



SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS SOCIOEDUCATIVOS DE LAS JÓVENES AFRODESCENDIENTES EN EL PAÍS VASCO

Current situation and socio-educational challenges of young afro-descendent women in the basque country

SAIOA BILBAO URQUIDI

Universidad Pública del País Vasco -UPV/EHU-, España

KEYWORDS

*Afrodescendants
Women
Identity
Diversity
Equality
Basque Country
Socio-educational*

ABSTRACT

In this article we focus on the reality of young Basque women of African descent, in terms of their experiences and the difficulties they encounter, based on five dimensions such as; the family and social network, education, the workplace, identity and coexistence. For this, a qualitative methodology of social research has been used. Specifically, a discretionary survey has been prepared consisting of a total sample of three discussion groups. The results of the five dimensions analyzed reflect the difficulties that these girls have to deal with in their lives.

PALABRAS CLAVE

*Afrodescendientes
Mujeres
Identidad
Diversidad
Igualdad
País Vasco
Socioeducativo*

RESUMEN

En este artículo nos centramos en la realidad de las jóvenes vascas afrodescendientes, en cuanto a sus vivencias y las dificultades que encuentran, a partir de cinco dimensiones como son; la familia y el tejido social, la educación, el trabajo, la identidad y la convivencia. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa de investigación social. En concreto, se ha elaborado una encuesta discrecional formada por una muestra total de tres grupos de discusión. Los resultados de las cinco dimensiones analizadas reflejan las dificultades que estas jóvenes están enfrentando en sus vidas.

Recibido: 21/ 07 / 2022

Aceptado: 15/ 09 / 2022

1. Introducción

El presente artículo es resultado de un trabajo realizado en el marco de una investigación del Observatorio Vasco de la Inmigración (UPV/EHU) "La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones". En este proyecto de investigación se ha pretendido acercarse a la realidad de los hijos e hijas de personas inmigrantes extranjeras residentes en el País Vasco, en tanto que los estudios realizados en este ámbito geográfico al respecto eran escasos, casi nulos. Autoras como Amelia Barquín (2009;2015) han trabajado entorno a estos colectivos, pero desde el ámbito educativo. Es por ello, que través de esta investigación se han querido abarcar diferentes facetas de estudio.

En este sentido, y teniendo en cuenta los resultados de diferentes estudios sobre la realidad de las mujeres inmigradas de origen extranjero, se observa que sufren dificultades añadidas a las que la población de estas características ya lo hace de forma general, siendo uno de los colectivos más precarizados a todos los niveles. Entre otros factores, se señalan el desconocimiento de las lenguas oficiales de la CAE, el color de su piel en algunos casos, así como algunos aspectos relacionados con la religión que profesan, en especial la musulmana. Por todo ello, y queriendo prestar atención a las hijas de estas mujeres que, por el momento, no disfrutaban de una situación nada favorable, hemos querido conocer los discursos, vivencias, experiencias, anhelos, problemas, miedos, sueños, expectativas, actitudes, procesos de construcción de identidades, etc. de estas jóvenes.

Como ya señalábamos, por el momento las investigaciones y estudios realizados entorno a los hijos e hijas de personas inmigradas en el País Vasco son casi inexistentes. Sí, por el contrario, en el estado español existen investigaciones y autoras (véase Aparicio 2007, Aparicio & Portes 2014, Gualda 2007, entre otras), que llevan algo más de andadura en la investigación y conocimiento de las realidades que viven estos colectivos. Tanto para estas autoras y autores, como para la gran mayoría de la literatura relacionada con estas realidades estos hijos e hijas de personas inmigrantes son denominadas como "segundas generaciones". Concepto este, que no escapa a la controversia la cual le rodea como veremos más adelante.

Por tanto, en este artículo comenzaremos acercándonos al término de segundas generaciones haciendo un repaso de sus acepciones y sus límites. Seguidamente expondremos la metodología y técnica de investigación utilizada para el estudio y el programa del que nos hemos valido para realizar el análisis de la información obtenida. Tras ello, explicaremos los resultados obtenidos en base a las distintas dimensiones que pretendíamos estudiar y conocer. Finalmente, presentaremos las conclusiones del trabajo realizado.

2. Las "mal" llamadas segundas generaciones

El término "segundas generaciones" encuentra su origen en la Escuela de Chicago, más concretamente en la obra Warner y Srole de 1945, sobre el sistema de relaciones interétnicas en Yankee City. Dentro de este término también se distinguió entre categorías; la generación 2 y la generación 1.5, indicadores que hacen alusión a dónde ha nacido el sujeto, el tener al menos un progenitor de origen extranjero y en base a dónde ha llevado a cabo los estudios y el paso al mundo laboral. Cabe señalar que este término no está exento de polémica, y ha sido objeto de críticas, entre otras, porque ha tendido a aglutinar a las personas que entran en su definición, es decir, niños y niñas que han crecido en hogares inmigrantes, independientemente de que hayan nacido en el país de origen de sus progenitores o hayan llegado al país de acogida después de nacer (Alba & Holdaway, 2013).

Lo cierto es que este término nos crea mucha controversia, de ahí la denominación de; "mal llamadas segundas generaciones", ya que no nos referimos a personas que hayan vivido un proceso migratorio, ni siquiera en la mayoría de las ocasiones han llegado a conocer los países de origen de sus progenitores. Como ya señalaba el autor Delgado (en Moncusí, A.2007), este término resulta socialmente equívoco ya que parece indicar que ese desplazamiento migratorio se hereda transgeneracionalmente. No obstante, ha sido y es un término utilizado como categoría de análisis en cuanto a poder estudiar y analizar las realidades de estos y estas jóvenes, en tanto que son descendientes de personas inmigradas y supuestamente comparten con estas formas de discriminación y a veces un status social derivado de esas experiencias de sus progenitores. Según autores como Aparicio y Tornos (2006), estos y estas jóvenes suelen pensar y proceder de forma específica en base a la relación que les une a sus progenitores. Es por ello, que algunos autores (Simon, 2003; Rumbaut, 2004) señalan que estos grupos sociales experimentan dificultades y en ocasiones deben responder a estrategias de adaptación en la sociedad en la que viven. Con todo, por el momento no hay término que sustituya al de segundas generaciones para hacer referencia a este colectivo, por tanto, en el presente trabajo nos referiremos a ellos y ellas como "descendientes de migrantes", y en nuestro caso concreto de investigación, afrodescendientes.

