

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea



Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultatea
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación

GRADO EN SOCIOLOGÍA
IKASTURTEA 2014-2015

El acceso universitario de las jóvenes de origen magrebí en el País Vasco

AUTORA: Noemí Ebro Rodríguez
DIRECTOR: Imanol Zubero

Fecha, 9 de septiembre de 2015

ÍNDICE

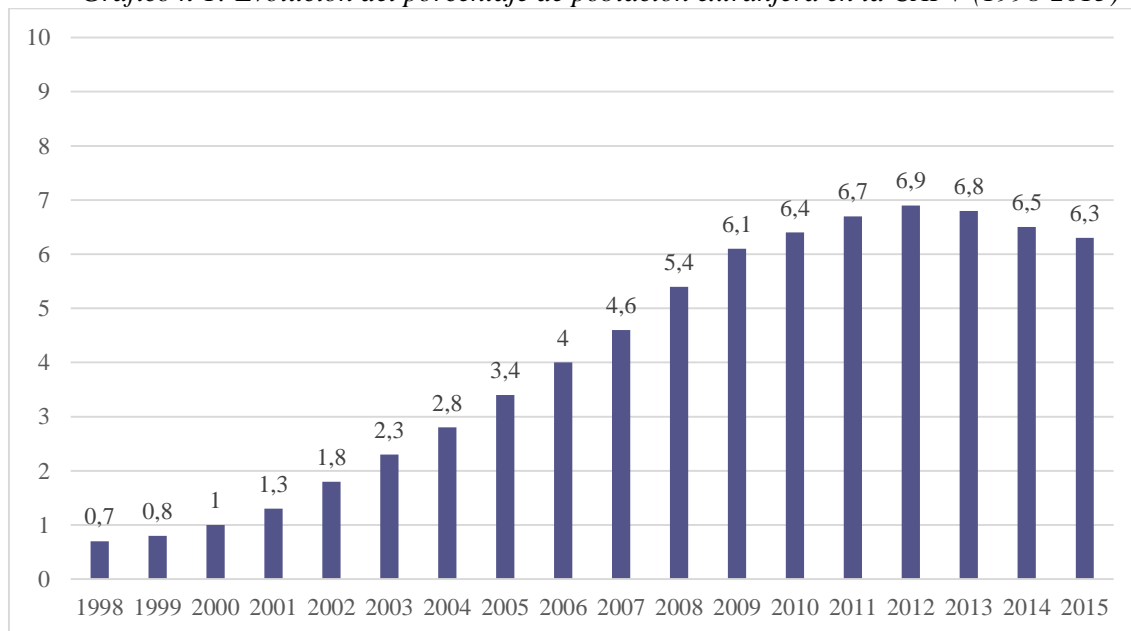
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Presentación del tema a investigar	1
1.2 Objetivos de la investigación.....	6
1.3 Hipótesis	6
2. MARCO TEÓRICO	7
3. METODOLOGÍA.....	29
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	36
5. CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	79

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema a investigar

En la sociedad vasca, en la actualidad, cada vez conviven más personas de diferentes culturas, debido a que la globalización ha traído consigo la intensificación de los movimientos poblacionales internacionales, sobre todo de personas que emigran de países del Sur hacia países del Norte en busca de un futuro más próspero. Según los datos provisionales del padrón, a 1 de enero de 2015 la población extranjera en la CAPV era de 137.397 personas, un 6,3 % de la población total. Aunque desde hace tres años se viene produciendo un cambio en la tendencia anterior al crecimiento anual de población con nacionalidad extranjera (Gráfico 1), todo indica que se trata de un efecto coyuntural consecuencia de la situación de crisis.

Gráfico nº1: Evolución del porcentaje de población extranjera en la CAPV (1998-2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Ikuspegi, nº57.¹

En efecto, según datos de 2010 la inmigración en la CAPV está compuesta básicamente por personas en situación regular (más de 9 de cada 10 personas de origen

¹ Veáse: <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/panoramicas/es/panoramica57casOK.pdf>

inmigrante posee algún tipo de autorización de residencia o nacionalidad española), con un alto grado de percepción de integración (un 76,7% decía encontrarse muy o bastante identificada con la CAPV) y con una clara voluntad de permanencia en esta sociedad (entre 2007 y 2010 el número de personas inmigrantes que tienen pensado quedarse definitivamente ha pasado del 59,3% al 82,3%) (Shershneva, 2013: 175).

De este modo, puede afirmarse que la sociedad vasca cada vez se caracteriza más por ser una sociedad multicultural. Uno de los colectivos cuya presencia se ha intensificado en el País Vasco en los últimos años, es el de los inmigrantes magrebíes, especialmente provenientes de Marruecos. La población marroquí es la principal nacionalidad extranjera en la CAPV desde 2012 y sigue aumentando en 2015, situándose en 18.885 empadronados, lo que supone un 13,7 % de la población con nacionalidad extranjera. Entre 2007 y 2015 la población procedente de Marruecos ha crecido un 118,9 %, pasando de ser en 2007 la cuarta nacionalidad (por detrás de Colombia, Bolivia y Rumanía) a ser la primera nacionalidad en la CAPV por cuarto año consecutivo.² En la mayoría de estos casos, el proyecto migratorio es iniciado por el hombre cabeza de familia y una vez aquí, y con el tiempo, acaba reunificando en este territorio a su familia (mujer e hijos), por lo que dicha inmigración no es tanto temporal, sino que cada vez en mayor medida se caracteriza por ser permanente.

Ante esta nueva realidad, la sociedad vasca apuesta en un plano teórico por la integración de los inmigrantes a través de un modelo intercultural (Mardaras y Vicente, 2014), el cual trata de fomentar el pluralismo cultural para que todas las personas, independientemente del origen cultural, se sientan parte de esta sociedad. No obstante, según los datos del Barómetro 2013, la sociedad vasca en general no está dispuesta a renunciar tanto a sus costumbres como a sus tradiciones en aras de mejorar la convivencia; posicionamiento que es fundamental en tanto influye en el modelo de convivencia, y que es contrario al modelo de convivencia intercultural planteado teóricamente para la sociedad vasca. Por consiguiente, en realidad los/as ciudadanos/as vascos/as en la práctica se inclinan más por el modelo asimilacionista³.

En relación a lo anterior, el colectivo de inmigrantes magrebíes, debido a su pertenencia religiosa como musulmanes y a la conformación de su vida cotidiana en

² Véase: <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/panoramicas/es/panoramica57casOK.pdf>

³ Modelo que trata de que los inmigrantes se adhieran a las costumbres y tradiciones de la sociedad de acogida como forma de mejorar la convivencia.
http://www.ikuspegiinmigracion.net/documentos/barometros/2013/bar_2013_casOK.pdf

torno a las costumbres y prácticas tradicionales que dicta la religión islámica (las cuales son muy distintas a las costumbres y tradiciones vascas y occidentales en general), es rechazado por parte de la población autóctona, quienes como consecuencia del distanciamiento cultural y religioso existente, sienten desconfianza hacia el Islam y no lo acaban de tolerar. De este modo, a pesar de vivir en la misma sociedad, lo cierto es que parece que cada vez haya más distancia y menos entendimiento entre la población autóctona y la de origen magrebí.⁴ Además, si a esta circunstancia se le añade el hecho de que la mayor parte de la población magrebí asentada en el País Vasco tiene un nivel socioeconómico más bien bajo, la situación de integración a la sociedad de este colectivo se torna aún más complicado. Esto se debe a que muchos de los inmigrantes magrebíes tiene una formación escasa, e incluso muchos de ellos son analfabetos (sobre todo en el caso de las mujeres, quienes en sus lugares de origen lo tienen difícil para acceder a educación, especialmente en las zonas rurales)⁵, lo cual hace que les sea complicado encontrar un empleo y con unas mínimas condiciones garantizadas. Así, las tasas de paro de la población magrebí, al igual que las de la población africana en general, superan el 50%, siendo las cifras más altas de entre las personas extranjeras que se encuentran en la CAPV. Consecuentemente, las cifras de población ocupada en el colectivo magrebí son inferiores a las de la población ocupada del resto de la población inmigrante en este territorio. Cabe recalcar, que la situación de las mujeres magrebíes en este aspecto es significativa, puesto que las tasas de ocupación de éstas no alcanzan el 20%, lo cual se debe a las altas tasas de inactividad que se dan en las mismas⁶. En este sentido, la situación laboral de la población inmigrante de origen africano en general, y la del colectivo magrebí, es más vulnerable que la del resto de procedencias, siendo las

⁴ Ikuspegi, *Barómetro 2013. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*, p. 69.
http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/barometros/2013/bar_2013_casOK.pdf

⁵ Dos de cada diez personas de origen magrebí aproximadamente no cuentan con estudios significativos. La mayoría de magrebíes tienen estudios primarios (31,9%), y un 27,9% tienen estudios secundarios. Respecto a los estudios de FP1, FP2 y universitarios, la población magrebí se encuentra por debajo de la media de la población extranjera, siendo solamente una de cada diez personas de este origen quienes alcanzan estos niveles de estudios. La situación de la mujer es significativo, puesto que cuenta con indicadores inferiores a la media. Así, un 32,5% de mujeres magrebíes no tienen estudios relevantes, frente a un 9% de los hombres. <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/panoramicas/es/panoramica57casOK.pdf>

Al hilo de lo anterior, y según el estudio de Fuentes Nogales y Vicente Torrado (2007), el analfabetismo es claramente mayor entre las mujeres que entre los hombres, ya que una de cada cuatro mujeres del Norte de África no sabe ni leer ni escribir (23%). Este porcentaje de mujeres analfabetas es el doble que el de los hombres analfabetos del mismo origen.

⁶ Véase: <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/panoramicas/es/panoramica57casOK.pdf>

mujeres quienes presentan peores indicadores laborales. Las mujeres que trabajan, están insertas en su mayoría en el sector servicios (97,8%), más concretamente en hostelería, comercio y servicio a empresas. Los hombres magrebíes, por su parte, quedan repartidos entre la construcción, la industria y los servicios (Fernández Aragón, 2013: 182).

Como consecuencia de todo lo anterior, muchas de las personas del colectivo de origen magrebí se ven sumidos en la exclusión social, por lo que no participan activamente como ciudadanos plenos en la sociedad vasca. Llegados a este punto cabe preguntarse, ¿Qué ocurre con los/as hijos/as de las personas inmigrantes de origen magrebí que han crecido y se han desarrollado en la sociedad vasca, y cuyo futuro se estima en esta sociedad?⁷ ¿Han logrado integrarse en esta sociedad o al igual que sus progenitores se ven amenazados por la exclusión social?

En este trabajo se parte de la idea de que la educación es fundamental para lograr una plena integración social. Además, en este contexto globalizador y gracias a la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, se ha conformado la llamada sociedad de la información, donde el conocimiento se ha vuelto un nuevo poder, y es imprescindible para desenvolverse en sociedades cuya complejidad aumenta. Por ello, cada vez adquiere más importancia la educación universitaria y permanente en este nuevo contexto social, ya que se requieren ciudadanos cualificados y formados críticamente. De este modo, se considera que la integración de los/as hijos/as de la población magrebí asentados en el País Vasco, pasa cada vez más por su acceso a educación universitaria. Sin embargo, existen estudios (Pamiés Rovira, 2011; Fernández Enguita et al., 2010; Calero et al., 2009; Zinovyeva et al., 2009) a nivel estatal y de otras CCAA que muestran, como el colectivo de inmigrantes magrebíes, al igual que los inmigrantes en general, presentan ciertos problemas de integración al sistema educativo de la sociedad receptora, por lo que se encuentran en situación de desigualdad en este sentido. Así, las probabilidades de fracaso escolar y de abandono temprano de los estudios, y la consecuente imposibilidad de promoción en el sistema educativo en estos colectivos de inmigrantes son más altas que en los alumnos de origen autóctono, ya que los primeros tienden a detentar peores resultados académicos que éstos últimos como consecuencia de la desigualdad de partida a la que se enfrentan. Esta brecha educativa

⁷ La cuestión de las “segundas generaciones” de inmigrantes, y en concreto los de origen magrebí, ha sido objeto de investigación especialmente en Francia (Chatou, 1998; Wahbi y Cebrián, 2008).

entre el alumnado autóctono y el inmigrante, en este caso de origen magrebí, ayuda a que se reproduzca en las segundas generaciones de inmigrantes la situación de exclusión a la que se enfrentan sus progenitores, en la medida que la carencia formativa, hoy más que nunca, les puede llevar a la marginalidad socioeconómica. También es cierto, sin embargo, que los estudios apuntan a que las chicas magrebíes, tienden a presentar un mejor rendimiento académico y mejores resultados académicos que los hombres del mismo origen (Ejbari El Bachir, 2013).

Por todo ello, centrado únicamente en las hijas jóvenes de los inmigrantes magrebíes, por sus características particulares de género, este estudio tiene como objeto conocer y describir qué factores pueden facilitar y/o dificultar el acceso de estas jóvenes a la educación universitaria y si la condición de género es un factor importante a la hora de definir dichas ventajas y/o dificultades, para ver con todo ello si las jóvenes magrebíes se encuentran en situación de desigualdad a la hora de acceder a estudios universitarios en la sociedad vasca. Se trata de entender qué ocurre tanto en la institución educativa y en la sociedad vasca en general, como en el propio entorno socio-familiar de las jóvenes magrebíes durante su niñez y adolescencia que incide en el hecho de que tengan ciertas ventajas y/o dificultades para acceder durante su juventud a educación universitaria en la sociedad vasca, para poder vislumbrar así, si se encuentran en desigualdad de condiciones en este ámbito en esta sociedad o no. Con todo ello, se pretende realizar un primer acercamiento a esta realidad que nos ayude a comprender mejor su futura integración a la sociedad vasca, la cual inserta en este mundo globalizado, cada vez es más compleja y se requieren mayores niveles de formación.

En este sentido, las preguntas de las que parte esta investigación son las siguientes: ¿Qué factores ventajas y/o dificultan el acceso a estudios universitarios de las jóvenes de origen magrebí en la sociedad vasca? ¿La condición de género es importante a la hora de definir dichas ventajas y/o dificultades en el acceso de las jóvenes magrebíes a educación superior universitaria, o por el contrario no es importante para definir esta cuestión? ¿Las jóvenes de origen magrebí se encuentran en desigualdad de condiciones para acceder a estudios universitarios?

1.2 Objetivos de la investigación

1. Analizar los factores que aventajan y/o dificultan el acceso de las jóvenes de origen magrebí, hijas de inmigrantes magrebíes, a la educación superior universitaria en la sociedad vasca.

1.1. Analizar los factores que, en su entorno socio-familiar, aventajan y/o dificultan el acceso de las jóvenes de origen magrebíes a la educación universitaria.

1.2. Analizar los factores que, en la sociedad en general y en la institución educativa en particular, aventajan y/o dificultan el acceso de las jóvenes de origen magrebí a la educación universitaria.

1.3. Determinar si el género es una variable importante a la hora de definir las ventajas y/o las dificultades de acceso de las jóvenes de origen magrebí a la educación universitaria.

2. Examinar si las jóvenes de origen magrebí se encuentran en situación de desigualdad en la sociedad vasca en torno al acceso a estudios universitarios.

1.3 Hipótesis

La presente investigación es de carácter cualitativo, por lo que se pretende indagar y descubrir acontecimientos, más que verificar o refutar ideas. Por ello, no se trata de formular hipótesis previas a la investigación para proceder a su verificación empírica. En este sentido, y en este caso concreto, se parte de la idea de que las jóvenes de origen magrebí se enfrentan a ciertos factores, tanto en la institución educativa, como en la sociedad vasca en general y también en su entorno socio-familiar, que pueden facilitar o dificultar su acceso a estudios universitarios. Por tanto, se trata de descubrir y describir cuáles son estos factores, y determinar si el género como variable es importante a la hora de definir dichas ventajas y/o dificultades; para con todo ello, poder estimar si las jóvenes de origen magrebí se encuentran en situación de desigualdad social en el acceso universitario o no.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La mujer en el Magreb

Magreb, en su traducción al castellano significa “el lugar por donde se pone el sol”, y da nombre a los siguientes países situados en el norte de África: Libia, Túnez, Argelia, Marruecos, Sahara Occidental y Mauritania. Cabe recalcar, que en muchas ocasiones se hace referencia al Magreb incluyendo únicamente a Túnez, Argelia y Marruecos, ya que aunque guardan diferencias entre sí, también son los más similares culturalmente hoy en día. Los elementos más característicos que cohesionan a los países del Magreb son por un lado la cultura árabe, y por otro lado la religión islámica, los cuales se encuentran claramente arraigados a dichas sociedades (a excepción de los bereberes, quienes aun siendo musulmanes mantienen rasgos culturales propios). No obstante, y a pesar de que los componentes tanto culturales como religiosos unen a los países del Magreb, lo cierto es que también presentan notables diferencias en el plano económico, político y en ciertos rasgos culturales, en función de sus realidades particulares previas (Sande, 2007).

