibilidades de contratación.

[Paula] Es verdad que en algunos sitios te dicen que es mejor que tengas el euskera, porque eso incrementa las posibilidades de que te contraten. Pero luego no se usa mucho, no viene mucha gente que quiera que les hables en euskera.

Desde hace un tiempo, por parte de muchas iniciativas institucionales y sociales, comienzan a vincularse las políticas de integración con la política lingüística, de manera que la integración, en su dimensión identitaria y cultural, se entiende en términos de adquisición y práctica de la lengua minorizada en Euskadi: el euskara.

Podemos decir, por tanto, que hay una narrativa hegemónica que permea nuestra sociedad en la que la consideración de eso que sea lo “vasco” pasa por el conocimiento del euskera. Pues bien, estas jóvenes, que forman parte de esta sociedad, no han sido ajenas a tal narrativa. De ahí la molestia o el enfado que expresan cuando en diferentes escenarios sociales su conocimiento del euskara es puesto en cuestión, o se les llama la atención en ausencia de conocimiento. En estos casos, las personas entrevistadas son conscientes de las contradicciones que caracterizan a la población “autóctona” con respecto al euskara, que lo demanda, pero muchas veces lo desconoce, usándose en este caso el euskara únicamente como un elemento de categorización etnificadora permanente.

[Camille] *A veces te tratan como si fueras una persona que no es de aquí. Yo soy de aquí, pero, por ejemplo, las profesoras me han preguntado muchas veces si se hablar euskera (...) me ha pasado ir a un Eroski o a Elkar, donde habla todo el mundo en euskera, porque es como que quieren potenciar el euskera aquí en Bilbao y conmigo cambian de idioma. O que haya una cola y atiendan a todas las personas en euskera desde el principio y que cuando llego yo a mí me atiendan en español.*

[Julia] *Me acuerdo de que cuando fueron las puertas abiertas de la UPV fui a la clase de euskera y antes de decirme hola ni nada lo primero que me dijeron fue si sabía que eso era en euskera. La verdad es que siempre me he sentido como el bicho raro, pero porque la gente no se espera que yo sepa euskera. Ahora estoy en la universidad y la verdad es que bastante bien. Aunque es verdad que me preguntan de forma recurrente si soy adoptada, porque sé euskera y ese tipo de cosas.*

Ahora bien, ¿resistirá la idea de ser euskaldun como elemento definitorio de la vasquidad a las miradas y percepciones racializadas de la sociedad en la que estas jóvenes han nacido? ¿La línea de color, en el sentido que apuntó W. E. B. Du Bois, será borrada o parcialmente invisibilizada por efecto del aprendizaje y utilización del euskera? Una cuestión que, al parecer, ellas mismas se preguntan:

[Goian] *Y hablamos también de qué es ser vasco y de cuándo eres euskaldun. Aun habiendo nacido aquí en Vitoria, ¿cuándo eres vasco y euskaldun? Hablábamos sobre esto el otro día y decíamos que una chavala negra que haya nacido aquí, que estudie modelo D y no sé qué y no sé cuánto ¿tiene la categoría de euskaldun? Porque depende para qué ojos.*

También están las que como Liliana envidian los procesos de identificación de parte de la población “autóctona” o incluso de sus progenitores. Al compararse con sus identificaciones, de carácter nacional, pareciese que su propio proceso de identificación quedase incompleto o fuese menor:

[Liliana] *Yo te diría que no me identifico con nada (...) hay una inestabilidad en ese sentido. A mí siempre me han dado mucha envidia, por ejemplo, los abertzales, porque tienen un sentimiento súper arraigado (...) para mi madre Colombia es su patria y la ama. Pero yo no he tenido esa sensación en ningún sitio y creo que no la voy a tener. También es verdad que si a mí me preguntan de dónde soy yo contesto que de Bilbao. Me gusta Bilbao y quiero a Bilbao, pero no tengo ese sentimiento de amor y de patria.*

En estos procesos también hay quien como Olena que ha crecido en un pequeño pueblo agradece al vivir en la ciudad la sensación de pasar desapercibida:

[Olena] *Sí que me di cuenta, porque estudié mi grado en Madrid. Entonces, de estar toda la vida en el pueblo pasé a estar en la capital. Me di cuenta y agradecí mucho que nadie se fijara en mí (...) Allí no era nadie y lo agradecía mucho.*

Entroncan las palabras de Olena, en plena época de celebración de las diversidades, con aquello que el antropólogo catalán Manuel Delgado (1998) denominaba derecho a la indiferencia, a la invisibilidad, a un anonimato que precisamente sería el que ampara la diversidad de identificaciones a la vez que permite estructurarlas pacíficamente.

6

Conclusiones

Nos preguntábamos al inicio del presente capítulo si las hijas de ascendencia extranjera heredarán la posición de sus madres y padres, una posición que parece estructuralmente subordinada tanto en términos socioeconómicos como simbólicos. Hemos señalado, a partir de sus opiniones y experiencias, tanto en el ámbito escolar como en el laboral, que se produce una segmentación en el que el origen de las familias, la etnicidad¹¹ si se quiere, está movilizando desigualdades sociales. El acceso restringido a determinados nichos laborales y las dificultades de acceder a otro tipo de empleos es evidente en las investigaciones que hemos citado, pero hay que subrayar también como este acceso restringido es de orden simbólico en la medida en que la segmentación estructural es mayor o menormente asumida en los discursos del profesorado o el personal educativo y, también, en el de estas jóvenes. En ocasiones explícitamente y en otras con una absoluta inconsciencia acerca de sus prácticas.

Las generaciones que emprendieron el proceso migratorio, madres y padres de estas mujeres, conciben la institución escolar, como ha venido siendo habitual, como un motor de ascenso social¹². De ahí, las fuertes expectativas que cargan sobre los hombros de estas jóvenes que además de la presión familiar tienen que hacer frente a continuos estereotipos y prejuicios, cuando no discriminaciones, que “heredan” de sus madres y padres.

¹¹ Ante el uso indiscriminado de la palabra etnicidad, asociada siempre a otras como cultura o identidad proponemos entenderla en el sentido apuntado por Barth (1976) como un proceso de organización social de la diferencia, o por Levine que la define como: “el método de clasificar a la gente (tanto al self como al otro) que consiste en utilizar el origen (socialmente construido) como referencia primaria” (1999: 168). Lo que no es de recibo es que a día de hoy se sigan utilizando en las investigaciones enfoques reificadores y primordialistas que acaban denominando a cualquier grupo de inmigrantes como grupo étnico. Habrá que insistir en que la etnicidad cualifica a una relación, no a un grupo humano.

¹² En la actualidad hay un gran debate sobre los límites de la capacidad que la institución escolar posee para garantizar la movilidad social ascendente. Objetivamente, este debate deja sola a la escuela en esta tarea de integración, porque la escuela no puede hacer lo que no desea hacer la sociedad y, especialmente, el mercado laboral. Todo esto se ha traducido en una discusión no resuelta sobre la meritocracia.

Con todo, hay trayectorias que podríamos considerar exitosas en las que son múltiples los factores que juegan: la situación socioeconómica de las familias, el trato social que hayan recibido, el que ambos progenitores sean de origen extranjero o sólo uno de ellos, la existencia de discriminación educativa o no, la construcción estereotipada acerca del origen, el prejuicio racial, etc. Como señala Antonio Izquierdo Escribano (2016) tanto la integración como la exclusión se transmiten generacionalmente. Y si como sociedad optamos por la integración hay dos elementos clave en los que habrá que centrarse y trabajar: el sistema educativo y la convivencia urbana.