Si nos adentramos en nuestro ámbito geográfico, tanto el País Vasco, así como España, son territorios en los cuales este fenómeno no cuenta con una larga trayectoria de descendientes de personas inmigradas. Es por ello, que los primeros estudios se han centrado en la inserción de estos y estas jóvenes en el sistema educativo. Por suerte, esa mirada más reduccionista se ha superado y en España se han ido llevando a cabo investigaciones que han derivado en trabajos necesarios para acercarnos y conocer más de cerca la realidad y necesidades de estas personas, adentrándose en sus vivencias y trayectorias identitarias (véanse, entre otros; Colectivo Ióe et al., Pedone, 2007).

3. Objetivos y metodología

A continuación, señalamos el objetivo general de la investigación y la metodología y técnica de investigación aplicada para su consecución.

3.1. Objetivos

El objetivo general del estudio del que deriva este artículo es el de conocer la realidad de las jóvenes afrodescendientes residentes en el País Vasco.

Por tanto, en el presente trabajo nos centramos en la realidad de las jóvenes vascas afrodescendientes, en cuanto a sus vivencias y a las dificultades con las que se encuentran. Para ello, hemos abordado cinco dimensiones tales como; la familia y red social, la educación, el ámbito laboral, la identidad y la convivencia. Además de estas dimensiones hemos querido conocer cuáles son sus expectativas de futuro.

3.2. Metodología

Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa de investigación social, en tanto que la metodología cualitativa busca comprender la realidad analizándola desde el punto de vista de los y las participantes en su ambiente, ahondando en sus experiencias, opiniones y percepción de la misma (Guerrero, 2016). Concretamente se ha elaborado un sondeo discrecional (intencional) compuesto por una muestra total de tres grupos de discusión. En cada uno de los tres grupos de discusión han participado chicas afrodescendientes residentes en el País Vasco de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años. Todas ellas nacidas en territorio español. En los tres grupos el número de chicas participantes ha sido de 5, 6 y 7 respectivamente, haciendo un total de 18 participantes.

Este tipo de técnica se utiliza siempre que se desea recoger información de tipo actitudinal, comportamental y proyectiva de un colectivo de personas cuando se relacionan en su grupo de pares. Lo que nos interesa fundamentalmente es ahondar en los porqués de las cosas, no solo conocer los actores sociales –quiénes–, sus conductas –qué–, sus relaciones con los demás actores –cómo– y el escenario en el que interactúan –dónde–, sino intentar llegar a explicar esos comportamientos –por qué–. El grupo de discusión sigue un guion de temas (o preguntas) abiertos a la consideración y opinión de las personas que lo componen. Este guion trata de no quedarse en una recogida superficial de información, sino ahondar en las actitudes y motivaciones que subyacen bajo las opiniones y declaraciones expresas. Por tanto, el desarrollo de los grupos de discusión se basa en técnicas de carácter psicológico, psicosocial y sociológicas. El Grupo de discusión o grupo de enfoque, es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde varias personas responden simultáneamente a un cuestionario sistemático. Se trata de una conversación cuidadosamente diseñada, cuyo ambiente debe ser relajado, confortable, agradable, donde los participantes se influyen, responden a preguntas y discuten ideas y comentarios surgidos en la propia discusión (Krueger, 1991).

Para el análisis de la información obtenida de esos grupos de discusión, en aras a clasificar e interpretar la información obtenida se ha creado un sistema de categorías (Denzin, 2009). A través del programa Nvivo (Windows) se ha analizado la información de manera deductiva-inductiva. Es decir, se ha propuesto una categorización y análisis a partir de una revisión teórica, y además se han añadido a los discursos categorías de creación propia (McMillan et al., 2005).

4. Resultados

En base a las categorías analizadas mostramos a continuación los resultados obtenidos.

4.1. Familia y red social, un pilar imprescindible

Resulta innegable la importancia y apoyo que tanto la familia, así como las redes proporcionan a las personas. Dentro de la familia los miembros de la misma ven satisfechas sus necesidades tanto emocional, como sociales, siendo estas dos dimensiones de crucial importancia en tanto que permiten tanto el desarrollo de la autonomía, así como de las herramientas necesarias para hacer frente a las distintas situaciones que el contexto puede llegar a plantear y poder integrarse de manera positiva en este (Gimeno, 1999).

Esta importancia y status tan relevante que ocupa la familia como institución es algo compartido por las jóvenes participantes en los tres grupos de discusión. Casi la totalidad de las jóvenes participantes viven aún con sus familias. Más allá de considerar a la familia como sustentadora de necesidades materiales, la describen como un apoyo en el logro de sus metas, en especial en el desarrollo y consecución de sus estudios. Insisten en la importancia y lugar que otorgan sus familias a sus estudios en aras a conseguir en un futuro un empleo digno y de su agrado. En esta línea muchos de los padres y las madres de estas jóvenes no han tenido las mismas oportunidades de formación y, por tanto, aún menos oportunidades laborales deseadas. Es por ello, que son tan conscientes de lo importante que es que sus hijas cumplan los itinerarios de manera satisfactoria.

“Por mi parte, un apoyo para conseguir mis metas. Si no hubiera tenido el apoyo de mi familia, no habría podido realizar unos estudios Yo empecé a hacer Educación Social en la uni y luego lo dejé. No habría

podido hacerlo sin su apoyo. Y después de ese pequeño “batacazo”, seguí con los estudios porque la familia y los amigos me apoyan, todo mi entorno. Para mí, es un apoyo”. (GD2)

“Yo también la veo como un apoyo. En plan madre y padre, lo veo más en la madre en mi caso. No quiero decir que el padre no, pero yo vivo con mi madre, y entonces la familia, las hermanas y los hermanos también, te animan a hacer lo que quieres”. (GD2)

La familia, por tanto, supone un pilar fundamental en la vida de estas jóvenes y todas ellas manifiestan una buena relación con la mima.