2.1.1. La religión islámica como conformadora de la vida cotidiana de la mujer

Casi la totalidad de los/as magrebíes son de confesión musulmana y pertenecen concretamente a la rama sunní⁸ del Islam. En el Islam, “todo gira en torno a la religión: individuo, sociedad, estructuras económicas o culturales. Los musulmanes, perciben una realidad sacra, en la que la religión abarca y unifica todas las facetas de la vida” (Suárez y Aparcero, s.f.: 1). De este modo, la ley islámica o *sharia*⁹, se utiliza de referencia de forma significativa en los códigos civiles y legislaciones de estos territorios (Sande, 2007).

⁸ Los sunnitas son el colectivo mayoritario dentro del mundo musulmán, puesto que aproximadamente el 85% de los musulmanes en todo el mundo pertenecen a la doctrina sunnita. Parten de la idea de que el sucesor de Mahoma fue un árabe que formaba parte de la misma tribu que Mahoma, la tribu Quraish.

⁹ Sharia significa en árabe “el mejor camino a seguir”, por lo que técnicamente la sharia hace referencia a la ley islámica. Esta ley establece los derechos y las obligaciones del creyente, y dibuja su camino a seguir en la vida.

Respecto a la mujer, el Islam surgió en una época profundamente patriarcal, por lo que trató de acabar con la situación lamentable que sufría la mujer y otorgarla derechos. En este sentido, en el Corán¹⁰, Dios no hace ningún tipo de diferencias entre hombres y mujeres, sino que les exige las mismas obligaciones y les concede las mismas recompensas, no limitando de este modo, el papel de la mujer sólo al de la procreación (El Hadri, 2009). No obstante, a lo largo del tiempo hasta nuestros días, ha tenido lugar una lectura machista e interesada de la religión islámica que ha contribuido a perpetuar el patriarcado y la discriminación de la mujer (Sediri, 2014). Por tanto, las mujeres en el Magreb sufren discriminación, pero ésta no emana de la religión islámica como muchas veces se piensa, sino que tiene que ver con la herencia sociocultural patriarcal, y con las maniobras políticas que llevan a cabo los mandatarios de los territorios de forma interesada para mantener dicho patriarcado (Sande, 2007). Así, a través de la jurisprudencia islámica¹¹ se tratan de mantener los roles sexuales tradicionales, donde el hombre se halla en la esfera pública y a la mujer se la relega a la esfera privada del hogar, para lo cual se apoyan en “algunos ahadices¹² apócrifos del Profeta, que difieren de los textos explícitos del Corán” (El Hadri, 2009: 209). De esta forma, la jurisprudencia islámica interpreta al Corán y a la sunna apoyándose en los principios socioculturales de la sociedad patriarcal, y no en los verdaderos mensajes del Corán y la sunna.¹³

Principalmente, la desigualdad a la que se enfrenta la mujer en su vida cotidiana en el Magreb, se debe a la existencia de normas específicas que reglan aspectos relacionados con la familia y el parentesco (Sande, 2007). Estas legislaciones entran en contradicción con las propias Constituciones de los Estados, las cuales recogen la igualdad de derechos de todos los/as ciudadanos/as, por lo que se puede afirmar que acaban elevándose “a categoría de leyes las prácticas culturales o sociales propias de una sociedad patriarcal o patrilineal” (Sande, 2007: 15). Concretamente la familia está

¹⁰ El Corán es el libro sagrado del Islam, el cual contiene la palabra de Dios para los musulmanes; palabra que fue revelada por Dios a Mahoma por mediación del ángel Gabriel. Se compone de 144 suras (capítulos), que a su vez están divididos en versículos.

¹¹ La jurisprudencia islámica (fiqh islámico) es la ciencia que estudia la sharia en general, y en particular los actos de adoración y las relaciones humanas. Por lo tanto, esta ciencia nace de la interpretación del Corán y la sunna.

¹² Los ahadices son los dichos del Profeta.

¹³ Sunna significa “conducta” y hace referencia a todo lo que ha dicho, hecho o corroborado el Profeta. Es la otra fuente del Islam además del Corán.

regulada en base a Códigos de Familia¹⁴ que se apoyan en la ley islámica o *sharia*. Estas legislaciones en la práctica, acaban estimando a la mujer como una menor de edad permanente, por lo que siempre tienen que ser representadas o tuteladas por un hombre de su familia (el padre, hermano o marido). Ello incide en que la mujer no pueda tomar libremente las decisiones que atañen a su propia vida, en aspectos tales como el matrimonio, los estudios, la vida laboral, etc. Estas decisiones, por el contrario, las toma un varón, mientras que la mujer ha de resignarse a cumplir lo que decreta éste, ya que de lo contrario se la puede acusar de rebelde y mala mujer (Sande, 2007). Por todo ello, la mujer desde que nace tiene su destino determinado en base al cumplimiento de ciertas expectativas sociales que se fundamentan en: ser hija, ser esposa y ser madre. La obligación de cumplimiento de dichas expectativas sociales se atribuye a los textos sagrados de Dios, y conforman finalmente la vida cotidiana de las mujeres desde que nacen hasta que mueren, ya que de no satisfacer las expectativas sociales en ellas puestas, pueden quedar “tachadas” por su propia comunidad, al igual que toda la familia, habiendo por ello, un fuerte control social sobre la mujer, especialmente por parte de la familia (Suárez y Aparcero, s.f.).

Al hilo de lo anterior se puede afirmar, que la socialización de las niñas gira en torno al rol sexual que se considera propio de las mujeres dentro de la familia en la esfera privada del hogar, por lo que, se las educa para el matrimonio, que “es la institución que, por antonomasia, le da el estatuto de mujer en la sociedad islámica” (Monjas, 2001:157). Asimismo, la conservación de la virginidad de la joven hasta el matrimonio es fundamental para la preservación del honor de ésta y el de toda su familia, y en torno a este precepto gira toda la educación de la menor (De Régil, 2001). Esto se debe a que, tanto la sexualidad, como el cuerpo y la femineidad de la mujer se perciben como una amenaza para el orden social, por lo que la mujer es educada para ocultarse y controlar su propia sexualidad (Monjas, 2001). Así, existe “un miedo extremo al contacto entre los dos sexos y el motín (*fitna*) que puede provocarse en la sociedad musulmana” (El Hadri, 2009:64). En este sentido, las mujeres utilizan el velo islámico, *hijab*¹⁵, para impedir la mirada masculina (Monjas, 2001), ya que su uso junto con el de ropajes amplios protegen a la mujer, según el Corán, de hombres

¹⁴ Los Códigos de Familia son normas concretas que regulan aspectos relacionados con la familia y el parentesco. Su base es la ley islámica o *sharia*.

¹⁵ El *hijab* es un pañuelo que puede ser de diferentes colores, y que oculta el pelo, las orejas y el cuello, dejando la cara descubierta.

malintencionados (Mardaras y Vicente, 2014). En definitiva, se trata de separar a ambos sexos en la cotidianidad para mantener la paz social, a costa de limitar los derechos sociales de la mujer (El Hadri, 2009).

En cuanto al matrimonio, es el hombre quien tiene el derecho a formar una familia, por lo que es él quien pide la mano de la mujer a su familia, concretamente a su padre o a su tutor, mientras que la mujer sólo puede aceptar a su futuro esposo una vez dado el consentimiento de dicho tutor. En este contexto, hombre y mujer no se conocen “en el marco de una relación equilibrada e igualitaria” (El Hadri, 2009: 21), sino que el hombre al elegir mujer, lo hace teniendo en cuenta unos objetivos muy concretos: que su futura esposa le sirva, procree y cuide de la casa. En este sentido, la mujer es tratada como una mercancía, la cual el hombre puede devolver (a su familia) si no cumple con las expectativas que éste ha puesto en la mujer elegida (El Hadri, 2009). De este modo, los roles de género están muy delimitados dentro del matrimonio. Mientras que el hombre está inserto en la esfera pública y ha de encargarse del aprovisionamiento material y económico de la familia, la mujer se encuentra en la esfera privada del hogar, manteniendo dicho hogar, y cuidando de los hijos y del bienestar del propio marido. Así, el hombre se sitúa como cabeza de familia y todas las decisiones son tomadas por él, a cambio del pago de una dote a la mujer y de asegurar su mantenimiento. Por ello se puede afirmar, que el hombre se encuentra en una situación de supremacía respecto de la mujer, quien pasa a tener un papel pasivo y de obediencia hacia el hombre (El Hadri, 2009).

En la actualidad, las leyes de la Familia Magrebíes prohíben casarse a personas menores de edad sin autorización del juez. No obstante, en la práctica, muchos tutores se valen de estas leyes para lograr esa autorización y poder así casar a niñas menores de edad (El Hadri, 2009). Consecuentemente, muchas jóvenes musulmanas se ven casadas muy temprano (Suárez y Aparcero, s.f.), lo cual determina su vida de dependencia hacia el marido.

Cabe destacar, que en los últimos años, está viéndose como la opinión pública en la sociedad magrebí, cada vez tiende a tener en mayor medida una perspectiva más liberal hacia la cuestión de la mujer, por ello, por ejemplo, se está reclamando el que la mujer pueda elegir con quien casarse (Sande, 2007).

2.1.2. Situación educativa de la mujer en el Magreb

El Islam anima a sus fieles a adquirir conocimientos y sabiduría, por lo que la educación en la religión islámica es un derecho tanto de hombres como de mujeres. No obstante, existe una gran brecha de género en torno a la educación, ya que en los países del Magreb, y según los datos que aparecen en un estudio realizado en el año 2007, “existe entre un 15 y un 25% más de mujeres analfabetas que de hombres en la misma situación” (Sande, 2007:17). Este analfabetismo se da como consecuencia del insuficiente acceso a la educación primaria de las mujeres durante la niñez (Suárez y Aparcero, s.f.).

La educación, en principio, en todos los países del Magreb es gratuita y obligatoria, y se supone garantizada tanto a hombres como a mujeres, no discriminando en función del sexo. Sin embargo, en la práctica, la realidad es muy distinta, sobre todo para las mujeres del ámbito rural, donde los obstáculos de las niñas y las mujeres para acceder a la educación aumentan, y consecuentemente, lo hacen las tasas de analfabetismo de éstas. Hay que señalar, que los contenidos escolares se caracterizan por ser misóginos, lo cual ayuda a debilitar aún más la difícil situación de la mujer, en la medida que se reproducen los valores patriarcales. Además, al pensamiento patriarcal que trata de controlar a las mujeres, se le une el déficit de las infraestructuras para cubrir las necesidades de la población, lo cual dificulta notablemente el acceso de las mujeres a la educación, sobre todo en el ámbito rural (El Hadri, 2009).

Respecto a la educación primaria, en Argelia y Túnez, gracias al esfuerzo realizado por los Gobiernos, se ha logrado matricular a casi la totalidad de los/as niños/as en educación primaria. En Marruecos, sin embargo, no está asegurada aun la escolarización total de los/as niños/as en educación primaria y además existe brecha de género, ya que aun siendo el número de niñas menores de 15 años, mayor al número de niños de la misma edad, lo cierto es que hay más niños matriculados en educación primaria que niñas (Sande, 2007). Por ello, en este último país la tasa de analfabetización sigue siendo muy elevada, ya que ronda el 50%, afectando en mayor medida a las mujeres que a los hombres, y más a las mujeres del medio rural que del urbano (El Hadri, 2009).

Las diferencias entre hombres y mujeres aumentan en el acceso a educación secundaria y superior, ya que a pesar de que el porcentaje de población total que accede

a estos estudios es muy bajo, son en su mayoría los hombres quienes logran insertarse en la educación universitaria (Sande, 2007).

Estas diferencias en el acceso a la educación entre hombres y mujeres se debe, a que como ya se ha mencionado en el apartado anterior, siendo una sociedad tradicional donde el patriarcado está fuertemente arraigado, se entiende que las mujeres están destinadas a formar una familia y cuidar de ésta, por lo que no se vislumbra la educación como algo prioritario para ellas. Por ello, los padres ven el matrimonio como el destino marcado para sus hijas, y como consecuencia de ello, en muchas ocasiones las jóvenes se casan a edades muy tempranas, por lo que les es muy difícil continuar con los estudios (en caso de haberlos empezado) (Sande, 2007), ya que la decisión no recae en ellas mismas sino en el varón, que en muchas ocasiones prefiere que la mujer se limite a su rol en el hogar y la crianza de los/as hijos/as. Asimismo y debido a la pobreza que sufre una gran mayoría de población en estos países, a muchas familias no les es posible escolarizar a todos sus hijos/as, por lo que priorizan la inversión de dinero en la educación de los hijos, mientras que privan a las hijas de su derecho a la educación, ya que se considera que éstas se pueden casar y ser mantenidas de por vida por sus futuros maridos. En este sentido, la dependencia económica que tiene la mujer respecto al hombre, la priva de su propia libertad como ser humano (El Hadri, 2009).

Cabe recalcar, que desde el año 2001, tanto en Argelia como en Túnez ha habido un aumento de las mujeres que han accedido a educación secundaria y superior, llegando a ser este porcentaje superior al de los hombres. En este sentido, al contrario de lo que ocurre en Marruecos, existe cierto optimismo “respecto a la equidad de género en el ámbito educativo a futuro” (Sande, 2007: 18), puesto que hay que tener en cuenta que la educación es el medio a través del cual lograr la emancipación de la mujer, para acabar así con el dominio y la invisibilización a la que está sometida dentro de la familia y de la sociedad patriarcal. Una mujer educada e informada podrá reivindicar sus derechos, a la vez que transmitirá a sus hijos/as nociones más igualitarias a través de una educación igualitaria, que lleven a construir una sociedad más justa (Sande, 2007: 18). Además, en el caso de tener la opción de acceder al mercado laboral, podrá hacerlo insertándose en empleos más cualificados, lo cual permitirá a la mujer liberarse de la dependencia económica del hombre, logrando así mayor autonomía personal.

2.2. Globalización e intensificación de las migraciones internacionales: la población magrebí en el País Vasco

En la actualidad estamos inmersos en un proceso que se ha conceptualizado con el nombre de globalización, el cual viene desarrollándose en las últimas décadas y está consolidándose en los primeros años del siglo XXI. Mediante dicho concepto se engloban toda una serie de procesos de cambio social que han tenido lugar como consecuencia principalmente, por un lado, de la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, y por otro lado de la liberación de los mercados y la interconexión de los mismos a escala planetaria, mediante un modelo socioeconómico concreto: el neoliberal (Ramírez, 2011).

Es importante recalcar, el hecho de que la globalización está acarreado consecuencias muy negativas a nivel tanto mundial como local, ya que están incrementándose, por un lado las desigualdades económicas y de oportunidades entre los países del Norte y del Sur, y por otro lado las desigualdades de las personas dentro de los propios Estados (Ovejero, 2002). En este sentido, a escala mundial, los beneficios se concentran en los países desarrollados y ricos, mientras que los países subdesarrollados están viéndose cada vez más sumidos en la pobreza (Ramírez, 2011). Este aumento de las diferencias entre los países pobres y ricos, junto con el avance de la tecnología y de los medios de comunicación que han contribuido a favorecer la transmisión de información inmediata entre los distintos países del globo, han desencadenado el incremento de los movimientos poblacionales de las personas de países pobres que emigran hacia países ricos en busca de un futuro más próspero (Cárdenas, et al., 2008). Así, el número de personas migrantes internacionales ha aumentado de forma rápida en las últimas décadas y se estima que “si esta población sigue acrecentándose al ritmo de los últimos 20 años, la cantidad podría ser de 405 millones para el año 2050” (Ramírez, 2011: 155), lo cual antecede que la multiculturalidad de las sociedades va a ser una realidad en aumento.