En las trayectorias de estas jóvenes, los procesos de identificación con la sociedad en la que han nacido están relacionados también con múltiples factores que pasan por las oportunidades de formación, la experiencia de sus mayores como personas inmigrantes, el capital social y económico de éstos, etc. Ahora bien, hay una cierta o relativa independencia de los procesos de identificación de las condiciones materiales, probablemente porque a pesar de que están entretejidas con éstas, son construidos sobre todo en relación a las actitudes de la población “autóctona”. De hecho, la literatura estadounidense muestra que la creación de nichos laborales que delimitan las opciones de movilidad es un factor con mucho peso en los procesos de las hijas e hijos de ascendencia extranjera, pero el mayor obstáculo o barrera lo constituyen las formas de discriminación y una tendencia a “etnificar” a esta población en las categorías atribuidas y construidas para sus madres y padres. Estos procesos de etnificación son manifiestos, por ejemplo, en el no reconocimiento de títulos académicos, en la consideración de que estas jóvenes deben seguir limitadas a los nichos de empleo en los que se insertaron sus progenitoras, y en la certeza absoluta de que sus méritos son no deben ser validados en forma de ascenso.

Mientras las anteriores situaciones pasan muchas veces desapercibidas, es destacable la situación de las mujeres de ascendencia extranjera que deciden utilizar *hiyab*, una prenda tan visible que se convierte en suficiente argumento legitimador de su discriminación y exclusión, colocando sobre la víctima en este caso la responsabilidad de su propia situación. Son muy graves tanto las dimensiones invisibles como visibles de estos procesos.

La tendencia a “etnificar” a estas jóvenes conlleva también complejos procesos de identificación, por un lado, con la sociedad en la que han nacido y crecido y, por otro, con sus familias y comunidades de origen. Estos procesos de identificación cobran sentido en el marco de las relaciones que se hayan establecido entre la generación que emigró y la sociedad de acogida. Cuando estas relaciones se construyen en un escenario de desigualdad y etnificación, tendencia que podemos observar en el caso del País Vasco, no es extraño que la persona pueda verse en una situación en la que se le soliciten lealtades contrapuestas.

A lo largo del texto hemos hecho una apuesta teórica en favor de las identificaciones, móviles y situacionales por definición, frente a las identidades reificadas que además de clasificar, ubican a una persona en un lugar subordinado del cual no podría salir por su propia naturaleza. Esta situación nos lleva a una gran paradoja, consistente en que las identificaciones que la persona ha ido realizando a lo largo de su trayectoria vital quedan, a pesar de todo, reducidas a una única identidad. Esta situación es tan igualmente imperceptible que incluso la misma persona desvaloriza sus identificaciones, que podrían llevarle a diseñar biografías alternativas, en favor de una identidad que es la hegemónicamente reconocida por la sociedad de acogida.

Finalmente, este proceso nos indica la dificultad existente para percibir y analizar los procesos de identificación que quedan obturados por un concepto de identidad dura que es la que la propia sociedad produce en un marco de etnificación del mercado laboral y de segmentación social. Dicho de otra manera, incluso en el plano teórico la identificación tiene un techo de cristal.

De cara al futuro, el interrogante que se abre es si seremos capaces de ir hacia una sociedad que permita una multiplicidad de identificaciones, que lógicamente será una sociedad que ha reducido al máximo sus/las desigualdades y en la que el lugar de nacimiento o las ascendencias tengan una capacidad ínfima de determinación.



Bibliografía

Aparicio, Rosa y Rodríguez, Diego (2023): *Aproximación empírica a la discriminación de los hijos de inmigrantes en el mercado laboral*. Madrid: OBERAXE (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia).

Aparicio, Rosa; Biderbost, Pablo y Tornos Cubillo, Andrés (2019): *La integración de los hijos de inmigrantes en el mercado laboral*. Madrid: OBERAXE (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia).

Aparicio, Rosa y Portes, Alejandro (2014): *Creecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.

Aparicio, Rosa y Tornos, Andrés (2006): *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: MTAS.

Barquín, Amelia (2009): “¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela”. *Educación* (44), pp. 81-96.

Barquín, Amelia (2015): “¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante?” *Educación*, 51-2, pp. 443-464.