“Yo lo mismo. Para mí, mi pilar es mi familia. Mis padres y mis hermanos. Para todo.” (GD3).

Por otro lado, en más de una ocasión se han comentado las diferencias que pudieran existir si ellas en vez de en el País Vasco hubiesen crecido en el país de origen de sus progenitores. Tanto por lo que estos y estas les cuentan, así como por lo que han podido observar allí cuando han viajado, perciben que aquí tiene un tipo de libertades y mayor margen que allí, como señala una de las jóvenes;

“...con el paso del tiempo, sobre todo las familias que están arraigadas aquí y llevan más tiempo, como que han ido abriendo un poco la mente. No están tan... yo sé que, si hubiese nacido en Congo, mi situación sería totalmente diferente. Porque yo fui hace poco y vi cómo vivían mis hermanas. Son más mayores, pero no tienen las libertades que yo tengo aquí. Mi padre me deja volver más tarde a la noche, a las 12 o a la una si voy a tomar algo. Pero allí tenían que estar a las 8, o no podían estar hablando con un chico, aunque sea un amigo de mi hermano, en la calle. Es todo mucho más cerrado.” (GD3).

Y aun viviendo aquí y siendo conscientes de las diferencias que podrían producirse habiéndolo hecho en los países de origen de los y las progenitoras, también señalan diferencias entre las relaciones que ellas mantienen con sus familias y las relaciones de las familias de origen vasco que conocen. Existe un tema central que se repite de manera significativa entre las jóvenes en base a cómo se entiende y en consecuencia se actúa en cuanto al respeto que se le tiene a la familia. Según ellas, a las personas mayores en especial, no se les otorga la misma importancia en las familias de origen vasco como en las suyas, en las que suponen los pilares clave y merecedores del máximo respeto. Una realidad que realmente responde a causas también estructurales, es la existencia de las residencias de personas mayores, algo que para ellas sería impensable en las familias paterno-maternas. En esta línea, el respeto en general es una cuestión sustancial e inquebrantable para estas jóvenes respecto a sus familiares.

“...nos han inculcado el valor de la familia y del cuidado y el respeto hacia los mayores. Yo creo que eso es así más o menos en toda África. Porque el sentido y la importancia de la familia es incluso más importante que para los de aquí”. (GD1).

Tanto la familia, así como la red de amistades resultan fundamentales en la vida de cualquier persona, puesto que las redes de apoyo que de aquí se deriven pueden tener efectos positivos o negativos sobre las mimas (Barrón, 1992). En esta línea y más concretamente respecto a las amistades, entre las jóvenes participantes se observan diversas tendencias, están las que se han socializado y han crecido en ambientes en los que eran las únicas de ascendencia africana y por tanto, su círculo cercano de amistades en los primeros años al menos estaba conformado por chicas de origen vasco, y están las que a través de las amistades de sus progenitores han crecido rodeadas de más chicas de ascendencia africana y ha sido con los años cuando han creado amistades con mujeres de origen vasco.

“...el hecho de ser la única árabe hizo que no me sintiera tan cerrada, en plan de sólo quiero amigas árabes o extranjeras. Al fin y al cabo, yo creo que soy un poquito más vasca de lo que en realidad me gustaría ser. Ahora mismo tengo más amigas árabes que vascas. Es cuestión de ir creciendo. Vas madurando, vas conociendo a más gente y al final haces amigos de todas las nacionalidades”. (GD1).

“Lo más normal suele ser, y yo hablo de mí, que tus padres son de fuera y nos juntamos. Para salir a las tardes como cuadrilla. Otra cosa es que tengas tus amigas en clase. Yo tengo muchas de la uni o del trabajo, para ir a tomar algo. Pero no de cuadrilla, de que somos una cuadrilla y vamos a salir. (GD3).

En ocasiones la razón de juntarse con chicas de su misma religión, cultura o raza, era el sentirse parte del grupo sin comentarios, ni disonancias que las hiciera sentir mal o fuera de lugar. En estos casos también con el tiempo han ido abriendo el círculo de amistades y a vivir que no todas las personas tienen prejuicios y discriminan a las demás por estas razones.

“Entonces, quieras que no, con las chicas negras sentía que eran iguales que yo. Y tendí a cerrar mi círculo con gente que fuera también negra, porque sentía que me entendían más. Pero luego, a medida que vas

creciendo, ves que no todo el mundo piensa así y la verdad es que ahora tengo amigas de todas partes". (GD1).

"Porque al fin y al cabo... no sé. Te ponen como una barrera, "tú no eres de aquí", cuando eres pequeña. Y tú con los tuyos". (GD3).

4.2. La educación; una herramienta de progreso necesaria

Como ya mencionábamos en el apartado anterior, el ámbito educativo ocupa un lugar muy destacado en la vida de estas jóvenes, tanto por la importancia que sus familias le otorgan, así como por la certeza que ellas tienen de que se trata de una dimensión fundamental en el desarrollo de sus vidas, así como cara a su desempeño laboral.

"La educación tiene muchísima importancia. Lo es todo." (GD1).

Los estudios se perciben como una oportunidad de lograr las metas establecidas y de poder llegar allá donde se ha soñado;

"Para mí, la educación es básica. Por mucho que tú tengas tus límites, con la educación que tengas y que consigas, con tus méritos, igual puedes saltar esas barreras". (GD2).

Entre las voces se escucha un alegato a la educación pública, a través de la cual cualquier niño o niña tiene el derecho y la posibilidad de recibir unos estudios básicos, superando las limitaciones y barreras de clase social y en consecuencia económicas para su disfrute. Tanto en España, como en el País Vasco la educación, al menos en la etapa obligatoria, es un derecho fundamental y, por tanto, deben ponerse todos los medios al alcance para su consecución.