En definitiva, “la globalización ha tenido como consecuencia la transformación de (...) procesos como la migración, la convivencia con los diferente, la conformación de sociedades culturalmente heterogéneas y la inclusión-exclusión de personas a escala local y mundial” (Ramírez, 2011, 154).

En este contexto, el País Vasco, al igual que España, ha pasado de ser un territorio con tradición emigratoria a ser un territorio receptor de población procedente de otros países, como consecuencia de las nuevas dinámicas migratorias que han surgido a partir de finales del siglo XX. Uno de los colectivos de inmigrantes más numerosos asentados en España en general debido a la cercanía geográfica, y en el País Vasco en particular como Comunidad Autónoma, es el de inmigrantes de origen magrebí, y especialmente de origen marroquí (Fuentes y Vicente, 2007), cuyo número está aumentando progresivamente a lo largo de los años, tal y como muestran los datos del INE.¹⁶

2.2.1. Proyecto migratorio de la población de origen magrebí e integración en la sociedad vasca

El proyecto migratorio define los objetivos y los motivos que llevan a las personas migrantes a dejar su lugar de origen y a ubicarse en otro territorio. En el caso de los inmigrantes de origen magrebí, diversos estudios sacan a la luz, que los motivos que los llevan a dejar su país y a asentarse en el País Vasco son principalmente económicos. Esto es, llegan en busca de un futuro más próspero del que les ofrece su lugar de origen, en donde las condiciones de vida son difíciles y carecen en muchas ocasiones de la oportunidad de prosperar para modificar esta situación, por lo que tratan de mejorar en esta sociedad dichas condiciones de vida a nivel socioeconómico (Fuentes y Vicente, 2007).

El proyecto migratorio hacia el País Vasco, está iniciado principalmente por los hombres, tal y como muestran los datos del INE, donde se evidencia que a lo largo de los años y hasta la actualidad, habitan en este territorio más hombres magrebíes que mujeres.¹⁷ No obstante, la presencia femenina ha ido en aumento, debido especialmente a la reagrupación familiar, donde hombres casados asentados en el País Vasco, acaban reuniendo a su familia (mujer e hijos) que en un principio se había quedado en el país de origen (Fuentes y Vicente, 2007). En estos casos, la organización familiar de dichas familias en esta sociedad, es como la del lugar de origen, donde los roles sexuales están muy delimitados, siendo el hombre el sustentador económico del hogar, mientras la mujer es ama de casa y se encarga del cuidado de los/as hijos/as y del marido. En el

¹⁶ Ver anexo 1.

¹⁷ Ver anexo 2.

caso de que por necesidades económicas la mujer trabaje fuera del hogar lo hace en un sector claramente femenino, la mayoría de las ocasiones en el ámbito del cuidado y del trabajo doméstico para las familias autóctonas, por lo que su presencia en la esfera pública es menor (Alcalde *et al.*, 2002). Cabe recalcar, que la inmigración de estas familias no es de carácter temporal, puesto que cada vez en mayor medida se caracteriza por ser estable y permanente, por lo que los/as hijos/as de los inmigrantes crecen y se desarrollan como individuos en esta sociedad donde, además, acuden a la escuela (Ejbari, 2013). Asimismo añadir, que en este contexto, son pocos los casos donde las mujeres magrebíes casadas protagonizan el proyecto migratorio, por el contrario, los proyectos migratorios de mujeres magrebíes autónomos, es decir, independientes de los hombres, son protagonizados en su mayoría por mujeres solteras (Alcalde *et al.*, 2002).

La mayoría de la población magrebí “se autoidentifica (...), de acuerdo a su pertenencia religiosa, como musulmana” (Vicente, 2008: 36). En el Magreb, tal y como se ha mencionado en el primer apartado, la cultura, las tradiciones, la sociedad y la política están entremezcladas mediante la religión islámica que es transversal a todas ellas, por lo que la población magrebí asentada en el País Vasco pasa de vivir en una sociedad donde en todas las esferas de la vida está presente la religión, a vivir en una sociedad donde la religión islámica es minoritaria e incluso rechazada por parte de la población autóctona (Mardaras y Vicente, 2014). Esto se debe a que el Islam y todo lo que abarca (religión, cultura, etc.), se problematiza en Occidente, puesto que la población autóctona la considera incompatible con los valores occidentales de la modernidad (García *et al.*, 2011). A pesar de ello, la presencia del Islam es tan importante en la constitución e interpretación de la identidad y de la realidad de las personas musulmanas, que la presencia de los inmigrantes magrebíes musulmanes en el País Vasco, es imposible concebirla sin el elemento religioso, lo que conlleva a que la vida cotidiana de éstos en la sociedad vasca se construya en torno a la religión y sus prácticas tradicionales.

En relación a lo anterior puede afirmarse, que las familias magrebíes inmigrantes dotan de gran importancia el hecho de educar a sus hijos/as en la cultura y religión islámica, puesto que no desean renunciar a sus raíces a pesar de encontrarse en un lugar distinto al de origen. De este modo, los/as hijos/as de los inmigrantes magrebíes se acaban educando a caballo entre dos culturas, la del entorno familiar y la del entorno social donde están insertos (escuela, grupo de pares...), produciéndose así la

aculturación en ellos/as, es decir, nace en los mismos una cultura diferente que no se adhiere al cien por cien ni a la cultura familiar ni a la cultura de acogida (Ejbari, 2013).

Respecto a la integración, que es la forma más deseable de incorporación de los inmigrantes a la sociedad de acogida, decir que concretamente en el País Vasco se apuesta por una integración de carácter intercultural. Se trata de fomentar el pluralismo cultural de forma que “de la interacción entre los distintos grupos sociales, pued(a) resultar un nuevo modelo de sociedad, del que las diversas personas que la componen se sientan parte” (Mardaras y Vicente, 2014: 62). Sin embargo, esto no es siempre una realidad. De este modo, lejos de existir un acercamiento y entendimiento entre la población autóctona vasca y la de origen magrebí, lo cierto es que en la práctica con el tiempo parece que haya habido una separación entre ambos, especialmente tras los acontecimientos del 11S en Nueva York y del 11M en Madrid, ya que como se ha mencionado, existe un rechazo por parte de la población autóctona de las costumbres culturales de la población magrebí musulmana y de su propia religión, el Islam, por el desconocimiento que existe. Cabe recalcar, que muchos de los argumentos que se dan desde Occidente para justificar esta hostilidad hacia los magrebíes, y el mundo musulmán en general, se centralizan en las mujeres musulmanas, puesto que “se las describe como marginadas y explotadas por los varones de su propio colectivo” (Moualhi, 2000: 292), dándose por sentado así, que el origen de los males de las mujeres magrebíes es su propia religión (Moualhi, 2000). Estos estereotipos, afectan de forma muy negativa a éstas, en la medida que no sólo están discriminadas por su propia cultura tradicional patriarcal, sino que además, son aisladas de la sociedad de origen debido precisamente al modo en que se vislumbra la cultura musulmana. Por todo ello, “constituyen uno de los colectivos con más bajos niveles de integración en la actualidad” (Mardaras y Vicente, 2014: 60).

Es importante señalar, el hecho de que al rechazo de la población autóctona, se le une la situación socioeconómica que presenta este colectivo en esta sociedad la cual no suele ser muy favorable debido a la falta de cualificación y a los trabajos precarios que tienden a ocupar como consecuencia de la carencia de formación, lo que les dificulta aún más la integración en esta sociedad; y que se ha agravado en la actualidad con la crisis económica que acecha a este país.

2.3. Las hijas de los inmigrantes magrebíes en el País Vasco

Como bien se ha mencionado, la inmigración magrebí no es temporal, sino que se caracteriza por ser cada vez en mayor medida permanente, por lo que los/as hijos/as de los inmigrantes crecen y se desarrollan, en este caso, en la sociedad vasca, y se estima que su futuro se encuentra en esta sociedad. Llegados a este punto, cabe preguntarse, ¿Qué ocurre realmente con la integración de los/as hijos/as de los inmigrantes de origen magrebí? ¿Están realmente integrados en esta sociedad donde han crecido? Se parte de la consideración de que la integración social pasa necesariamente por la educación de los individuos. Por ello, y centrándonos en las hijas de los inmigrantes magrebíes, que es el colectivo que atañe a este estudio, se va a pasar a explicar, según los estudios hallados, cuáles son las posibles ventajas y/o dificultades a las que se enfrentan para prosperar en la institución educativa y acceder a la educación superior universitaria, como mujeres, inmigrantes magrebíes y musulmanas, y cuál es la situación educativa de éstas en la sociedad vasca, no sin antes evidenciar la creciente importancia que adquiere la educación en este contexto, y especialmente la educación superior.

2.3.1. La educación en la sociedad de la información: educación superior universitaria para la integración social

La educación es una parte fundamental para la vida y el desarrollo del ser humano, ya que permite la “maximización de la persona en sí misma” (Rangel, 2007: 11). En este sentido, la educación no sólo es importante para insertarse en el mercado laboral a través de la adquisición de habilidades técnicas, sino que se trata de una necesidad social, en la medida que el ser humano tiene la necesidad de “ser educado para vivir en sociedad, conocer lo que acontece, adquirir los valores indispensables y tener una participación activa y responsable en la vida democrática” (Quintana, 2007: 15). Por lo tanto, a pesar de nacer personas, vamos aprendiendo a ser humanos a través de la educación, y ello conforma personas críticas y autocríticas, dotadas de responsabilidad social que las lleva a esforzarse por mejorar no sólo su calidad de vida sino también la de todos los ciudadanos en general; por lo que la educación posibilita la buena convivencia en sociedad mediante la adquisición de valores democráticos. Así, educación y sociedad son dos componentes inseparables, en tanto se retroalimentan y se

edifican mutuamente, por lo que necesariamente la educación tiene que acomodarse a los cambios sociales para desarrollar en los individuos las cualidades que se requieren en cada momento socio-histórico (Quintana, 2007).

En el actual contexto globalizado se ha conformado la llamada sociedad de la información, como consecuencia mayoritariamente de la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estamos inmersos, por tanto, en un “entorno saturado de información, la cual debe de ser digerida y estar en posibilidad de organizarla para una acertada interpretación, ya que el potencial que conlleva la información es visto como un nuevo poder” (Reyes, 2007: 24), siendo en la actualidad el conocimiento la “principal fuerza económica de la producción” (Bosh, 2003: 26) en esta era postindustrial. Así, en la sociedad de la información, debido a sus características concretas, cada vez adquiere más importancia la educación en general, y concretamente la educación superior universitaria a través del aprendizaje permanente, en la medida que dicha educación capacita a los individuos para que puedan seleccionar aquella información válida de la que no lo es, en este contexto saturado de información, y les dota, de este modo, de un conocimiento para que puedan participar de forma plena en esta sociedad (Ramírez, 2011).

En relación a lo anterior puede afirmarse, que la formación universitaria tiene dos cometidos, por un lado, forma a los individuos para insertarse en un mercado laboral cada vez más competitivo, constituyendo así profesionales preparados y especializados en determinados ámbitos de conocimiento, y por otro lado además, forja ciudadanos activos y participativos en la sociedad democrática, a través de la inculcación de valores sólidos para idear así “una sociedad inclusiva, justa y digna para todos” (Quintana, 2007: 18). Es decir,

la educación superior tiene en sus manos un poder de cambio a través de las actividades básicas de docencia, investigación y difusión de conocimiento. Conformar la esfera educativa en la que no sólo se desarrollan competencias profesionales ligadas al ámbito económico, sino también aquellas relacionadas con los valores sociales, la capacidad crítica y la transformación social. En la educación superior se concentran las acciones que deben contribuir a la disminución de las desigualdades, al fomento de valores como la tolerancia, la democracia y la igualdad, y la innovación científica dirigida a la creación de conocimiento y resolución de problemas (Ramírez, 2011: 156).

De este modo, se hace importante generar espacios de educación superior y permanente, que propicien y difundan conocimiento, para comprender y fomentar diferentes culturas regionales, nacionales e internacionales (Ramírez, 2011).

La educación y la formación, hoy en día más que nunca, son fundamentales para la integración social del individuo. Así, la institución educativa es uno de los ámbitos más importantes para “potenciar procesos integradores e incluyentes” (Jiménez, 2008: 181), en la medida que la educación ayuda al individuo a desarrollarse como persona y ciudadano pleno dentro de la sociedad, a la vez que le dota de las competencias necesarias para su integración en el mercado de trabajo. En este sentido, el trabajo es considerado la dimensión más importante que delimita la inclusión-exclusión social, ya que además de ser el que posibilita el logro de los recursos materiales necesarios para llevar una vida normalizada en sociedad, también se considera una de las formas más significativas de participación social. Por lo tanto, el trabajo es un factor imprescindible que propicia la integración social del individuo. Consecuentemente, la formación es fundamental, puesto que existe una relación muy estrecha entre el nivel de formación alcanzado y la posibilidad de insertarse en un empleo, en tanto que, cuanto mayor sea el nivel de formación que adquiera la persona, mayores posibilidades tendrá de insertarse en un empleo cualificado, bien remunerado y valorado socialmente.

La educación universitaria y permanente, en este contexto de sociedad informacional, es cada vez más importante para la integración social del individuo, puesto que como se ha mencionado anteriormente, la información es poder. De este modo, es fundamental que el individuo se forme activamente para que se especialice con el objetivo de lograr insertarse en el mercado laboral, que cada vez es más competitivo, de forma no precaria. Además, es esencial para que éste pueda participar de forma activa en la sociedad, y para que adquiera unos valores y una actitud crítica hacia el mundo y hacia su propia realidad, lo cual hoy en día es más necesario que nunca, debido al nuevo orden social que ha traído consigo la globalización, y los nuevos riesgos sociales que se presentan debido a la complejización de las sociedades avanzadas, donde la desigualdad entre los individuos cada vez se acrecienta más (Ramírez, 2011).

La exclusión social que trae consigo la no inserción en el mercado de trabajo de forma plena y segura y la consecuente no participación social, llevan al individuo a estar al margen de los procesos que se hayan vinculados con la ciudadanía social, esto es, con los derechos y los deberes que tienen los ciudadanos y que se relacionan con su bienestar (Jiménez, 2008). Consecuentemente, el individuo excluido no podrá acceder a ciertas oportunidades vitales.

Cabe recalcar, que “es sobre todo la desigualdad la que lleva a la exclusión” (Ovejero, 2002: 158), por lo que desde este punto de vista, hay individuos que tienen más dificultades de prosperar educativamente y de llegar a niveles de educación superiores, ya que parten de situarse en cierta desventaja social para ello, por lo cual tienen más riesgo de acabar excluidos socialmente.

2.3.2. Las jóvenes de origen Magrebí: ventajas y dificultades en educación y situación educativa en el País Vasco.

En la actualidad en el País Vasco, al igual que en el resto de España, la escolarización de todos los/as niños/as y jóvenes de 6 a 16 años es obligatoria, siendo las tasas de escolarización a edades tempranas del 100% (Cabrera, 2007). No obstante, esto no significa que todas las personas escolarizadas tengan éxito en la escuela obligatoria, ni que el acceso a la educación universitaria sea una mera elección personal cuyos antecedentes son meramente meritocráticos. Por el contrario, hay colectivos que por diferentes factores están en desigualdad de condiciones en la sociedad en general y en la escuela en particular, lo cual les dificulta su integración en el sistema educativo y les impide, en gran medida, el acceso a niveles superiores de educación, y consecuentemente por todo ello, tienen más riesgo de no insertarse socialmente y acabar en la exclusión social.

Las investigaciones que tratan sobre los temas de integración, promoción y desigualdad en el sistema educativo, están centradas en la población en su conjunto, o en su defecto, en las mujeres inmigrantes o en la población de origen magrebí (éstas últimas están estudiadas a nivel nacional o en otras Comunidades Autónomas y no tanto en la CAPV). A pesar de que en las investigaciones centradas en la población magrebí respecto a la integración, la promoción y la desigualdad educativa, se exponen algunas variables concretas que explican la situación de la mujer magrebí en relación al tema educativo, no se ha identificado ninguna investigación íntegra que estudie dicho tema específicamente en el caso de la mujer magrebí. En vista de las investigaciones halladas, a continuación se pretenden exponer aquellos factores que, en el caso de estas jóvenes, como inmigrantes, como magrebíes, como mujeres y como musulmanas, pueden aventajar y/o dificultar su integración y promoción en el sistema educativo, y las posibilidades de acceso a educación superior universitaria. Además dichos factores

pueden ayudar a esclarecer si las jóvenes de origen magrebí se encuentran en desigualdad de condiciones o no en el acceso universitario en la sociedad vasca.