Barquín, Amelia (2021): “Educación intercultural e inclusiva. Algunas claves”. *Cuadernillos Usteak, Ustel*, Red Vasca Antirumores/Zurru-murruaren Aurkako Sarea <https://zas.eus/materiales-y-herramientas/educacion-intercultural-e-inclusiva/?lang=eu>

Barth, Fredrik (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México D. F.: Fondo de Cultura Económico.

Carrasco, Silvia (2022): “Los hijos e hijas de los inmigrantes en España”, en: *111 preguntas o el rompecabezas de la inmigración*. Zurrumurrueen Aurkako Sarea/Red Vasca Antirumores <https://zas.eus/materiales-y-herramientas/111-preguntas-o-el-rompecabezas-de-la-inmigracion/>

Delgado, Manuel (1998): “El derecho a la indiferencia”. *El País*, 15 de enero <https://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2011/02/el-derecho-la-indiferencia-articulo.html>

Etxeberria, Félix *et. al.* (2012): “Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes de alumnado de secundaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75 (26,3), pp. 97-131.

Fouassier, Maite y Shershneva, Julia (2014): “Sistema educativo y población extranjera en el País Vasco”, en: Moreno, Gorka (ed.) *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la inmigración en el País Vasco 2013*, pp. 115- 128. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

García Borrego, Iñaki (2011): “Elementos para el análisis de la condición social de los hijos de inmigrantes” en: Arjona, Ángeles, Checa, Francisco y Belmonte, Teresa (eds.), *Biculturalismo y segundas generaciones*, pp. 187-223. Barcelona: Icaria.

García Borrego, Iñaki (2006): “Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes”. *Migraciones Internacionales*, vol. 3, núm. 4, julio-diciembre, pp. 5-34.

García Borrego, Iñaki (2003): “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de la segunda generación”. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, pp. 27-46.

Hochschild, Anthony Russell. (2000): “Global care chains and emotional surplus value” en Will Hutton y Anthony Giddens (eds.) *On the Edge. Living With Global Capitalism*. New York: Vintage, pp. 130-146.

Izquierdo Escribano, Antonio (2016): *Crítica de la inmigración imaginada*. Barcelona: Bellaterra.

Jensen, L. (2001): “The demographic diversity of immigrants and their children”. En: *Ethnicities. Children of Immigrants in America*, Rumbaut, Rubén y Portes, Alejandro (eds.). California: Rissel-sage Fundation, pp. 21-56.

Levine, Hal B. (1999): “Reconstructing Ethnicity”, *Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 5, No. 2, pp. 165-180.

Moncusí Ferré, Albert (2007): “Segundas generaciones” ¿La inmigración como condición hereditaria?” *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 2, Núm. 3, septiembre-diciembre.

Pedreño, Andrés y Castellanos Ortega, Mari Luz (2010): “En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano” en: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s *Migrantes, Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: rompiendo estereotipos*, pp. 107-121.

Pernas Riaño, Begoña, Román Rivas, Marta y Mercedes Arquero Martín (2023): Jóvenes descendientes de inmigrantes en España. OBERAXE https://cendocps.carm.es/documentacion/2023_%20Jovenes_descendientes_inmigrantes.pdf

Portes, Alejandro y Zhou, Min (1993): “The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants”, *The ANNALS of the Academy of Political and Social Sciences* 530 (Noviembre): 74-96.

Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén G. (2005): “Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study” *Ethnic and Racial Studies*, 28:6, 983-999.

Ramírez Goicoechea, Eugenia (1984): “Cuadrillas en el País Vasco identidad local y revitalización étnica”. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 25, pp. 231-222.





**ikus
pegi** Immigratioaren
Euskal Behatokia
Observatorio Vasco
de Inmigración

eremu la zabal zazu

Universidad
del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea

 **EUSKO JAURLARITZA**
GOBIERNO VASCO
ONGIARTE, GAZTERIA ETA
ERDIA DEMOGRAFIAKAREN SAILA
DEPARTAMENTO DE BIENESTAR
JUVENTUD Y RETO DEMOGRÁFICO

 MIGRAZIOAKO
EUSKAL
ITUN SOZIALA
PACTO SOCIAL
VASCO PARA
LA MIGRACIÓN