"Yo creo que el gobierno en este caso ha ayudado mucho a las personas. No es como en otros países que para tener una educación o para ir a un colegio necesitas dinero. Si tus padres no tienen dinero, te quedas en casa. Porque no tienen cómo pagarte los estudios. En cambio, aquí hemos tenido la suerte... o tenemos el gobierno que nos paga, te da becas y te ayuda. También para el transporte y para el material escolar. En eso estamos muy bien, tanto nosotros como cualquier persona". (GD2).

No obstante, pese a suponer la educación, así como la escuela, en tanto que lugar de desarrollo de la misma, un gran pilar para ellas, también ha supuesto en ocasiones el lugar donde han vivido y sufrido episodios de discriminación, de exhibición, que han supuesto un trago amargo en sus recorridos vitales.

"Las profesoras me decían que no pasaba nada y que pasara de ellos. ¿Cómo vas a pasar de ellos si me llamaban negra de mierda y me decían que me fuera a mi país?". (GD1).

"Pero sí que en clase se nota la diferencia. En los compañeros es obvio, pero entre los profesores también. Aunque te ven tu nombre, te preguntan de dónde eres. Es como que siempre tienen que poner el acento en que todo el mundo se entere de que no eres de aquí. Como que tienen que recordar que este apellido no es de aquí". (GD1).

Resulta un tema recurrente tanto en este trabajo, como en experiencias que descendientes de personas inmigradas reportan, el hecho de preguntar el origen a personas que su única característica diferenciada consista en tener un tono de piel distinto o un apellido que no sea de origen vasco o español, aunque el resto de elementos den a entender que se trata de una persona perteneciente a la comunidad x desde su nacimiento. Al responder que son del lugar al que se hace referencia la siguiente pregunta suele ser; ¿y tus padres de dónde son? En efecto, estas preguntas y comentarios en ocasiones quizás realizados de manera inocente, evidencian y en muchas ocasiones perpetúa la diferencia, que, si bien esta per se no es negativa, desde estos contextos y realidades se percibe como la idea de otredad que sí conlleva una connotación excluyente.

"Yo sí que notaba que te preguntaban de dónde era el apellido y de dónde era yo, y si había nacido aquí". (GD1).

"Pero desde luego en los colegios en los que yo he estado eso sigue siendo así. Lo mismo. Gente de fuera, niños de fuera. Porque les relacionan con sus padres, y eso que algunos de sus padres también son de aquí. Entonces, no sé. Cada profesor tiene su forma...". (GD2).

"...siempre hay algún profesor que te hace esa pregunta de cuándo has venido tú. O a ver de dónde sientes que eres. Sí que me han hecho esas preguntas". (GD3).

Como señalábamos en el apartado anterior, de estas experiencias se deriva el que en ocasiones algunas de estas jóvenes optaran por juntarse con otras chicas con las que compartían realidades y se sentían acompañadas, comprendidas y no juzgadas.

Respecto al nivel de estudios de las participantes, la mayoría han cursado y cursan estudios universitarios en grados como; magisterio, trabajo social o periodismo. Algunas han realizado estudios de Formación Profesional y la minoría está en proceso de incorporación a estudios superiores. Según el estudio de Aparicio & Portes (2014) los miembros de la segunda generación, aquellos que han nacido en España, muestran uno de los niveles más altos de matriculación, el 90%.

Una de las ideas que ha destacado entre las chicas que cursan estudios universitarios es la de trabajar en ámbitos que les permitan tener una voz o ser una referencia para combatir prejuicios, estereotipos y discriminaciones por razón de género, religión, color de piel o procedencia. Es por ello, que una de las participantes que estudia periodismo afirma lo siguiente;

“Cuando acabe quiero hacer el master de Relaciones Internacionales y a partir de ahí ya veré. Sí que me gustaría trabajar lo que es en instituciones y demás. Me gustaría ayudar desde arriba, intentar cambiar las cosas desde donde se pueden cambiar. Porque desde abajo también se cambian, pero si las puedes cambiar desde arriba mucho mejor. Si tu voz puede llegar al tema, mucho mejor.” (GD3).

En cuanto al tipo de centro se refiere, han estudiado tanto en centros públicos, como concertados y los modelos lingüísticos elegidos, han sido casi en su totalidad el modelo D (todo en euskera, menos la asignatura de castellano u otros idiomas) en zonas de Gipuzkoa y tanto el modelo D como el B (unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano) y de manera residual han estudiado en el modelo A (todas las asignaturas en castellano, menos el euskera como asignatura) en el resto de zonas.

El tema de los idiomas es otro elemento que en ocasiones crea cierta controversia en el sentido de que por tener ciertos rasgos, fenotipos o símbolos que hagan pensar en que la persona profesa cierta religión, se da por hecho que es extrajera y el hecho de que maneje una lengua como el euskera resulta sorprendente para algunas personas como bien cuentan las protagonistas;

“Si te escuchan hablar en euskera se quedan como sorprendidos”. (GD 1)

“Dentro de poco tengo que hacer una conferencia o no sé qué en euskera, y me han dicho que me han elegido a mí porque soy negra y hablo en euskera, y eso va a impactar mucho a la gente”. (GD 1).

Por último, de los testimonios y vivencias de las participantes podemos extraer tanto la preocupación, así como la realidad existente en el ámbito educativo respecto a la falta de conocimiento y formación por parte de gran parte del profesorado sobre temas relacionados con las diversidades en general, y más concretamente la diversidad cultural y religiosa, en especial sobre el islam. Ligado en ocasiones a esa falta de conocimiento han vivido por parte de cierto profesorado actitudes derivadas de prejuicios y estereotipos hacia la población inmigrante que repercuten en los hijos e hijas de estas personas. Sienten además que en casos de racismo el profesorado por lo general no sabe cómo actuar y que pocas veces lo hace.

“Y que al igual que hay un curso para que el profesor pueda dar una clase en inglés, que haya un curso obligatorio para que si ese profesor ve algún indicio de racismo, de xenofobia o de lo que sea, que actúe”. (GD 1).