En primer lugar decir, que si por algo se caracteriza el colectivo de origen magrebí en general a nivel educativo (especialmente de procedencia marroquí que es la mayoritaria en el País Vasco y en España en general), es por el fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios. Se puede considerar que una de las causas más importantes que explican este fenómeno es el nivel socioeconómico, el cual en la mayoría de los casos en este colectivo es bajo (De Régil, 2001). Por lo tanto, el hecho de que los/as jóvenes de origen magrebí pertenezcan a familias con escasos recursos económicos, es un factor que explica que les sea difícil tener éxito en la escuela y que no alcancen niveles de educación superiores, en la medida que aunque accedan al sistema educativo mediante la igualdad de oportunidades a edades tempranas, esto no quiere decir que en el propio sistema educativo haya igualdad y que todos ellos vayan a tener éxito en todos los niveles educativos, ya que este éxito viene explicado en gran medida por el origen social (Cabrera, 2007). Así, y siguiendo con las teorías de la reproducción, decir que en la medida que estos jóvenes de origen magrebí tienen un *habitus*¹⁸ concreto en función de su posición de clase baja, tienden a preferir aquellas opciones más acordes a dicha posición social, por lo que acaban valorando más otras alternativas (Martínez, 2007). Este hecho, les impide en muchas ocasiones acceder a estudios universitarios al no prosperar educativamente en niveles anteriores o al preferir otras opciones que consideran más preferibles dada su realidad social.

En relación a lo anterior, recalcar que el origen socioeconómico va muy unido al lugar de residencia. Muchas veces estos/as jóvenes viven en barrios muy concretos característicos de la inmigración “pobre”. Consecuentemente se concentran inmigrantes en centros determinados, lo cual en muchas ocasiones origina la fuga de alumnos autóctonos de dichos centros, convirtiéndose así en escuelas de alumnado inmigrante exclusivamente. Esto genera muchas dificultades para la integración de este colectivo en el sistema educativo y la posterior promoción de este alumnado a niveles educativos superiores (De Régil, 2001).

Las expectativas del profesorado hacia el alumnado también son un factor muy importante para superar los distintos niveles educativos de forma exitosa (Elboj, 2010).

¹⁸ Habitus es un concepto central en la teoría sociológica del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Hace referencia a formas de sentir, pensar y actuar que están estrechamente ligadas a la clase social de pertenencia.

Así, muchos jóvenes magrebíes pueden acabar abandonando el sistema escolar, entre otras razones, debido a la falta de expectativas que el profesorado tiene en los mismos respecto a su promoción educativa. Esto se debe, a la ignorancia que algunos/as profesores/as tienen acerca del verdadero capital cultural de este alumnado, por lo que perciben que éste no logra alcanzar niveles “normales” en educación. De esta manera, se crean bajas expectativas que contribuyen a provocar la disminución del rendimiento escolar de los/as alumnos/as magrebíes (De Régil, 2001), mientras que en realidad tienen más capacidades de las que se esperan (Elboj, 2010).

Del mismo modo, las expectativas de los progenitores hacia sus hijos/as también son fundamentales para que éstos/as tengan un buen rendimiento escolar y puedan alcanzar niveles de educación superiores. No obstante, muchos de los padres y las madres de estos jóvenes magrebíes son analfabetos/as o no tienen una formación suficiente, por lo que, aunque parezca que los progenitores no tienen interés por la educación de sus hijos/as, en realidad esto tiene su origen en las carencias educativas de éstos, que hace que “ignoren un mundo que no conocen, y que consideran algo ajeno, al que no tienen que decir” (De Régil, 2001). Consecuentemente, en este contexto, los padres y las madres no tienen grandes expectativas educativas en sus hijos/as, simplemente porque la institución educativa queda lejos de su realidad cotidiana. En este sentido, la implicación de estas familias en el proceso educativo de los jóvenes es escasa (De Régil, 2001), lo cual dificulta la promoción de sus hijos/as en el sistema educativo. Esto es así, ya que la participación de las familias es fundamental, puesto que está comprobado que a pesar de que se parta de situaciones de desventaja social, si la implicación de los progenitores en la educación de sus hijos/as es activa, éstos/as tienen más posibilidades de progresar en los distintos niveles educativos hasta acceder al ámbito universitario (Elboj 2010). Cabe recalcar, que esta falta de implicación, está también muy unida al desconocimiento del idioma de los progenitores magrebíes, que hace que sean evasivos hacia el contacto con el profesorado, y además, les dificulta en el cometido de ayudar a sus hijos/as con las tareas de clase. Por tanto, el que los padres y las madres de los jóvenes magrebíes tengan un nivel cultural bajo, es un factor que incide en el hecho de que sus hijos/as fracasen en la institución educativa, que en muchas ocasiones les lleva a abandonar los estudios a edades muy tempranas.

Asimismo, en la medida que estas familias, tienen una cultura concreta, en base a ser inmigrante y de clase baja, la cual no concuerda con la propia del sistema educativo

que se acerca más a la cultura autóctona y de clase media-alta, incide en que los/as hijos/as de estas familias tengan más dificultades a la hora de prosperar en la escuela debido a que sus pautas culturales se alejan de las de la propia escuela (Martínez, 2007).

Respecto al idioma, también añadir, que la falta de manejo de éste por parte de los jóvenes es determinante para explicar el fracaso escolar. Esto se debe, a que a pesar de que los hijos/as de los inmigrantes magrebíes aprenden el idioma con mucha facilidad (sobre todo los/as que llegan a edades tempranas o nacen aquí), lo hacen a nivel coloquial y no académico, y la adquisición del lenguaje a nivel académico es fundamental para lograr el éxito escolar y la continuidad en el sistema educativo (Ejbari, 2013). Esto está muy unido a las carencias que presentan sus progenitores a nivel lingüístico, que hace que sus hijos/as en la escuela, a pesar de haberse integrado a edades tempranas, no tengan las mismas destrezas y el mismo vocabulario en el lenguaje que los alumnos autóctonos, lo cual dificulta la promoción de estos jóvenes en el sistema educativo (De Régil, 2001).

También es significativo tener en cuenta la edad de entrada a la institución educativa. Los/as niños/as que entran al sistema educativo con menos de ocho años, porque llegan a esa edad desde su país de origen o porque han nacido ya aquí, se adaptan de forma rápida al ritmo escolar y al lenguaje. No obstante, educativamente las dificultades que presentan se sustentan sobre todo en la falta de espacios adecuados para el estudio y la falta de estímulo por parte de sus progenitores, debido a la carencia de capacidades de éstos, como ya se ha comentado anteriormente. Asimismo, presentan faltas de destreza en el lenguaje, ya que a pesar de aprenderlo desde muy pequeños, el hecho de que sus familias no manejen adecuadamente el idioma, hace que no tengan el mismo nivel que el resto de sus compañeros/as autóctonos/as. Por su parte, la principal desventaja de los/as niños/as que se insertan en el sistema educativo entre los ocho y doce años, es el idioma, además de la falta de escolarización en su país de origen, lo cual es un impedimento para la correcta adaptación escolar en la sociedad de acogida (De Régil, 2001).

Cabe añadir, que entre los doce y los dieciséis años, existe en la actualidad una tendencia de abandono escolar en este colectivo bastante significativa. En el caso de los chicos, los motivos que les llevan a abandonar los estudios, es la pronta incorporación al mercado laboral para la colaboración económica en la familia. Las chicas, por su parte, en algunas ocasiones abandonan la educación secundaria en la pubertad, debido al

tradicional rol de género que se estima propio de ellas. Así, muchas familias las retienen en el hogar familiar para el cuidado de sus hermanos/as pequeños/as y para la realización de las tareas domésticas. Además, en ocasiones, se debe también al apalabramiento de casamientos (De Régil, 2001). Entre la población magrebí, tal y como se ha expuesto en el primer apartado, los estudios no son considerados propios de las mujeres, y éstas en sus lugares de origen tienen muchas dificultades para estudiar incluso en los niveles más básicos. Esta mentalidad es mantenida muchas veces después de la inmigración, por lo que los progenitores acaban considerando para el futuro de sus hijas otras opciones como el matrimonio y el cuidado del hogar, ya que como se ha mencionado con anterioridad, las familias con hijos/as en su mayoría se reagrupan siguiendo los roles de género tradicionales de su país de origen. En el seno de estas familias, será en donde en muchas ocasiones, madres y padres “dificultarán la educación de sus hijas en el país de acogida” (Elósegui, 2003: 62), puesto que se estima que el futuro de la mujer pasa por casarse y ser mantenida por el marido. Además, como en la mayoría de las culturas, el peso de las tradiciones recae sobre la mujer, por lo que las familias tienden a proteger más a las jóvenes, limitando así su movimiento. En este sentido, una de las causas que inciden en que las jóvenes magrebíes acaben abandonando los estudios, independientemente del expediente académico que tengan, es el fuerte control social y cultural que ejercen sobre ellas muchas familias con el objetivo de que se casen y hagan frente a las expectativas sociales puestas sobre ellas. Este control familiar es consecuencia de las costumbres que están relacionados con ciertas tradiciones que tratan de proteger el honor de la familia a través del casamiento de las mujeres. Del mismo modo, en otras ocasiones los progenitores prefieren que sus hijas abandonen la institución educativa, como una protección hacia las propias jóvenes para que no sean asimiladas a la cultura occidental (Ejbari, 2013), y guarden así su propia identidad cultural musulmana.

Es importante señalar, el hecho de que ni la cultura ni la religión musulmana impiden la continuidad de los estudios a las jóvenes de origen magrebí. No obstante, el control ejercido sobre éstas por parte de las familias para que abandonen dichos estudios, tiene que ver sobre todo con la preparación académica de las propias familias (si tienen estudios o son analfabetos), con su zona de procedencia (si es rural o urbana), y con los años de estancia en la sociedad receptora (Ejbari, 2013).

Respecto a las diferencias de género en el rendimiento educativo, diversos estudios demuestran que las chicas magrebíes tienen mejores resultados académicos que los chicos del mismo origen. Se puede deducir de estos resultados, que las chicas están más interesadas en estudiar, en gran medida para acabar con el rol tradicional de la mujer y lograr emanciparse. Por ello, las jóvenes están más motivadas que los chicos en aprender en la escuela y alcanzar buenos resultados académicos. No obstante es preciso añadir, que muchas jóvenes abandonan los estudios y no acceden a educación superior, porque por su propia voluntad desean casarse, o para incorporarse al mercado laboral y disponer así de remuneración económica (Ejbari, 2013). Por ello, en ocasiones, aun disponiendo de buenos expedientes en educación secundaria, no es raro que muchas de estas jóvenes, al igual que otras mujeres inmigrantes, opten por vías de acceso al mercado laboral más rápidas, y por ello, se insertan en Formación Profesional de Grado Medio o Superior, renunciando así a la educación universitaria, por el coste de tiempo y económico que supone (Escudero, 2011). Asimismo, aunque muchas de ellas quieran acceder a educación universitaria tras los buenos resultados académicos mostrados en fases educativas anteriores, lo cierto es que tienen restricciones a la hora de elegir carrera, ya que muchas familias magrebíes no permiten a sus hijas el hecho de realizar una carrera que les exija moverse del hogar parental, por lo que tienen que elegir aquellos estudios universitarios cercanos a su hogar, viéndose limitada su libertad de elección (Ejbari, 2013).

En definitiva, y acorde a lo planteado, los buenos resultados académicos y el no fracasar en la institución educativa, no son tanto una cuestión de inteligencia y esfuerzo, sino que tiene que ver con la relación de mayor o menor correspondencia “entre el conjunto de disposiciones, esquemas de razonamiento y modos de relación con la autoridad que impera en la familia y los que imperan en la escuela” (Ejbari, 2013: 56), puesto que cuanto más coherentes sean ambos tipos de relaciones, mejor será la adaptación de los y las jóvenes magrebíes a la institución educativa. Por lo tanto, tanto el papel de los agentes educativos, como el papel de la familia son fundamentales (Ejbari, 2013), para que en este caso las jóvenes magrebíes continúen en la escuela y puedan acceder a estudios superiores universitarios.

Asimismo, es imprescindible tener en cuenta la diversidad cultural en el ámbito educativo, ya que la multiculturalidad en la escuela es una realidad creciente como consecuencia de la globalización y las migraciones internacionales. Dicha diversidad no

debe verse como un problema sino como fuente de riqueza y de oportunidad. Así, la educación debe de ser igualitaria dentro de las diferencias (Elboj, 2010), por lo que se debe de tener en cuenta la realidad cultural de los inmigrantes en el ámbito educativo, para facilitar su éxito en la institución educativa, es decir, se debe abogar por una verdadera educación intercultural.

Por último, se hace necesario recalcar, que en relación al acceso a estudios universitarios, diversas investigaciones han demostrado, que la variable que mejor explica el acceso y la elección de educación universitaria por parte de los individuos en general, es el nivel educativo de sus progenitores. Así, aquellos estudiantes que están insertos en familias donde al menos uno de sus miembros tiene estudios superiores, tienen más probabilidades de acabar accediendo a la universidad, y al revés (Cabrera, 2007). Concretamente, “los hijos e hijas de personas trabajadoras no cualificadas tienen 4,5 veces menos de posibilidades de ir a la universidad que los hijos e hijas de familias académicas (aquellas en las que al menos un miembro tiene estudios universitarios). Un chico o chica con familia no académica tiene 20 veces más posibilidades de sufrir fracaso escolar que el hijo o hija de una familia académica” (Elboj, 2010:15). En este sentido, el que los progenitores de las jóvenes de origen magrebí no dispongan de estudios universitarios puede ser un freno para el acceso de dichas jóvenes a la universidad.

Una vez expuestos los factores que pueden facilitar o dificultar la promoción educativa y el acceso a educación universitaria en el colectivo de las jóvenes magrebíes, como mujeres, como inmigrantes, como magrebíes y como musulmanas, se va a pasar a explicar la situación educativa de éstas en el País Vasco.

Es fundamental constatar que no se han encontrado datos sobre la situación educativa de las jóvenes de origen magrebí, hijas de inmigrantes magrebíes en el País Vasco. Sí que se ha podido tener acceso a dos estudios realizados a nivel estatal y en otras Comunidades Autónomas, que permiten un acercamiento a esta cuestión, no obstante dichos estudios no son recientes en el tiempo.

A través del estudio a nivel estatal se puede advertir como en el curso 1997/1998, el alumnado de procedencia africana en general estaba distribuida de la siguiente manera en el sistema escolar: en educación infantil estaba inserto un 31% del alumnado africano, en educación primaria otro 31%, en educación secundaria un 27%, en bachillerato un 8%, en ciclos formativos un 27%, y en otro tipo de formaciones

(educación especial, garantía social, etc.) un 39%. Respecto al alumnado marroquí (siendo Marruecos la procedencia dentro del Magreb mayoritaria en la CAPV y en España en su conjunto), decir que se distribuía en el sistema educativo español en el curso 97/98 de la siguiente manera: un 23% del alumnado de este origen se encontraba inmerso en educación infantil, un 53% en educación primaria, un 24% en educación secundaria, un 1% en bachillerato, un 1% en ciclos formativos y un 1% en otro tipo de formaciones (educación especial, garantía social, etc.). Es importante recalcar, que el 91,69% del alumnado procedente de África del Norte en el año académico señalado, se encontraba matriculado en centros públicos, frente a un 8,31% del alumnado de la misma procedencia que estaba matriculado en centros privados. Estos datos son relevantes para poder estimar el origen socioeconómico de las familias procedentes del Magreb (Carrasco, 2003).

Cabe subrayar, que la situación educativa de los inmigrantes en general, y de los/as alumnos/as procedentes del Magreb en particular, suele describirse en base a los rasgos culturales negativos que se presentan como “obstáculos que acentúan su desventaja social frente al éxito educativo y a la integración en la institución escolar” (Carrasco, 2003:124). En este sentido, se realiza un perfil socioacadémico del alumnado inmigrante donde prima su precariedad frente a los requisitos académicos, la cual tiende a ser asociada a su origen cultural (Carrasco, 2003).

En definitiva, este alumnado se puede estimar sobrerrepresentado en Programas de Educación Compensatoria, en las Aulas de Educación Especial, en los Centros de Atención Educativa Preferente, en las Unidades de Escolarización Externa, en los Programas de Garantía Social, y atendidos por Equipos Psicopedagógicos para alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Por lo tanto, es admitida sólo una integración limitada para este alumnado, ya que en primer lugar es definido como parte de un grupo determinado distinto al autóctono, cuyo bagaje cultural se estima como un obstáculo en materia educativa, y conceptualizándosele de este modo en términos de déficit (Carrasco, 2003).

En cuanto a la estructura por sexo, un estudio que se realizó en la Comunidad de Madrid y en Cataluña en el año 1994, concluyó que tanto en los centros de la CAM como en los de Cataluña había más presencia de niños, en este caso marroquíes, que de niñas del mismo origen, aunque estas diferencias eran más acusadas en Madrid. El estudio no apunta a que existiera negación por parte de las familias de escolarizar a las

niñas, sino que este desequilibrio se debía a la composición demográfica de cada lugar. Asimismo, en dicho estudio, se recoge el dato de que sobre todo entre los 12 y los 16 años había un número no determinado de jóvenes marroquíes (más chicas que chicos) que se encontraban fuera del sistema escolar. La explicación dada era que en el caso de los chicos salían del sistema escolar para insertarse en el mercado laboral, y en el caso de las chicas la salida escolar se debía a la preparación para el matrimonio y la ayuda en el hogar (De Prada, et al., 1994).

En vista de los datos aportados, no se pueden extraer conclusiones en torno a la situación educativa de las jóvenes magrebíes en el País Vasco, ya que los datos encontrados son pocos y antiguos, no corresponden al territorio del País Vasco y tampoco están segregados por género. En este sentido, sería importante la realización de trabajos de investigación sobre la situación educativa de los hijos/as de inmigrantes magrebíes en el País Vasco, que aportaran datos segregados por sexo sobre cómo está distribuido en el sistema escolar vasco el alumnado magrebí, que nos permitiera tener una visión más objetiva sobre este fenómeno en este territorio. Esto resultaría interesante para conocer cómo se distribuyen el total de niñas, adolescentes y jóvenes de origen magrebí que se ubican en el País Vasco, dentro del sistema educativo, para poder estimar su situación educativa y su acceso a la educación universitaria, viendo así si su realidad es la misma que la de los chicos del mismo origen. Esto permitiría evaluar objetivamente la situación de las jóvenes de origen magrebí en el sistema educativo vasco, para que en el caso de ser negativa dicha evaluación y de existir en este colectivo de mujeres un amplio número de fracaso escolar y de abandono temprano de los estudios, poder tomar decisiones desde las administraciones públicas, para mejorar la situación educativa de las mismas en la sociedad vasca y garantizar así sus posibilidades de acceso universitario en dicha sociedad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Perspectiva metodológica

3.1.1. Estrategia de investigación

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo, para realizar una aproximación a las posibles ventajas y/o dificultades que encuentran las jóvenes de origen magrebí, hijas de inmigrantes magrebíes, para acceder a educación universitaria, para ver así si se encuentran en cierta desigualdad de condiciones para lograr dicho acceso en la sociedad vasca. A través de la metodología cualitativa en esta investigación, se trata de producir datos descriptivos mediante las propias palabras de las personas investigadas, y la conducta observable de éstas (Taylor y Bodgan, 1984). El diseño de investigación que se ha seguido ha sido flexible, ya que la flexibilidad se ha considerado algo crucial para la investigación, por lo que se ha ido modificando, alterando y cambiando el plan de investigación durante la recogida de los datos siempre que ha sido necesario. Asimismo, las preguntas de investigación han sido flexibles, con el objetivo de explorar este fenómeno de manera profunda, por lo que dichas preguntas han ido ciñéndose durante el proceso investigador (Vallés, 1999).

La técnica que se ha utilizado para la recogida de los datos ha sido la entrevista en profundidad. Según Taylor y Bodgan, las entrevistas en profundidad pueden ser entendidas como:

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bodgan, 1984:101).

Se ha elegido la utilización de esta técnica, ya que teniendo un estilo abierto, flexible y dinámico (Taylor y Bodgan, 1984), ha permitido obtener gran volumen de información y de gran riqueza, mediante las palabras y la perspectiva de los/as entrevistados/as. Asimismo, a través de la interacción directa, flexible, personalizada y espontánea que permite la entrevista en profundidad, se han podido clarificar las

preguntas planteadas en la investigación, e incluso han surgido cuestiones nuevas por parte de los/as entrevistados/as no planteadas en un principio en la investigación. Cabe añadir, que la entrevista en profundidad también se ha preferido debido a que se realiza en un entorno de intimidad, que dado el carácter de la investigación, que puede llegar a ser controvertido, ha facilitado la transmisión de información sin condicionantes, y además ha permitido acceder a información difícil de obtener mediante otras técnicas de investigación, lo cual ha sido posible gracias a la mediación de la entrevistadora (Valles, 1999). Se hace importante destacar, que se realizó una primera entrevista en profundidad que, a través de un informante clave, sirvió para ejecutar una búsqueda bibliográfica más exhaustiva sobre el tema a tratar, permitió delimitar y reorientar los objetivos de la investigación, y posibilitó reestructurar y añadir información importante al guion de las entrevistas para las entrevistas posteriores.

3.1.2. El guión de las entrevistas

Para la realización de las entrevistas en profundidad se ha empleado un guión de entrevista, con el objetivo de profundizar sobre las cuestiones pertinentes para la investigación, las cuales han de ser fijadas de antemano. Se trata por tanto, de un instrumento, que en forma de esquema, ha orientado la recogida de datos a través del tratamiento de temas específicos. Cabe recalcar que se ha utilizado un mismo guión para todas las entrevistas realizadas; sin embargo, no es una herramienta de carácter cerrada, sino que es flexible, lo que ha dado lugar a que las cuestiones no se hayan debatido de una forma concreta y ordenada en base a lo planteado en el guión. Por el contrario, las cuestiones han ido sucediéndose de acuerdo a la dinámica acogida en cada conversación entre investigadora y entrevistado/a, lo cual ha facilitado para la investigadora el poder acceder a información no planteada previamente en el guión de las entrevistas y que ha podido incorporarse a dicho guión para enriquecer entrevistas posteriores. Concretamente, como ya se ha comentado anteriormente, la primera entrevista ha servido como guía para extraer información y realizar un guión de las entrevistas más acorde al fin de la investigación, por lo que se ha precisado del trabajo de campo para estabilizar y mejorar el guión de las entrevistas previamente elaborado (Valles, 1999).

A través del guión de la entrevista, de este modo, se ha asegurado la exploración de los temas claves a través de los/as entrevistados/as, en consonancia con los objetivos

propios de la investigación a realizar. Para este cometido, el guion ha quedado organizado en dos grandes bloques: en primer lugar, un primer bloque que consta de preguntas para determinar cuál es el perfil que tienen las familias magrebíes inmigrantes en el País Vasco, y un segundo bloque más específico donde se tratan aquellos factores que pueden aventajar y/o dificultar el acceso de las jóvenes magrebíes a educación universitaria. Para facilitar la transmisión de información, tras dos cuestiones generales sobre el tema a contestar libremente por los/as entrevistados/as, este segundo bloque, se ha dividido en diferentes áreas temáticas, subdivididas a su vez en diferentes líneas de indagación conforme a la bibliografía consultada.¹⁹

3.1.3. Perfil de los/as entrevistados/as

Dadas las características de la investigación y las limitaciones en tiempo y recursos disponibles, se tomó la decisión de entrevistar, según la clasificación que realiza Valles, a entrevistados especiales, que se trata de “cualquier persona que da información directamente relevante para los objetivos del estudio y que es seleccionada porque ocupa una posición única en la comunidad, grupo o institución a estudio” (Valles, 1999: 213). De este modo, se han precisado de figuras concretas que han dado información en base a sus conocimientos sobre aquellos factores que pueden aventajar y/o dificultar el acceso de las jóvenes de origen magrebí a estudios universitarios, ante la imposibilidad de realizar un estudio exhaustivo a las propias jóvenes, a sus familias y a los docentes para acceder a información de primera mano.

Por tanto, se trata de una aproximación a este fenómeno en base a la información extraída de personas concretas que tienen contacto con este colectivo y/o con el mundo educativo, y consecuentemente pueden brindar información importante que posibilite un acercamiento general al tema del acceso universitario de las jóvenes magrebíes. Concretamente se han seleccionado cuatro entrevistados/as especiales:

- 1) Una joven de origen marroquí y de confesión musulmana. Es hija de inmigrantes y llegó al País Vasco cuando era pequeña. Ha finalizado estudios universitarios en Trabajo Social y es presidenta de dos asociaciones de mujeres musulmanas en el País Vasco.

¹⁹ El guión de la entrevista está adjuntado en el anexo 3.

- 2) Una mujer de origen autóctono, que trabaja como profesora de educación intercultural en la Universidad de Mondragón.
- 3) Una mujer de origen argelino y de confesión musulmana. Llegó al País Vasco para estudiar un doctorado tras realizar una carrera universitaria en su país de origen. Actualmente trabaja para un servicio dependiente del Gobierno Vasco que gestiona la integración y la convivencia intercultural en esta sociedad.
- 4) Un joven cuya familia es de origen marroquí, aunque él es nacido en el País Vasco. En un principio se deseaba entrevistar a su hermana, también nacida aquí y con una carrera universitaria, pero fue imposible la reunión. Ante este hecho, y debido al límite temporal, finalmente se decidió entrevistar al joven, quien se ha criado con tres hermanas mujeres, y que además trabaja para un servicio dependiente del Gobierno Vasco que gestiona la integración y la convivencia intercultural en esta sociedad. Por todo ello, se ha considerado un entrevistado especial, puesto que se reconoce que puede dar buena información sobre el tema a tratar, por su trabajo, por haber convivido en su familia con tres hermanas mujeres, y porque tiene contacto con chicas jóvenes de origen magrebí y conoce sus historias de vida.

Por lo tanto, a pesar de que la población objeto de estudio son las jóvenes de origen magrebí que hayan nacido aquí o hayan llegado en su infancia o adolescencia, son hijas de inmigrantes magrebíes y habitan en el País Vasco; lo cierto es que los/as entrevistados/as no se adhieren a este perfil (salvo en un caso), ya que debido a las limitaciones encontradas en tiempo y recursos, se ha requerido de población que bien por su profesión, bien por su contacto con la población objeto de estudio, o bien por ambos casos, han podido brindar información general sobre el tema a investigar. En este sentido, no se ha elaborado un perfil concreto de entrevistados, sino que el criterio para seleccionar a los entrevistados se ha basado precisamente en el hecho de tener conocimientos sobre educación e interculturalidad y/o tener contacto con el colectivo a estudiar, que les haya permitido ofrecer información sobre dicho colectivo en torno a su educación. Consecuentemente, la selección de los casos, no se ha llevado a cabo con el objetivo de perseguir representación estadística, por el contrario, se ha pretendido reunir una serie de conocimientos que permitan describir y entender mejor las posibles ventajas y/o dificultades que tienen las jóvenes magrebíes para acceder a educación

universitaria en la sociedad vasca, para poder concluir posteriormente en el estudio, si realmente las jóvenes de origen magrebí se encuentran en desigualdad de condiciones o no, en dicho acceso universitario en esta sociedad.

3.1.4. Trabajo de campo

Para la contactación de los/as entrevistados/as, debido a sus características propias, ha sido necesaria la colaboración del director de este estudio, quien teniendo acceso a personas con información relevante respecto al tema a investigar, ha mediado entre investigadora y entrevistadas para facilitar el encuentro. Cabe recalcar, que una de las entrevistadas facilitó a la investigadora la contactación con uno de los entrevistados, por lo que también se ha utilizado el procedimiento “bola de nieve”.

Una vez realizada la contactación con los entrevistados/as, se han realizado un total de 4 entrevistas en profundidad, las cuales han durado aproximadamente una hora y han tenido lugar en espacios elegidos por los/as propios/as entrevistados/as. Las entrevistas han sido grabadas íntegramente para su posterior transcripción con el objetivo de facilitar el análisis. Cabe recalcar, que la grabación se ha llevado a cabo una vez dado el correspondiente consentimiento por parte de los/as entrevistados/as para ello. También se les ha informado de la absoluta confidencialidad a su persona en el tratamiento de los datos.

Para la realización de las entrevistas, se ha optado, según la clasificación de Valles, por la técnica de la entrevista estandarizada no programada. Se trata de una entrevista que ha sido preparada anteriormente a su realización, a través de un guión, tal y como se ha comentado anteriormente. No obstante, la formulación de las cuestiones, ha sido adaptada en cada entrevista en función del entrevistado/a. Por lo tanto, dado el carácter no cerrado y flexible de las entrevistas, no se ha seguido el orden establecido en el guión para llevar a cabo la entrevista, sino que se han ido planteando las preguntas en base al trascurso del diálogo de cada una de ellas. En este sentido, se han intentado dirigir lo menos posible las entrevistas por parte de la entrevistadora, ya que se ha considerado fundamental la obtención de información específica de cada entrevistado/a. Asimismo, esta falta de dirección en las entrevistas, ha permitido adquirir ciertos datos y cuestiones relevantes de mano de los/as entrevistados/as (Valles, 1999).

3.1.5. Tratamiento de la información

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad se ha procedido a transcribir cada una de ellas para su posterior análisis. Concretamente, a través de las entrevistas, se ha llevado a cabo un análisis del discurso. El discurso es el resultado de la unión del lenguaje (en un sentido amplio más allá de las propias palabras) y el contexto social. Por tanto, el discurso se entiende “cómo práctica social, una práctica ideológica y de significación que construye y reconstruye las entidades sociales” (Íñiguez y Antaki, 2003: 275-276). En la medida que el discurso es generador de realidad, se ha requerido analizar no sólo sus elementos característicos, sino también como funciona el propio discurso, es decir, como consigue construirse realidad. Por ello, además del contenido (argumentos, ideología...) también se han tenido en cuenta los componentes que se sitúan alrededor del discurso como el contexto, etc.

Para facilitar el análisis, además, se ha dividido el contenido de las entrevistas en las siguientes secciones: las jóvenes magrebíes en el sistema educativo; situación socio-familiar de las jóvenes magrebíes; familia y educación de las jóvenes magrebíes; y familia y escuela; acordes a las áreas temáticas del guión de las entrevistas. Para ello, se ha realizado una codificación de las transcripciones de las entrevistas en base a esas secciones, para posteriormente, reclasificar los datos e interpretarlos, organizando el contenido de forma coherente (Valles, 1999).

3.2. Limitaciones del estudio

La falta de tiempo y de recursos disponibles han sido las dos limitaciones más importantes a la hora de realizar el estudio, como ya se ha mencionado con anterioridad. Asimismo, hay que añadir, que se trata de un tema complejo y de una población objeto de estudio de difícil acceso. Por todo ello, esta investigación trata de realizar una aproximación a aquellos factores que pueden aventajar y/o dificultar el acceso de las jóvenes magrebíes a educación universitaria, para posteriormente determinar si se encuentran en desventaja social en este ámbito, accediendo para ello a entrevistar a personas “especiales” que por su acercamiento al colectivo o al tema a tratar, tienen algo que decir respecto al mismo. Lo ideal hubiese sido haber realizado más entrevistas y directamente a jóvenes magrebíes ubicadas en el País Vasco, a sus progenitores y a los

propios docentes, para descubrir la cuestión a estudiar. No obstante, como consecuencia de los factores anteriormente señalados, a lo que se añade la escasez de datos encontrados sobre este tema específicamente, ha hecho que se haya optado por dar una visión más general sobre este fenómeno con el objetivo de despertar el interés para futuras investigaciones que sean más exhaustivas.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

En el siguiente apartado se va a llevar a cabo un análisis exhaustivo sobre la información recogida en las cuatro entrevistas en profundidad realizadas²⁰, que permita describir cuáles son los factores que facilitan y/o dificultan el acceso universitario de las jóvenes de origen magrebí en el País Vasco. Es destacable el hecho de que se han encontrado diversos factores que por un lado aventajan dicho acceso universitario y otros factores que por otro lado también lo dificultan. Del mismo modo, los factores que se dan en el ámbito familiar de estas jóvenes y que aventajan o dificultan su ingreso universitario, acaban solapándose con los factores que se dan en la propia sociedad receptora y en el sistema educativo de ésta y viceversa, conformando todos estos elementos la realidad de las jóvenes de origen magrebí, hijas de inmigrantes magrebíes, en el ámbito educativo.