4.3. El ámbito laboral, dónde la discriminación empieza a aflorar

En base a la edad de las participantes, la mayoría por el momento no han tenido experiencias en el ámbito laboral o han sido escasas, aun así, algunas sí que tienen trabajos que complementan los estudios como; dependientas o cajeras de supermercado. Sólo dos de las chicas participantes trabajan acorde a lo estudiado, una es profesora y la otra trabaja en una clínica de odontología.

No obstante, pese a su corta edad para una vida profesional, en los intentos de buscar empleo para tener unos ingresos propios ya han vivido situaciones de discriminación y han experimentado las trabas a la hora de conseguir un empleo cuando tu nombre o apellido, así como tu color de piel o fenotipo no es el que cuadra en el “perfil” buscado.

“A mí, mi izeko (tía) me recomendó que pusiera que había estudiado en la ikastola. Me dijo que le parecía súper mal que a la gente no le cojan por ser extranjera, pero que pusiera que había estudiado en la ikastola para que supieran que me he criado aquí. Que, aunque le parecía fatal, es lo que hay. Y al final puse eso y cuando me llamaron me dijeron que yo había estudiado en la misma ikastola que su hijo y en un trabajo me cogieron por eso. Así que al final...” (GD1).

“Yo que he trabajado cara al público, un montón. Por ejemplo, lo que comentaba ahora mismo, por teléfono están interesados en ti y te dicen que se soluciona con una entrevista. Y cuando vas, te dicen que tenían otra perspectiva, otro perfil. Te cierran las puertas de golpe cuando ya tenías una ilusión Por lo que te habían dicho por teléfono. Y de repente te encuentras con todo lo contrario. Te ponen trabas y te preguntan si sabes euskera. Y les sorprendes cuando les dices que sí. Y siempre están buscando algún punto para pillarte” (GD 2).

Según el estudio *Mujeres africanas y Afrodescendientes en España* (2021) el 76% de las encuestadas considera que su condición de mujer africana o afrodescendiente dificulta en alguna medida (un poco, bastante, demasiado) la posibilidad de desarrollo profesional, ya que a pesar de tener estudios superiores siguen relegadas a trabajos precarios y sólo el 24% cumple con sus expectativas de acceder a un “trabajo decente” (según la definición del Convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo). De la misma manera, el 74% de estas mujeres considera que su condición de afrodescendiente limita su capacidad de encontrar empleo y/o de acceder a puestos de responsabilidad. El 82% considera que el racismo estructural constituye una barrera en el acceso al mercado de trabajo en condiciones de igualdad.

Los motivos por los que estás jóvenes son discriminadas en el ámbito laboral son de diversa índole atendiendo a sus características tanto fenotípicas, así como relacionadas con algunos símbolos religiosos como veremos a continuación. En su corta experiencia algunas ya han sufrido situaciones desagradables por motivos de raza y género;

“En el primer sitio que trabajé, que primero trabajé de comercial, y luego en una tienda. En ese sitio, que es una tienda de alimentación, de cocina precocinada que luego tienes que calentar allí y demás, el jefe era entre machista y racista. Tuve que dejar el trabajo porque era insoportable estar allí. Se creía que yo era su chacha.” (GD3).

Otro de los motivos que dificultan el acceso al trabajo es el del uso del hiyab. Las chicas musulmanas participantes cuentan que existe un rechazo determinante hacia su uso a la hora de ser contratadas, por lo que entre ellas acaban tomando diferentes decisiones, desde quitárselo para poder trabajar, con todo lo que para ellas ello significa;

“Yo muchas veces he pensado en ponérmelo. A mí me gustaría ponérmelo, pero si te lo pones luego te va a ser muy difícil encontrar un trabajo. A no ser que sea en la tienda de una amiga o algo así. Es muy complicado, y más aquí. Yo estuve en Barcelona hace poco con mis padres y vi a muchas”. (GD3).

“Yo trabajo en una clínica dental. Soy higienista. Y el velo tengo que quitármelo” (GD2).

En cambio, otras lo tienen claro, el hiyab forma parte de su identidad, una identidad que no pueden dejar en la puerta del puesto de trabajo para luego volver a por ella. Por tanto, su apuesta es por seguir llevando el hiyab y ser contratadas con él o pese a él en base a su formación, conocimientos, capacidades y competencias;

“Yo no voy a quitarme el velo para ponerme a trabajar y que luego me tengan que echar, yo les denuncie y llegar a eso. Yo quiero que me cojan ya con mi velo. Que me hagan una entrevista y que me califiquen por la educación que tengo, por mi nivel de cultura, por lo que yo soy. Y que me digan si soy apta o no soy apta por todo eso”. (GD 2).

Siendo la apuesta que sea, todas ellas son conscientes de que supone una limitación y de que nuestra sociedad en términos generales no está por la labor de respetar símbolos que pertenecen a religiones que aún no comprende como parte de su diversidad.

“El tema del trabajo me quema mucho y me da rabia porque directamente te limita y es como que te hace sentirte estúpida. Y yo no soy estúpida. Por ejemplo, en el tema de Mercadona. Ves entrar mogollón de gente y luego te dicen que cara al público hay que tener lo que ellos llaman “buena imagen”. Si para la empresa a la que vayas a trabajar llevar velo es mala imagen, no lo sé. Ellos decidirán. Pero luego ves unos perfiles y te preguntas por qué te menosprecian. Yo no te menosprecio a ti, ¿tú me tienes que menospreciar a mí por llevar velo? No lo entiendo”. (GD2).

Por último, y aunque no ha sido un tema que se haya tratado desde esta perspectiva en los grupos de discusión, lo cierto es que existe un elemento clave a la hora de conseguir un trabajo y poder ser contratadas, nos referimos a la documentación requerida, y ligado a ello la obtención o no de la nacionalidad española. La situación administrativa de las personas inmigrantes de origen extranjero es un tema que se conoce por las posibilidades o ausencia de las mismas que lleva ligada la misma, pero resulta más sorprendente que algunos hijos e hijas de estas personas, en la mayoría de los casos nacidas en territorio español, dependiendo del origen de sus progenitores puede que no dispongan de la nacionalidad española y por tanto, de la documentación necesaria para poder presentarse a puestos de trabajo, concursos públicos, oposiciones etc. en las que es un requisito indispensable y

no pocas personas se encuentran sin poder ejercer los derechos de ciudadanía que esta documentación otorga, relegándoles a ciudadanos/as de segunda.