Para comenzar, en el ámbito familiar, y según los/as entrevistados/as, no existe ningún impedimento por parte de las familias de origen magrebí para que las jóvenes magrebíes estudien hasta acceder al ámbito universitario. Por el contrario, el que sus hijas estudien se ve como un orgullo y como una vía de ascenso social, tanto para la propia mujer como para la familia en general, puesto que la mayoría de los progenitores de las chicas no han tenido la oportunidad de acceder a estudios superiores y tratan de que sus hijas sí que lo logren. Esto se da a pesar de que la mayoría de inmigrantes magrebíes asentados en el País Vasco son de confesión musulmana, donde en muchas ocasiones se hace una lectura patriarcal y machista de esta religión, discriminando así a las mujeres musulmanas y a su educación. Asimismo, en la sociedad vasca las familias magrebíes y musulmanas no impiden a sus hijas acceder a educación aunque provengan en muchos casos de entornos rurales, donde las tradiciones pesan más y donde las mujeres sobre todo, tienen muchas dificultades para acceder a la educación más elemental, y su futuro se construye en torno al rol tradicional de la mujer en la esfera privada del hogar, que trata de legitimarse a través de la lectura patriarcal de la religión musulmana a la que pertenecen.

²⁰ Las entrevistas íntegras están adjuntadas en el anexo 4.

“En relación a los estudios puede decirse que son los propios padres y madres de las chicas magrebíes quienes quieren que estudien...es más el hecho de que estudien es todo un orgullo para ellos y ellas” (E1).

“(...) yo creo que la gente que viene es consciente de que es necesaria esa educación igual, o ese acceso a la universidad. Y mucha gente pues lo que decimos, tiene necesidad de hacerlo....de decir oye, ninguno de nosotros, sus padres, hemos podido acceder a la universidad, y que nuestras hijas lo hagan, ¿no?” (E4).

“Yo creo que rural, sí” (E4).

“Entonces, yo creo que quizá no se puede generalizar, y quizá incluso una persona de origen rural por mucho que tenga una mentalidad conservadora... o más tradicional vea en la universidad, más bien, un ascensor social, ¿sí?, un trampolín que va a posibilitar que tanto la hija como toda la familia mejore su situación gracias a esta carrera y a esta....” (E3).

Los/as entrevistados/as apuntan, que a pesar de que existan familias muy tradicionales, donde las costumbres y normas tradicionales propias de su cultura de origen formen parte de su cotidianidad en esta sociedad, lo cierto es que en la mayoría de los casos estas familias no impiden la escolarización y la promoción educativa de sus hijas. Las familias, en su mayoría, son conscientes de las ventajas que supone la educación en general y la universitaria en particular en este contexto social, por lo que valoran positivamente la educación de todos sus hijos, independientemente del sexo. En este sentido, el hecho de que provengan de entornos rurales y el que conserven un alto grado de religiosidad, no son factores que incidan en que las familias no dejen a sus hijas estudiar hasta alcanzar estudios universitarios, por el hecho de ser mujeres. Por lo tanto, a pesar de que en sus países de origen las niñas son socializadas para el rol sexual que se considera propio de ellas dentro de la familia en la esfera privada del hogar, educándolas así para el matrimonio y valorándose más el casamiento de las jóvenes que su propia educación (sobre todo en los entornos rurales los cuales tienden a ser más tradicionales y donde las niñas tienen más dificultades para acceder a la educación), lo cierto es que cuando llegan a esta sociedad este pensamiento progresivamente va desapareciendo en las propias familias. A ello está contribuyendo también, que en los países de origen se esté dando un paulatino cambio de mentalidad más positivo respecto a la mujer y a su papel en la sociedad, que incide en que las familias inmigrantes magrebíes asentadas en la sociedad vasca no vean el matrimonio y la esfera privada del hogar como el único futuro para sus hijas, sino que cada vez en mayor medida valoran

que éstas estudien para que puedan insertarse en el mercado laboral, pudiendo construir un porvenir más próspero en esta sociedad donde estiman pasar sus vidas. Así pues, aunque en cierta medida siga existiendo, sobre todo en las familias más tradicionales, la concepción tradicional de los roles de género, ello no impide que los progenitores valoren la educación de sus hijas y su promoción educativa hasta llegar a la universidad como algo muy positivo para ellas en esta sociedad.

“Porque sí que es verdad que dentro de la concepción de los roles de género, efectivamente sigue y permanece la idea de que la mujer debe de ser buena ama de casa, buena esposa...pero eso no impide que también puede ser una buena profesional. Sí que es verdad que los dos primeros elementos, los primeros roles siguen teniendo mucha importancia, pero no impide que haya un tercero. Por lo tanto, eh...efectivamente pues creo...creo que en las posturas mayoritarias no hay incompatibilidad entre estos tres roles, entre los dos primeros y el tercero, el de mujer trabajadora o mujer...Sobre todo te digo porque....sí porque también muchos padres son conscientes hoy que sus hijas se han cridado aquí y que ya no....es decir, ya que no les pueden imponer ni exigir...roles del pasado” (E3).

“Creo que es minoritario, sí. Si porque es que las cosas han cambiado, dentro de los propios países de origen, la edad de matrimonio está cada vez más....subiendo. (E3).

“Si, sí, yo creo que no hay esa actitud de....de....aunque puedas acceder no te vamos a dejar (E4).

En relación a lo anterior, las expectativas educativas de los progenitores hacia sus hijas son positivas, ya que como se viene diciendo, tanto los padres como las madres de las jóvenes magrebíes son conscientes de que lo más probable es que el futuro de sus hijas esté en esta sociedad, y por lo tanto desean que sus condiciones de vida aquí sean lo más acomodadas posibles, para que tengan una vida digna. Por ello, valoran positivamente la educación de las jóvenes, y sobre todo la educación superior, para que logren insertarse en un buen empleo que las permita acceder a un buen nivel de vida en la sociedad vasca. Asimismo, y como ya se ha comentado, el hecho de que poco a poco en el mundo árabe la mentalidad sobre la mujer esté cambiando y su situación esté mejorando, incide también en que las familias de inmigrantes que se asientan en esta sociedad, no cuestionen la educación de la mujer y tengan consecuentemente altas expectativas educativas sobre sus hijas.

“Yo creo que muchos padres ya se han...rendido a la evidencia de que la vida de sus hijos y sus hijas va a estar aquí. Porque al principio hay muchas familias que decían venimos y luego nos marchamos, ¿sí?, volvemos al país....mejoramos nuestra situación económica y volvemos al país, ¿sí?, y construimos la casa en el país y volvemos al país y llevamos a nuestros hijos. Pero luego han cambiado de idea y se dan cuenta...y al final...se han rendido a la evidencia... de que la vida de sus hijos y de sus hijas va a estar aquí, y por lo tanto, si está aquí pues mejor que tengan condiciones de vida....bueno...un trabajo que les permita tener condiciones de vida dignas, ¿sí? (...). Por lo tanto, lógicamente sí que tienen estas expectativas” (E3).

“Y luego están cambiando las mentalidades de manera general, ¿e?, es decir, en el mundo árabe, la situación de la mujer está mejorando, y bueno...lo que sale en la prensa y los medios de comunicación...Pero sí que la situación de las mujeres de hoy en día...nadie cuestiona la educación de las mujeres. Si a este nivel nadie cuestiona la educación de las mujeres” (E3).

Por todo ello, aunque puedan existir familias que entiendan que el rol de la mujer debe de limitarse a la esfera privada del hogar, y por ello impiden en cierta manera la educación de sus hijas a ciertas edades en aras del matrimonio coartando así sus posibilidades de acceso a educación universitaria, lo cierto es que parece que éste perfil de familia en la sociedad vasca es minoritario y supone una mera excepción. Por el contrario, la mayor parte de las familias magrebíes asentadas en el País Vasco, parecen percibir la educación como algo positivo para todos sus hijos independientemente del sexo, no habiendo discriminación de género en este sentido, aunque pueda haberla en otros ámbitos. Por tanto se puede afirmar, que a pesar de que en las sociedades de origen de los inmigrantes magrebíes, las mujeres, sobre todo del ámbito rural, lo tienen más difícil que los hombres para acceder al sistema educativo y promocionar en el mismo hasta lograr alcanzar estudios universitarios, y han de conformarse con su rol en la esfera privada del hogar dentro del matrimonio, no parece que ese tipo de discriminación exista en este colectivo en la sociedad vasca, por lo que tanto los hijos como las hijas en el seno familiar magrebí tienen las mismas posibilidades de inserción al ámbito educativo y de acceso a educación universitaria.

“(...) salvo excepciones, claro porque siempre hay excepciones, y siempre están los que dicen que la hija está hecha....que la mujer está hecha para ser ama de casa y madre” (E3).

“Ahí lo que me han dicho los profesionales de la educación, es que a nivel de discriminación por parte de los padres no ven, que las chicas estudian igual que los chicos, en igualdad de condición” (E3).

“Para nada. Sobre todo para la educación. Puede afectar pues eso...en momentos determinados, en los que tienes que....vivir esa tradición, ¿no?, con familiares o por el estilo. Pero en general para la educación para nada...yo creo que no condiciona para nada. Mi hermana ha hecho lo que quería igual que yo, en cuanto a educación” (E4)”.

“Pero en el acceso en sí, yo creo que todos los padres básicamente quieren lo mejor para sus hijos y saben que la universidad es lo mejor, independientemente sean hombres o mujeres” (E4).

No obstante, aunque no exista discriminación de género en cuanto a la permisibilidad de inserción y de mantenimiento en el sistema educativo por parte de la mayoría de los progenitores de las jóvenes magrebíes, bien es cierto que una vez superados los niveles pertinentes para entrar a la universidad, a pesar de no hallarse ningún impedimento de los padres y madres para que éstas puedan acceder a educación universitaria, dichas jóvenes sí que pueden tener limitaciones a la hora de elegir la carrera universitaria concreta a realizar por el hecho de ser mujeres, en aquellas familias más tradicionales. En estos casos, por un lado, las jóvenes deben de elegir aquellos estudios universitarios que estén bien vistos para ser realizados por mujeres desde su cultura de origen y desde su propia religión, la musulmana, ya que de lo contrario, los progenitores tienden a poner dificultades para que sus hijas accedan a dichos estudios que no son bien aceptados en términos culturales y religiosos, para no manchar el honor de la familia y de la propia joven de cara a su comunidad.

“Yo creo que la tradición muchas veces pesa en muchas familias. Yo conozco ejemplos de eso...chicas que quieren acceder a universidad....quieren hacer determinados estudios y porque sus padres ven que no es del todo correcto en términos culturales, y más religiosos igual, pues les dificultan un poco, ¿no? el hacer esos....Mi hermana, por ejemplo, no ha tenido en ningún momento ese problema. Mi padre....bueno... mis padres siempre han aceptado que se introduzcan en el mundo laboral, mis hermanas en principio, y mi hermana quiso entrar a la universidad, eligió ella lo que quería hacer y no había ningún problema. Pero sí creo que en familias igual un poco más tradicionales o que tienen....menos integradas...sí que yo creo que hay estudios que igual aunque ellas quieran cursarlos los padres mandan un poco como quien dice, entonces les dificultan el entrar o acceder” (E4).

Por otro lado, en este tipo de familias más tradicionales, las jóvenes en muchos casos deben de elegir una carrera cercana a su domicilio, que las permita vivir en el hogar familiar. Esto es así, ya que estas familias no permiten en ocasiones a sus hijas

vivir fuera del núcleo familiar, porque en las mismas el peso de la tradición y la religión musulmana es determinante y no ven con buenos ojos el que una mujer viva sola fuera del núcleo familiar. Además, tienden a tener miedo a que a sus hijas les cambie su personalidad y se asimilen completamente a la cultura occidental. En este sentido, aunque la mayoría de las jóvenes de origen magrebí con un buen expediente académico anterior no tengan ningún tipo de impedimento para acceder a la universidad por parte de sus progenitores, bien es cierto que en aquellas familias donde la tradición tenga más peso, sí que van a verse condicionadas a la hora de elegir la carrera universitaria por el hecho de ser mujeres. Por ello, sus opciones van a ser más limitadas y no van a tener una libertad absoluta a la hora de elegir sus estudios en base a sus preferencias, puesto que la carrera elegida va a tener que ser acorde a los parámetros culturales y religiosos, y va a tener que estar cerca de la vivienda familiar, por lo que, en ocasiones muchas jóvenes no pueden acceder a aquellos estudios universitarios concretos que quieren realizar y tienen que elegir otras opciones que se adecúen a dichas pautas.

“(...) pues la verdad es que mira hay una cosa que yo creo.... Para dificultar...más bien...dificultar el acceso a ciertas carreras....eh....por ejemplo carreras donde el campus universitario está lejos de casa, y eso conlleva que la hija tenga que...que vivir fuera, es decir que...eso es....en un piso compartido....o en una residencia universitaria....quizá por ahí puede haber resistencias por parte de los padres. En este sentido sí que yo... sí que he oído hablar de que pueda haber algunas resistencias” (E3).

“Yo creo que sí que se tiende a....sobre todo en mujeres, a elegir una carrera que esté más cerca, lo más cerca posible, por lo que te he dicho, ¿no?, porque en los ambientes más tradicionales, padres más tradicionales o madres más tradicionales, se ve mal el hecho de que una mujer....Y yo creo que lo que es muy poco común es que la chica marroquí, musulmana, que quiera acceder a una carrera que está en otra Comunidad Autónoma se vaya a vivir fuera, por ejemplo yo creo que eso es muy poco común. En cambio a hombres...bueno tampoco lo he visto mucho pero yo creo que sería más común. Hay menos dificultades en ese sentido. Pero sí que es verdad que....que el entorno familiar, yo creo que afecta mucho en la elección de la carrera, si tú tienes un entorno familiar muy tradicional vas a tener dificultades para elegir exactamente lo que tú quieres, igual sí que está en la onda de lo que quieres, pero no va a ser concreto. Y si eres un chico sí que es verdad que por desgracia tienes más facilidad, ¿no? En mi familia...yo no te hablo de mi familia ahora concretamente porque cada uno ha elegido lo que quiere concretamente, pero sí que veo en otros ejemplos, chicas que quieren acceder a algo y al final se le dificulta porque...bien sea porque está lejos, porque va a pasar mucho tiempo fuera de casa, porque... cosas que para nosotros son básicamente absurdas pero que, que....igual el miedo a que esa persona cambie o se vuelva....si la mando a estudiar a no sé dónde igual cuando vuelva ya no es como era, ¿no?, es un poco absurdo para nosotros pero yo creo que ellos....” (E4).

Cabe añadir, que las propias jóvenes de origen magrebí ven en la educación una salida al rol tradicional de la mujer dentro del matrimonio y de la esfera privada del hogar. Así, son conscientes de la vida que llevan sus madres y del rol tradicional al que hacen frente, y quieren algo distinto para ellas mismas. De este modo, buscan su emancipación y llevar a cabo una vida autónoma y plena, para lo cual dotan de gran valor al hecho de alcanzar estudios universitarios, para insertarse laboralmente con el fin de ascender socialmente y alcanzar un nivel de vida digno, sin que ello suponga necesariamente el tener que casarse y construir su propia existencia a través de un hombre.

“Porque yo creo que....por lo menos con las chicas jóvenes con las que he hablado sí que ven su vida de manera diferente a las de sus madres” (E3).

“Sí que es verdad que muchas chicas intentan huir de eso, de casate, ten hijos. Sé un poco la compañera de un hombre y muchas chicas que intentan huir de eso. Mi hermana yo creo que es una de ellas, y las chicas que conozco, pues al final, sí que creo que es una motivación muchas veces. Tener tú tus cosas y no tener que depender de otra gente” (E4).

“Yo creo que hay mujeres que ven en los estudios una vía de ascenso social, ¿no? Eh....y bueno pues...seguramente en ese sentido....van a....van a aprovechar la vía de los estudios” (E2).

No obstante, debido a la socialización tradicional que reciben algunas de estas jóvenes magrebíes, es posible que existan ciertas jóvenes que prefieran hacer frente al rol tradicional, de forma que eligen libremente casarse temprano y formar una familia, sin que esta decisión recaiga directamente en su familia. Este hecho, incide en que las mujeres que eligen esta opción lo tengan más difícil para continuar con los estudios hasta alcanzar estudios universitarios.

“Una limitación puede ser el hecho de que haya mujeres que se casen jóvenes, lo que hace que al final dejen sus estudios y no vuelvan a ellos...ahí, en estos casos, muchas veces estas mujeres ejercen como amas de casa y dedican su tiempo a la crianza de sus hijos, porque por mucho que piensen en retomarlos en un futuro luego no suele ser así, no es tan fácil. Pero esto no significa que los hombres musulmanes no dejen a sus mujeres estudiar, sino que es una decisión de la propia mujer” (E1).

“Hay que tener en cuenta que muchas mujeres musulmanas tienen muy interiorizado, por la socialización que han recibido, el hecho de encontrar un hombre y casarse....y el no hacerlo se ve como un fracaso para la propia mujer” (E1).

“Hombre yo entiendo que sí que efectivamente para cualquier mujer que inicia una vida de madre y esposa joven es difícil luego volver a a...a retomar....a plantearse....sí a hacer la carrera o...y eso independientemente del origen, ¿e?” (E3).

Las jóvenes magrebíes que eligen la opción tradicional, sin embargo, parecen ser una minoría en la sociedad vasca. Por el contrario, la mayoría, una vez insertas en este contexto social, ven en la educación una opción para dejar de lado el rol tradicional y lograr su emancipación, como ya se ha mencionado anteriormente.

“Yo creo que en cuanto se está aquí eso desaparece. Al no ser que venga casada ya porque ha venido con su marido, yo no lo creo. O sea yo creo que ese perfil en cuanto se pisa...se llega aquí y se ve lo que hay....una empieza a planificar de otra manera, ¿no? (E4).

En relación a lo anterior, las jóvenes de origen magrebí se esfuerzan al máximo por promocionar educativamente y tener éxito educativo en los niveles educativos anteriores hasta poder alcanzar estudios universitarios que las lleve a construir una vida verdaderamente autónoma, por lo que muchas veces no ven en el abandono de los estudios una opción para ellas mismas, sino que tratan de acceder a la universidad para lograr dicha autonomía.

“Y yo creo que las chicas en general son más agradecidas, en ese sentido, por ejemplo mi hermana yo creo que es la que más esfuerzo ha hecho igual de mis hermanos (...) y eso...y las chicas que conozco también magrebíes eso tienen también...” (E4).

“(...) porque saben que la única salida no es dejar el colegio... dejar el colegio o dejar la universidad no les va a dar acceso a lo que realmente quieren que es la independencia esa. Entonces yo creo que eso les sirve para saber, mira la única salida que tengo yo es estudiar hasta que encuentre un momento en el que pueda elegir y decidir lo que yo quiero. Yo creo que eso es lo más común, ¿no?” (E4).

Dicho esfuerzo puede vislumbrarse en el rendimiento académico de las jóvenes de origen magrebí en los niveles educativos obligatorios y postobligatorios, el cual se

estima positivo, e incluso muchas veces se considera que adquieren mejores resultados académicos que los chicos del mismo origen.

“(...) que las chicas estudian igual que los chicos, (...) que muchas veces sacan mejores notas que los chicos” (E3).

El mayor rendimiento académico de las jóvenes de origen magrebí, también puede estar explicado por la educación que reciben por parte de su familia. Así, dichas jóvenes son más disciplinadas en los estudios, porque reciben una educación más estricta y más enfocada hacia el trabajo, lo cual es una ventaja a la hora de tener éxito educativo en niveles anteriores y poder acceder así a estudios universitarios.

“Las chicas suelen ser más disciplinadas en los estudios en las familias magrebíes, ¿por qué?, porque como las chicas suelen recibir una educación más estricta, una educación más enfocada hacia el trabajo, tanto el trabajo en casa ayudando a la madre, como el trabajo en general en los estudios, se suele dar una educación un poco más laxa a los chicos, con mayor libertad....los chicos pasan más tiempo en la calle...y eso luego se nota en el rendimiento escolar (...). Aquí también me han dicho que lo que es en la escuela obligatoria sí que notan también que las chicas son más disciplinadas. Por lo tanto, yo entiendo que hay un factor ahí que puede explicar la cosa...es decir, no se...el mayor éxito” (E3).

A través de esa educación que reciben las niñas y jóvenes magrebíes por parte de la familia, se construye la feminidad mediante la transmisión de los valores propios del patriarcado (al igual que ocurre con las jóvenes autóctonas). Dichos valores están en consonancia con aquellos valores propios de la escuela, por lo que las jóvenes, en este caso magrebíes, tienden a presentar mayor rendimiento académico que los chicos del mismo origen, de forma que tienen más posibilidades de ascender en el sistema educativo hasta acceder a educación universitaria.

“Uno de los factores que se suele indicar para que las niñas saquen mejores notas en la escuela es precisamente que tienen unos valores...eh....dentro del patriarcado....se les han asignado unos valores que a la escuela le van bien, que sean obedientes, que sean disciplinadas, que sean limpias en los trabajos, que...en fin...que sean humildes, que se callen a tiempo, eh... son factores que...(...) a la hora de....de realizar su trabajo, pues que sean obedientes, que sean educadas, que sean limpias, que hagan caso, que sean....(risas). Y entonces bueno....pues en este sentido, también puede ser el caso de las familias que procedan del Magreb, ¿no?” (E2).

A pesar de la ventaja que supone para las jóvenes magrebíes, como mujeres, el haber sido socializadas en unos valores patriarcales que concuerdan con los valores propios del sistema educativo local que incide en que tiendan a tener mayor rendimiento académico (al igual que ocurre con las niñas y jóvenes en general), bien es cierto también, que los estereotipos presentes en la sociedad receptora hacia las personas de origen magrebí y musulmanas en general, pueden repercutir negativamente en las jóvenes magrebíes en el sistema educativo. Esto es así, ya que los ciudadanos autóctonos, e incluso los políticos, se relacionan con el colectivo magrebí desde una serie de prejuicios y de ideas preconcebidas que acaban generalizando y definiendo a todas las personas magrebíes desde una óptica muy negativa. Así, estamos asistiendo en los últimos tiempos a lo que se ha conceptualizado como islamofobia, en la medida que se ha creado un estado social donde los individuos desconfían de sus convecinos por el hecho de ser musulmanes, sin que se perciba la verdadera diversidad interna existente entre las personas de esta confesión religiosa. Dichos estereotipos presentes en esta sociedad hacia las personas musulmanas en general, y las de origen magrebí en particular, son muy fuertes. Además, en los últimos años han acontecidos ciertos hechos, como los atentados del 11S en Nueva York o la presencia del Estado Islámico, que más que contribuir a que desaparezcan los estereotipos existentes hacia la comunidad musulmana, están propiciando su arraigo. Por lo tanto, cada vez en mayor medida se vislumbra desde occidente a la cultura musulmana, donde se incluye a la magrebí, como bárbara, atrasada, machista, etc. De este modo, se acaba definiendo a los hombres magrebíes como machistas y a las mujeres del mismo origen como sumisas, sobre todo debido a los signos externos que presentan las mujeres, como es el velo islámico, el cual se asocia desde la óptica de la sociedad occidental al patriarcado más extremista, sin que se hagan lecturas de esta realidad más profundas, ni se tenga en cuenta la verdadera diversidad existente entre la comunidad magrebí.

“(...) bueno viven en una sociedad que...que....bueno que se relaciona con ellos desde una serie de prejuicios y de....y de....opiniones preconcebidas, entonces bueno esto también hay que tenerlo en cuenta. Eh...somos una sociedad en donde muchas personas de origen autóctono piensan que pueden generalizar, que pueden decir cosas generales sobre los magrebíes, sobre todo los magrebíes. Y hemos tenido políticos que también lo han hecho, de manera que hay gente que se siente legitimada para decir: los magrebíes son...., los musulmanes son....los marroquíes son...” (E2).

“(...) es la cuestión de la islamofobia, que...eh...es una categoría que (...). Pues porque me parece que en el último año y medio, en esta sociedad en la que vivimos, el País Vasco...eh... se está detectando ese...digamos...este estado, ¿no? de...esta manera de ver a las personas eh...que tienen como religión el Islam, a los musulmanes y al Islam en sí. Hay una reacción ahora mismo que tiene que ver también mucho, eh...con las expresiones de determinados políticos, con nombre y apellido, pero que no es uno, que son varios, durante estos últimos meses, durante este último año y medio, que ha creado un estado también...un estado social, en el cual se percibe que...que una parte de la sociedad local desconfía de sus convecinos, de determinados convecinos, por el hecho de ser musulmanes (...) Se les atribuyen una serie de características, generaliza sobre todo el colectivo como si no hubiera ninguna diversidad interna. Entonces esto lo estamos detectando y por eso estamos usando esa palabra y esa categoría pues.... ya te digo, en el último año y medio. Y entonces bueno claro de ser musulmán, estamos hablando de magrebíes y muchos de ellos se identifican como musulmanes, ¿no? (...) Pero bueno las personas musulmanas que viven en nuestra sociedad no pueden estar cómodas, eh (...) y ahora mismo sienten una incomodidad, un racismo, una islamofobia institucional también, ¿no? Y bueno pues...claro vivir en esta sociedad siendo magrebí, siendo musulmán....bueno pues es un hándicap; es una dificultad añadida” (E2).

“Los estereotipos son muy fuertes y en los últimos años han sucedido cosas que no están contribuyendo a que los estereotipos sobre los musulmanes desaparezcan, ¿no? Desde los atentados del 11S, lo que está ocurriendo ahora con el Estado Islámico....Entonces si ya había un sustrato que nos hacía pensar que los musulmanes son atrasados, barbaros, machistas, y pon todos los adjetivos que quieras, ¿no? Y además tenemos políticos que nos dicen que sí que es verdad todo eso, eh...y luego encima nos vienen noticias que relacionamos con el Islam eh...donde nos confirman eso también pues bueno...nos cuesta ver que nuestros vecinos tienen una diversidad evidente, y que Fátima es Fátima, es mi vecina (risas), que no es representante del mundo islámico en su totalidad. Porque son muchos millones de personas extendidas sobre un...sobre muchos miles de kilómetros cuadrados, y hay una diversidad enorme, y entonces el identificar eh...a todos los musulmanes como iguales (risas), ¿no? Peligrosísimos todos ellos, pues claro es un defecto del pensamiento que no nos ayuda a convivir, ¿no?” (E2).

En relación a lo anterior, las jóvenes de origen magrebí cuando van a la escuela no van a un espacio neutral, sino que están insertas en un ambiente donde los individuos ya piensan cosas concretas sobre ellas como mujeres pertenecientes al colectivo de origen magrebí y musulmán en base a los estereotipos presentes en la sociedad. De esta forma, tanto el profesorado como las familias de los centros educativos, como parte de esta sociedad, comparten en cierto modo ese universo ideológico, aunque por suerte no se da en todos los casos. Cabe añadir, que el hecho de ser mujeres es una dificultad añadida para estas jóvenes, en tanto que desde la sociedad receptora, en general, los estereotipos más negativos recaen sobre las chicas, puesto que como ya se ha mencionado, se las

percibe como sumisas dentro de su propia cultura, sobre todo como consecuencia de los símbolos visibles que llevan sobre sus cuerpos como es el hijab, por ejemplo. De este modo, no sólo son discriminadas por ser magrebíes y mujeres, sino también por el hecho de ser musulmanas, lo cual acaba repercutiendo en su calidad de vida en esta sociedad, y puede afectar en su cotidianidad en la escuela, sobre todo en la adolescencia (cuando algunas jóvenes magrebíes musulmanas comienzan a utilizar el velo islámico).

“Entonces bueno, cuando las mujeres van a la escuela, al instituto, a la universidad, no van a un espacio neutral en este terreno, sino que viven en una sociedad donde se dicen y se piensan cosas generales sobre el colectivo de origen al que pertenecen y el profesorado, eh....en la media que es parte de la ciudadanía, comparte en buena medida ese universo ideológico, vamos a decir, esos estereotipos o esos prejuicios. Y también el resto de las familias del centro. No todo el mundo, por suerte, pero una parte de la población que se expresa en esos términos. Entonces, bueno, todo esto tiene una influencia (...) un poco el ambiente que existe, lo que les transmite la sociedad de llegada sobre su colectivo de origen” (E2).

“(...) pero yo creo que sí que es verdad que, sobre todo en chicas, porque se tienen los estereotipos más negativos indican en las chicas, ¿no? Si una chica, pues yo que sé, empieza a llevar el pañuelo, pues probablemente se le tache de una manera diferente, se le exija determinadas cosas, se le pregunten determinadas cosas...” (E4).

“No sólo eres inmigrante, no sólo eres mujer, también eres musulmán (risas). Son una serie de hándicaps que se tienen precisamente porque en la sociedad en la que viven...eh...bueno....pues te mira de esa manera, ¿no? Son una serie de discriminaciones que se interseccionan y que bueno....pues que hacen que las personas tengan una calidad de vida evidentemente peor “(E2).

Los estereotipos presentes en el profesorado hacia las jóvenes de origen magrebí y las consecuentes expectativas puestas hacia dichas jóvenes, tienen incidencia tanto en el éxito como en el fracaso educativo de éstas. Así, el hecho que exista profesorado donde pesen más esos estereotipos, tenderá a repercutir negativamente en el rendimiento escolar de estas jóvenes, lo cual en ocasiones conllevará a que no tengan éxito académico y no tengan la posibilidad de ascender educativamente hasta alcanzar estudios universitarios, ya que las expectativas puestas sobre ellas por parte de estos/as profesoras/as se inclinarán a ser negativas. Afortunadamente, sin embargo, existe diversidad en torno al profesorado, de modo que también se encuentran en el sistema educativo profesores/as que luchan contra los estereotipos presentes en la sociedad (y contra los suyos propios como integrantes de ésta) y tratan de que todos/as los/as

alumnos/as puedan tener éxito escolar y un recorrido académico, incluidas las jóvenes de origen magrebí, por lo que las expectativas puestas sobre estas jóvenes por parte de este profesorado se inclinarán más a ser positivas. Por lo tanto parece, que aunque existe diversidad en este sentido, se trata de hacer un buen trabajo desde el profesorado, para que todas las personas, independientemente de su origen cultural, puedan tener éxito en la escuela. También hay que tener en cuenta, no obstante, que todavía hay mucho trabajo por hacer para que todos/as los/as profesores/as tengan las herramientas adecuadas para trabajar en la diversidad y para que puedan realizar verdaderos autoanálisis que les permitan dejar de lado los estereotipos existentes hacia estas jóvenes de origen magrebí, que lleven a fomentar la equidad en educación.

“Yo creo que sobre esto habrá una gran diversidad. Yo creo que hay mucho profesorado que bueno...pues que hace un trabajo yo creo estupendo, y que bueno....lucha contra los estereotipos, también contra los propios, y bueno pues...eh....pues seguramente eh...bueno....eh....lo que hace es colaborar a que esas niñas tengan éxito escolar y puedan desarrollar un recorrido académico, ¿no? Y luego habrá otra parte del profesorado, donde los estereotipos pesen más eh...y bueno.... (...). Y en ese continuum habrá lugares diversos donde esté el profesorado diverso, ¿no?, pues....Pero bueno, yo sí que creo que hay buen trabajo en este sentido, pero luego también hay que hacer mucho para la cuestión de los estereotipos, y el profesorado tiene que hacer ahí un trabajo de conocer las herramientas para pensar, el hacer un autoanálisis adecuado para poder trabajar mejor y ser más equitativo, ¿no?”
(E2)

Es importante destacar el hecho de que la escuela en general trabaja mejor con aquellas familias de clase media o alta y autóctonas, puesto que va a existir una correspondencia entre la cultura de dichas familias y la de la propia escuela, y por tanto, ese bagaje cultural en el que han sido socializados los/as niños/as en sus familias va a concordar con el de la escuela, lo cual va a contribuir a que dichos niños/as tengan más posibilidades de tener éxito educativo y puedan ascender educativamente hasta alcanzar estudios universitarios. Por el contrario, desde la institución educativa, a las familias que no se adhieran a ese perfil, entre las que se incluyen las familias de origen magrebí, va a vislumbrárselas como defectuosas, es decir, va a culparse a las propias familias del bajo rendimiento escolar de sus hijos/as, sin que el foco de atención se ponga en el trabajo de la propia escuela. Por ello, es importante que desde la institución educativa se tome conciencia de esta problemática, para que la escuela contribuya al éxito académico de todo el alumnado independientemente del origen y de las características que presenten dichos alumnos/as, y no sólo contribuya al éxito educativo de aquel alumnado

que ya cuenta desde su origen socio-familiar con las características propias de la escuela.