4.4. Identidades asesinas o identidades múltiples

Sin ánimo de restar importancia a ninguna de las dimensiones trabajadas, el tema de la identidad es quizás el que mayor transversalidad adquiere, ya que se ve implicada e impregna casi todos los espacios y ámbitos en los que las personas nos movemos.

La identidad individual se construye a partir de dos procesos que se dan de manera paralela, por un lado “cómo me identifico”, haría alusión a la auto descripción identitaria, y por otro, “cómo me identifican las demás personas”. La auto descripción identitaria normalmente se realiza desde un lugar más personal, libre de prejuicios como la que presentamos a continuación;

“Yo me siento de aquí, de Eibar y euskalduna. Pero después siempre digo, porque yo he trabajado lo de la identidad, por ejemplo, la identidad religiosa musulmana y la identidad cultural, que tengo dos. La de mis padres, que al fin y al cabo es la que he mamado, por así decirlo, y la de aquí, que es la de la calle. Entonces, yo siempre digo que la cultural son esas dos. Y la religiosa, una. Aunque no se practica mucho aquí, pero bueno” (GD2).

“A mí en mi casa no me han enseñado la cultura marroquí. A mí en mi casa me han educado en la religión. La religión musulmana sí, pero yo no tengo la cultura de mis primos de Marruecos. Yo no veo que tenga la cultura de Marruecos. Culturalmente soy más de aquí. La cultura de Marruecos yo la tengo aparcada, no la cojo. Puedo coger alguna cosa. Como las bodas, que me gustan más que las de aquí, y la forma de vestir. Algunas cosas, pero culturalmente yo soy más de aquí.” (GD1).

En este ejemplo encontramos lo que Amin Maalouf narra y defiende en su obra *Identidades Asesinas* (1999), la huida de identidades uniformes que en contextos de diversidad y trayectorias vitales complejas encasillan de manera parcial a las personas en aras a encajar en unos cánones de carácter homogéneo ya obsoletos. En el caso de una de las jóvenes narra así el escenario de diversidad de orígenes que la rodea;

“Yo no puedo decir que me siento angoleña o congoleña, porque para empezar mis padres son de dos sitios diferentes. Hace poco me he enterado de que mis abuelos por parte de mi padre son de Marruecos. Y encima he nacido aquí. Son cosas como que...”. (GD1).

No obstante, esta diversidad de identificaciones posibles en ocasiones deriva en que estas personas se sientan “atrapadas” entre la auto identificación con el o los orígenes de sus progenitores, con el lugar donde han nacido y/o crecido, con lo supranacional o heteroidentidad (Colectivo Ioé, Actis, De Prada, & Pereda, 2009). Podemos observar esta realidad en las palabras de una de las participantes;

“Yo soy patriota, soy muy marroquí. Pero luego te pones a pensar y dices que también eres vasca. En teoría, soy más vasca que marroquí. Sé hablar, leer y escribir en euskera. Y sin embargo no sé ni leer ni escribir árabe, sólo lo hablo. Pero al final es una cuestión de sentirse. Yo me siento más marroquí porque me lo han inculcado... bueno, ni me lo han inculcado. Ha sido algo personal. Ha sido una decisión mía. Yo soy marroquí porque al fin y al cabo ves unas cosas. Porque cuando eres pequeña te azotan con el hecho de que eres marroquí y no eres buena, y tal y cual. Y ese hecho es lo que te hace pensar que eres marroquí, que no eres mala y que eso es algo positivo. Como que te has ido ayudando a ti misma.” (GD1).

La auto adscripción identitaria tiene relación directa con ese segundo proceso paralelo en la construcción de la identidad individual, el de “cómo me identifican las demás personas”, y es ahí donde los comentarios, las miradas, en la mayoría de las ocasiones pesan demasiado;

“Llegas a creértelo tú misma. Te llaman de una forma despectiva y al final esa forma despectiva, por ejemplo, con lo de moro, te hace preguntarte ¡Hostia! ¿Soy moro? Y cuando te lo dicen otra vez, dices que no eres moro. Te están haciendo en cierto modo odiarte a ti mismo y a tu identidad”. (GD1).

Y es en este espejo difuminado en el que en ocasiones las hacen mirarse donde surgen los conflictos y esas identidades múltiples, que en principio debieran ir normalizándose, se vuelven complejas, donde estas jóvenes en ocasiones se encuentran en un “no-lugar” Como señala Roca (2008:41): “Los jóvenes nacidos en origen se enfrentan a una problemática compleja. El proceso de socialización y enculturación se produce en un contexto diferente y, paralelamente, precisan integrarse a la sociedad mayoritaria. En el caso de los hijos nacidos en destino, las circunstancias no varían especialmente y cabe destacar el hecho de que a pesar de haber nacido aquí, la sociedad los sigue considerando inmigrantes. El calificativo “segunda generación de inmigrantes” así lo demuestra.” En palabras de las participantes;

“Y aunque tengas amigos, siempre serás la negrita de clase, mi amiga la negra o mi amiga la mora. Siempre lo mismo, los hijos y los padres. Por muy integrado que estés o por mucho euskera que sepas. (GD 1).

“A mí me pasa igual que a ella. Que aquí no te sientes muy encajada, pero cuando estás con tu familia en África parece que eres blanca. Por eso, no sé muy bien de dónde soy y digo que del mundo”. (GD3).

“Personalmente, yo a veces me siento más africana. Porque defiendo mucho los derechos de los negros. Voy a manifestaciones por los derechos de los negros y de África, cosas así. Porque por el tema de la esclavitud y cosas de esas a veces me siento menospreciada. Por eso, me siento más africana y defiendo más la cultura africana que la de aquí. Porque nunca me he sentido totalmente encajada aquí. Tampoco con mi familia, porque como se me ha olvidado un poco mi idioma y tengo un acento muy raro, me tratan...”. (GD3).

“Es lo que yo iba a decir. Yo no me siento ni de aquí no de allí. Porque cuando yo voy a Marruecos tampoco me encuentro a gusto. Y cuando estás aquí, eres de allí. Entonces, estás entre los dos mares”. (GD1).

Hemos podido observar que la creación, tanto desde la auto adscripción, así como junto y desde lo que nos dicen que somos, de la identidad, del sentimiento de pertenencia o pertenencias, resulta por lo general una cuestión complicada, y en el caso de estas jóvenes lo es aún más por todo lo mencionado.

4.5. La convivencia; cuando los prejuicios y estereotipos suman demasiada fuerza.

En líneas generales las participantes de los tres grupos estiman que la convivencia es buena, aunque ponen de relieve algunos ámbitos y situaciones acaecidas donde los prejuicios y estereotipos han liderado procesos de discriminación. Ejemplo de ello veíamos en algunos apartados anteriores como el ámbito educativo, en especial en el laboral y obviamente en temas relacionados con la identidad. En este sentido, uno de los ámbitos donde la discriminación es muy latente es a la hora de alquilar una vivienda. Las inmobiliarias ponen infinidad de trabas a la hora de alquilar un piso a una persona o familia de origen extranjero. Según el estudio sobre discriminación racial en el ámbito de la vivienda que ha publicado en marzo del 2022 el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, los principales estereotipos y prejuicios en el acceso a la vivienda que aparecen en el análisis del trabajo de campo son la presunción de precariedad económica y el mal uso del inmueble por parte del arrendatario. Estos prejuicios se traducen en un trato diferencial que desemboca en mayores dificultades o incluso en el impedimento al acceso y/o al mantenimiento de la vivienda. En palabras de las jóvenes participantes, han sido víctimas de este racismo y clasismo existente;

“Lo que también me parece súper injusto, y me he dado cuenta estos meses, porque hemos estado buscando una vivienda en alquiler porque teníamos que salir de la anterior, son las trabas que nos ponían en las inmobiliarias. Era monumental. Yo no sé si le ha pasado a más gente, pero hemos estado tres meses como locos en un montón de inmobiliarias donde nos decían que es que las nóminas, que si un avalista, porque llevábamos un aval de un autónomo que es marroquí y nos decían que de autónomos no cogían. Todo por no decirte que eres mora y que no vengas más que me tienes harta.” (GD1).

“Y cuando ves un piso bonito que te llama la atención te dicen que no. Estuvimos en una inmobiliaria donde me llamó la atención que tenían unas tarjetas en las que ponía “Extranjeros no” subrayado. Y yo me quedé...” (GD1).

Es evidente que en la sociedad vasca aún subyace una xenofobia y en algunos casos un racismo que discrimina y aísla a personas y familias por el simple hecho de haber nacido, en algunos casos, que no siempre, el otro país o continente.

“Yo entré y dije que estaba buscando vivienda. Pero cuando tienes que llevar la documentación, yo tenía que llevar la mía y la de mi ama, ya lo ven todo ahí. Y entonces te preguntan de dónde sois. Y entonces es cuando te echan todo para atrás. Hemos estado tres meses y al final hemos cogido una casa particular porque no había manera”. (GD3)

En términos de convivencia se subraya en muchas ocasiones la idea de que estas personas, nacidas en el País Vasco en este caso, “deben” integrarse o tienen dificultades para integrarse en la sociedad. Casi pareciera un oxímoron hablar de integración cuando debieran ser parte de. Las jóvenes afrodescendientes viven en sus carnes el “peso” de esa descendencia cuando hablamos de estos términos y sienten que en términos generales la sociedad les demanda dejar de ser quienes son, renunciar a sus identidades y elegir la afín al resto. Ahora bien, ¿qué, quienes son esos y esas? ¿Acaso nuestra sociedad ha sido o es homogénea cultural y religiosamente hablando? Quizás haya llegado el momento de entender y aceptar que vivimos en sociedades multiculturales en las que puedo nacer aquí, sentirme de aquí y de allá, tener un color de piel más allá de lo mayoritariamente percibido y profesar una religión, sí, ser creyente, y además que no sea la católica. Y aun con todo ser vasca y/o española y no tener que integrarme en ningún lugar, ya que pertenezco al mismo desde el día en el que nací.

“Yo muchas veces noto eso. Integrarme sí, pero ¿tú vas a dejar que yo me integre? Porque si tú no quieres y si integrarse para ti es que yo deje mis raíces, que no vaya a Marruecos y que no sea musulmana.” (GD1).

4.6. Mirando al futuro

En base a todo lo comentado hasta el momento las jóvenes afrodescendientes que han participado no dibujan un futuro muy nítido y teniendo que la realidad pueda dificultar su progreso profesional a muchas de ellas les ronda la idea de irse a otros países donde creen serán mejor aceptadas en base a sus características, ya que son países con larga trayectoria inmigratoria donde la diversidad de orígenes, color de piel, credos etc. está más normalizada y no supone tanta traba a la hora de conseguir un puesto de trabajo;

“Yo no me planteo quedarme aquí”. (G1)

En este tema, los y las progenitoras tienen sus propias experiencias e ideas y en base a estas sus consejos resultan totalmente contrarios de unas chicas a otras. Encontramos consejos tanto de buscarse el futuro fuera de España, porque aquí no será posible prosperar, hasta quienes las animan a ser las primeras y dar ejemplo de que sí se puede;

“Yo no sé a ellas, pero a mí mi madre siempre me ha inculcado desde pequeña que estudie que me vaya de aquí. Siempre. Estudia y no te quedes en España. Porque en España no hay futuro y no te van a querer coger.” (GD1).

“Es que es la experiencia propia de no ver nunca ningún negro en un puesto público o así. Son siempre trabajos escondidos. El que mueve las cajas atrás en el Carrefour o de ese tipo”. (GD2).

“Mi madre siempre me dice si he visto alguna vez un negro médico”. (GD2).

“Pero es que mis padres son todo lo contrario a los suyos. Me dicen si he visto a un negro alguna vez hacer tal cosa y que yo tengo que ser la primera. En plan de que eso es lo que me tiene que impulsar”. (GD2).

Con lo que todas sueñan, aun siendo algo escépticas en ocasiones, es con que las cosas tomen un rumbo hacia un camino en el que todas las discriminaciones que sus progenitores y ellas mismas han podido experimentar y sufrir se vayan diluyendo y la sociedad en su conjunto respete y acepte las diversidades.

5. Conclusiones

A través de este pequeño estudio hemos podido acercarnos a la realidad de un colectivo de personas que reúne una serie de características que nos obligan a mirar hacia ahí, para ver cómo es su día a día. Nos referimos a esas mujeres, hijas de la inmigración, que mantienen todavía etiquetas, en ocasiones son víctimas de los prejuicios y estereotipos que parte al menos de la sociedad vasca ha ingerido y por ellos estas jóvenes y sus familias sufren la discriminación en base a ciertos rasgos, bagajes culturales, credos etc. que parecen no corresponder con lo habitual o pre establecido.

Lo cierto es que no es «la raza» lo que crea el racismo, sino el racismo el que crea la idea de raza para clasificar los grupos humanos a partir de características físicas o culturales aleatorias (Hall, 2020: 46) y desde ahí en base a los parámetros de cada cual actuamos y nos relacionamos de una manera u otra con las personas y nuestras diversidades.

Tras las experiencias y sentimientos compartidos nos queda la esperanza de poder seguir trabajando por una sociedad en la que esas diversidades no supongan una traba para el buen desarrollo de las personas y en la que aprendamos a respetar a la otra sin que tengamos que ser iguales, siempre manteniendo los mismos derechos y deberes.

En todo ello la responsabilidad individual es crucial, pero la responsabilidad política e institucional juega un papel fundamental. Lo que no se transmite, ni se legitima desde los poderes públicos, difícilmente puede exigirse en la población civil, por tanto, la mirada y acción transversal anti racista y anti discriminatoria tiene que fomentarse desde las instituciones en primer lugar. Recientemente se ha abierto el “Proceso de Consulta Pública sobre la infancia y juventud africana y afrodescendientes en España para la Asamblea general de las Naciones Unidas sobre la juventud afrodescendiente en Nueva York (EEUU)2022”, esperemos que este tipo de iniciativas tengan el recorrido que merecen y los frutos de las mismas sean vividos por estas jóvenes y todas las que están por llegar.

References

- Alba, R., & Holdaway, J. (2013). *"The Children of Immigrants at School. A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe"*. New York University Press.
- Aparicio, R. (2007). Las „segundas generaciones“ en España ¿Qué movilidad social? En J. J. Igartua & C. Muñiz (Eds.), *Medios de comunicación, inmigración y sociedad* (pp. 311-341). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Observatorio Permanente de la Inmigración). https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/publicaciones/fichas/publicacion_08.html.
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Creecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. La Caixa.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación* (44), 81-96.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51/2, 443-464.
- Colectivo loé, Actis, W., De Prada M. A., & Pereda, C. (2009). *Towards a social construction of a European youth: the experience of inclusion and exclusion in the public sphere among second generation migrated teenagers. Informe TRESEGY* (N.º029105). <http://www.colectivoioe.org/uploads/89b9a2e86010571f2c6c4d8e180344e3510f82ac.pdf>
- Colectivo IOE. Actis, W.; de Prada, M. A.; Pereda, C. (2016). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Migraciones*. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Ariel
- Guerrero, M. A. (2016). "La investigación cualitativa", *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Gualda, E. (2007). Segunda generación y adolescentes y jóvenes inmigrantes: el caso de Huelva. En E. Gualda & I. Rodríguez (Dir.). *Infancia y juventud en las migraciones internacionales* (pp. 51-70). Exlitrís.
- Hall, S. (2020). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Traficantes de Sueños.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Alianza.
- Martínez, E. (dir.) (2022). *Discriminación racial en el ámbito de la vivienda y los asentamientos informales*. Ministerio de Igualdad. Subdirección General de Relaciones Institucionales e Internacionales y Publicaciones. Centro de Publicaciones. https://www.igualdad.gob.es/ministerio/dgigualdadtrato/Documents/Informe_Discriminacion_racial_2022.pdf
- McMillan, J. H., Schumacher, S. & Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Moncusí, A. (2007). „Segundas generaciones“ ¿La inmigración como condición hereditaria? *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, (2)3, pp. 459-487.
- Movimiento por la Paz (2021). *Mujeres africanas y afrodescendientes en España. Análisis de los factores de discriminación en el acceso a la salud, la educación, el empleo, la vivienda y los servicios sociales*. Área de Comunicación del Movimiento por la Paz –MPDL. <https://www.mpdl.org/sites/default/files/210715-informe-mujer-afrodescendiente.pdf>
- Oleaga, J.A (Ed.) (2017). *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las(mal) llamadas segundas generaciones*. Universidad Pública del País Vasco. https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigaciones/2G/Diversidad_infantil_juvenil_CAE.pdf
- Pedone, C. (marzo, 2007). Los hijos y las hijas de la migración ecuatoriana: lecturas transnacionales de los cambios familiares. Ponencia presentada en el V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano, Universitat de Valencia, CEIM.
- Roca, N. (2008): "Inmigración, identidad y procesos de inclusión y exclusión social" en "La política de lo diverso": ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo cultural?. En *Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas intercultural*. Fundación CIDOB - Foro Interdisciplinario de doctorandos, 39-5. https://www.cidob.org/content/download/8166/83316/file/06_roca.pdf
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3):1160-1205.
- Simon, P. (2003). France and the unknown second generation. *International Migration Review*, 37(4), 1091-111.
- Warner, W. L., & Srole, L. (1945). *The social systems of American ethnic groups*. Yale University Press.