“(...) las escuelas saben trabajar mejor con aquellas familias pues de origen...de clase...de clase media, de clase alta, de origen local, ¿por qué? Pues porque hacen las mismas cosas que hace la escuela (...) en fin van a hacer esas cosas que tienen que ver con la cultura...que....que hace la escuela, ¿no? Entonces bueno, pues para la escuela el trabajar con esas familias es más fácil, ¿no?, es más fácil, y a veces es...parece como que viera a las otras familias como si fueran defectuosas, ¿no? (...). Vamos a ver yo soy maestra tengo este alumnado ¿Qué tengo que hacer? Como actuar para que...para contribuir al éxito de todo el alumnado, no sólo de aquellos que ya hacen las cosas que hacemos en la escuela, que ya las hacen en su casa (...) Entonces bueno pues ahí hay un esfuerzo yo creo de conciencia especial, ¿no? Y luego bueno pues muchas cosas que pasan en la escuela en la vida diaria donde se demuestra que esa conciencia todavía puede faltar, ¿no?” (E2).

El éxito educativo, por lo tanto, tiene una relación importante con el nivel socioeconómico y cultural de las familias, ya que como se viene comentando, la escuela sabe trabajar mejor con el alumnado autóctono de clase media o alta, y esto finalmente tiene una repercusión positiva en el rendimiento académico de este alumnado, y una repercusión negativa en el rendimiento del alumnado que no se adhiere a este perfil. Esto no significa que el origen socioeconómico y cultural de los/as alumnos/as sea determinante para su éxito o fracaso escolar, ya que alumnos/as de diferentes orígenes socioeconómicos y culturales pueden tener rendimientos académicos diversos, pero sí que es un elemento que influye en esta sociedad.

“Ahora mismo las investigaciones dicen que el éxito escolar tiene una relación importante con el nivel socioeconómico y cultural de las familias” (E2).

“Si, bueno, no es que sea determinante nacer en un estrato socioeconómico y cultural no es determinante y las personas pueden obtener un resultado u otro independientemente de eso, pero influye. Tomando los números en general, se ve que es un elemento de gran influencia en esta sociedad en la que vivimos, ¿no?” (E2).

En este sentido, las jóvenes magrebíes pertenecen, en general, a familias con un origen socioeconómico y cultural más bien bajo, y ello puede incidir tanto en su rendimiento académico como en sus posibilidades de acceso a estudios universitarios. Esto es así, ya que la inmigración en general desde el Magreb es una inmigración económica, y por lo tanto, las personas magrebíes vienen al País Vasco para trabajar y

poder forjar un futuro más próspero que el que les espera en sus lugares de origen. La mayor parte de los inmigrantes magrebíes proceden de zonas rurales de Marruecos o de las periferias de las grandes ciudades (que a su vez también pueden ser personas que emigran desde las zonas rurales a las periferias de las ciudades, y de ahí acaban viniendo al País Vasco). Por lo tanto, los inmigrantes magrebíes asentados en el País Vasco, en sus países de origen se encuentran en los entornos más vulnerables y por ello inician la migración. Ello incide también, en que no tengan una cualificación suficiente, y que en algunos casos lleguen a ser analfabetos, puesto que en sus lugares de origen, sobre todo por pertenecer a las zonas rurales, no han tenido la oportunidad de estudiar ni de formarse adecuadamente. Por todo ello, cuando llegan aquí, los inmigrantes y sus familias acaban ocupando los escalafones socioeconómicos más bajos de la sociedad, al insertarse en empleos precarios y con baja remuneración económica, lo cual se ha ido agravando con la crisis económica que azota esta sociedad desde el año 2008, que ha contribuido a aumentar las tasas de paro de este colectivo.

“Si la inmigración en general desde el Magreb, es una inmigración económica (...) perfil de inmigración económica...eh...muchas de ellas vienen para trabajar” (E3).

“Suele ser en general gente de origen rural, la mayoría, de zonas...bueno rurales de Marruecos, (...) eh...y si la verdad que la mayoría es de origen rural, semi-rural, o periferias de grandes ciudades, que también suele ser de gente rural que ha emigrado a las grandes ciudades y que se han quedado en las zonas periféricas. Y efectivamente, pues en estos países son...vamos a decir los entornos más vulnerables a nivel económico, con un nivel de cualificación más bien bajo, y por lo tanto, cuando llegan aquí, pues se insertan en los puestos de baja cualificación y de poca remuneración” (E3).

“Lo que sí se hombre...hay una cosa que es clara ¿no?, la población inmigrante, bueno pues ha venido a este país pues a trabajar y en la sociedad que les recibe, en la ciudad de llegada...eh... ocupan el escalafón más bajo socioeconómico, de manera que hacen trabajos con menos prestigio y que están peor pagados que la población local. Y en el momento actual de crisis económica las primeras personas que han recibido el golpe de la crisis han sido las personas de origen inmigrante y donde el paro más se ha cebado ha sido en este colectivo, de manera que su situación socioeconómica no ha mejorado en los últimos años sino que ha empeorado. Entonces bueno eso lo podemos decir en general sobre los inmigrantes y de este colectivo...el colectivo de origen magrebí. (...) esto es una sociedad en la que han venido a trabajar y las condiciones en las que viven pues....son en general peores que las condiciones en las que vive la población local, la población de origen autóctono vamos a decir, ¿no?” (E2).

Este origen socioeconómico bajo que presentan las familias de origen magrebí, puede influir en las posibilidades de acceso universitario de las jóvenes de este origen. El hecho de que debido a la escasez económica, las niñas y las jóvenes no puedan beneficiarse de ciertas actividades académicas o culturales (como ir a clases de apoyo escolar, acudir al cine, acudir al teatro, etc.), puede repercutir negativamente en el rendimiento académico de éstas, lo cual si las lleva al fracaso escolar, va a ser un impedimento a la hora de poder acceder a la universidad, al no haber superado los niveles académicos anteriores. No obstante, el que las familias de las jóvenes de origen magrebí tengan escasos recursos económicos, acaba repercutiendo sobre todo a la hora de acceder a estudios universitarios, por la imposibilidad de costear todos los gastos que supone la entrada a la universidad (tasas universitarias, transporte...). Antes de la crisis económica y de los recortes que han tenido lugar en políticas sociales como consecuencia de dicha crisis, las becas eran una medida que ayudaba a paliar esta situación, en tanto que las jóvenes podían acceder a la universidad, a pesar de que sus familias no tenían recursos para ello a través de las becas de las que se podían beneficiar. En la actualidad sin embargo, a pesar de presentar buenos expedientes académicos, hay jóvenes magrebíes que no pueden tener la opción de acceder a la universidad por el coste económico que supone, y por ello, en ocasiones acaban optando por otras vías educativas como lo es la inserción en Formación Profesional por ejemplo, que no supone tanto coste económico y que permite una inserción laboral más rápida, que en muchos casos estas jóvenes ven necesaria para poder ayudar a sus familias económicamente.

“Lo que te dicho antes de las becas también. Yo...prácticamente toda mi familia, menos yo, todos los estudios que han cursado, todos hemos tenido acceso a la universidad, unos lo hemos acabado otros no, pero todos hemos ido a la universidad (...). Entonces los hermanos que hemos accedido la mayoría iba con beca, la beca de la universidad, y cuando no la ha habido pues eso...” (E4).

“Encima no hablamos sólo del dinero de la matrícula, sino del transporte y demás, y al final es que todo influye. Y también te cansa, igual acabas diciendo, pues mira, igual no es tan importante, porque igual puedo hacer un ciclo o lo que sea...” (E4).

También se ha de tener en cuenta, que la media en el número de hijos/as de las familias de origen magrebí es superior a la de las familias autóctonas. Por lo tanto, si a la precaria situación socioeconómica se le añade el hecho de que las familias son

numerosas, hace que en muchas ocasiones no todos los miembros de la familia puedan acceder a la universidad, aunque tengan un expediente académico para ello, por el coste económico que supone, especialmente en la actualidad, momento en el cual como ya se ha mencionado como consecuencia de la crisis económica y de los recortes en gasto social, cada vez los individuos tienen más dificultades para beneficiarse de becas que les permita costearse los estudios universitarios. En este sentido, aunque los progenitores prefieran que todos sus hijos/as estudien, esto muchas veces va a ser imposible, y va a existir en la medida de lo posible, una priorización para que alguno/a de sus hijos/as pueda tener ese acceso universitario. Dicha priorización no va a ser en ningún caso de los hombres sobre las mujeres, ya que no se vislumbra que exista por parte de los padres y madres una discriminación de género en el acceso a estudios universitarios. Por el contrario, el acceso universitario es priorizado por los progenitores más bien en función de la edad de sus hijos/as y de los ingresos concretos que dispongan. Así, dependiendo muchas veces de la edad, habrá hijos/as que puedan acceder a la universidad y otros/as que no, en base a las circunstancias económicas concretas en las que se encuentre la familia y del acceso que tengan de cara a la adquisición de becas o ayudas económicas para poder costear dicho acceso. Asimismo, si algún/a hermano/a accede a la universidad y la experiencia no es positiva, en ocasiones los propios progenitores van a impedir el acceso del resto de sus hijos/as, independientemente de que sean hombres o mujeres.

“Sí. Yo creo que hay que mirar más la edad, no creo que haya que mirar tanto el género, como eres chico te damos el acceso antes que a las chicas, no creo que haya eso para nada. Las familias que hay aquí, o las que yo conozco, no hacen ese tipo de discriminación para nada. Lo que sí que veo es que igual por la edad, ¿no? Se prioriza...evidentemente si yo tengo determinados ingresos y puedo hacer que cuatro de mis hijas accedan a la universidad, pues los dos primeros lo van a hacer y los dos segundos tendrán que aguantar y hacer otra cosa, ¿no? Es que también...eso sí que lo veo” (E4).

“(...) ese círculo vicioso al final...el primer hijo no puede acceder porque no hay medios pues los demás ya seguro que no van a poder...Entonces, yo creo que sí, que la clase social influye bastante, sobre todo porque la gente que viene es gente que no tiene prácticamente medios, ¿no? Lo que digo, con becas y demás...” (E4).

“(...) la media de hijos es más alta que la de aquí, aquí igual se puede tener un hijo o dos y los dos van a tener directamente acceso, aquí ya hablamos...nosotros somos seis en la familia entonces ya se tiene que decidir, hay muchas veces que hay que decidir quién va y quién no. En nuestro caso no ha hecho falta pero yo creo que....lo

que te digo si un par acceden y no va bien, los otros hermanos pues probablemente no tengan la posibilidad de probarlo, aunque sea de probarlo” (E4).

El origen sociocultural, por su parte, es un factor que repercute en el rendimiento académico de los individuos. En este caso, como se ha comentado líneas más arriba, las familias de origen magrebí, además de pertenecer a una cultura muy distinta a la autóctona, también presentan en muchos casos unos niveles socioculturales bajos. Incluso en ocasiones, las personas magrebíes llegan siendo analfabetas por las dificultades que tienen en sus lugares de origen para acceder a la educación más elemental, sobre todo como consecuencia de su procedencia rural y de las dificultades que encuentran en este medio para acceder a la educación. En los casos donde se accede a la educación básica, en general tiene más que ver con contenidos religiosos, de modo que se centra en enseñar a leer y a escribir en base a los preceptos del Corán. Después, algunos/as privilegiados podrán continuar con los estudios, pero en general, sobre todo en Marruecos, en caso de acceder a educación, sólo se accede a lo más elemental. En este sentido, la institución educativa en la sociedad de acogida, en este caso en el País Vasco, no es percibida por los progenitores magrebíes como algo propio de su mundo, es decir, lo consideran algo ajeno a ellos mismos y a su realidad cotidiana. Consecuentemente, en la mayoría de las ocasiones, no se implican en la institución educativa y en el proceso educativo de sus hijas, no porque no valoren la educación de éstas, sino porque básicamente no sienten cercanía hacia dicha institución, y no son capaces de entender qué se les pide desde la misma.

“(…) también porque no tienen ninguna cercanía, dicen a un colegio para qué básicamente, ¿no? En Marruecos lo más común es que..., o en Marruecos o en el Magreb en general, es eso...la educación que te ofrecen es aprender el Corán, leer el Corán, aprender a leer, escribir y demás y luego ya pues oye, el que sirve sí puede acceder a otros estudios, pero en general la cosa se queda ahí. Entonces hay muchos padres que vienen y que son analfabetos básicamente, entonces ellos no pueden ni ayudar a sus hijos ni entender qué se les está pidiendo, ¿no” (E4).

Por tanto, esa falta educativa de los progenitores, va a dificultar mucho el que puedan brindar apoyo escolar a sus hijas durante su proceso educativo. Asimismo, en la medida que desde los colegios se exige a los/as alumnos/as que lleven al día ciertas tareas educativas hechas desde casa, esto va a fomentar que algunas alumnas magrebíes no puedan llevar al colegio diariamente los deberes de casa hechos por la imposibilidad

que encuentran en que sus padres y madres les ayuden con esta tarea, lo cual contribuye a ensanchar la brecha existente a nivel educativo entre un alumnado y otro en función del origen socio-familiar.

“Bueno yo creo que hay una dificultad clara....la imposibilidad de aportar un apoyo a los hijos, la educación, simplemente porque muchas veces los propios padres no tienen la educación...el nivel de educación que les permita aportar este apoyo escolar a los hijos, por lo tanto a este nivel sí que se explica la cosa “(E3).

“A la hora de mandar los deberes también.... ¿qué hace falta para hacer los deberes? ¿Hace falta que esté la madre o el padre con estudios ayudando a la hija a hacer los deberes? Pues si hace falta eso, hay ya una serie de familias que no lo van a poder hacer...eh.... Y entonces esa criatura al día siguiente va a ir con los deberes sin hacer, un día y otro día. ¿Los deberes que son, eh....una forma de abrir eh...digamos el abismo que ya hay entre unas familias y otras? Porque claro unas van a poder ayudar al niño si hace falta esa ayuda y otras no le van a poder ayudar, entonces....” (E2).

También hay que tener en cuenta que las familias de inmigrantes magrebíes vienen de un contexto donde no se fomenta la participación de los ciudadanos, en la medida que tanto sus países de origen en general como la institución educativa en particular son muy verticales. Por lo tanto, estas personas no están acostumbradas a participar, y esto acaba reflejándose en esta sociedad, en la falta de implicación de dichas familias en la institución educativa y en el progreso educativo de sus hijas.

“Porque hay que tener en cuenta de que son familias que vienen de un contexto en el que no están acostumbrados a participar. Nuestros sistemas, en los países de origen, son muy verticales, eh....no se fomenta la participación de los ciudadanos en diferentes procesos, la escuela también es bastante vertical... Por lo tanto, es gente que está muy poco acostumbrada a participar, a tener contacto, a implicarse...” (E3).

Esta falta de implicación y participación de los padres y madres de origen magrebí con la educación de sus hijas, se ve agravada por su falta en el manejo en el idioma. Esto es así, ya que por un lado les dificulta el poder ayudar con las tareas educativas a sus hijas por no poder entender que se les está pidiendo. Por otro lado además, esa falta en el manejo del idioma va a contribuir a que sean evasivos hacia el contacto con el profesorado y con el AMPA, por lo que no va a existir en muchos casos relación de los progenitores magrebíes hacia la institución educativa.

“Si eso si...ellas claramente tienen esa dificultad para poder ayudar y apoyar a sus hijos con los deberes, etc.” (E3)

“Claro, en algunos colegios en los que yo he estado hablan de eso, ¿no?, que no pueden relacionarse con los padres, o sea, básicamente la asociación de padres, no hay ninguno de los padres magrebíes o saharauis, no...no se relaciona en principio por el idioma y también porque no tienen ninguna cercanía” (E4)

Puesto que está comprobado que la participación de las familias es fundamental para la promoción de los hijos/as a pesar de partir de situaciones de desventaja social, el hecho de que las familias magrebíes no participen y no se impliquen en el proceso educativo de sus hijas, por los motivos citados, puede incidir en disminuir el rendimiento académico de éstas. Así, no sólo parten de cierta desventaja social por sus orígenes socioeconómicos y culturales bajos, sino que las propias características familiares contribuyen a que éstas no lo tengan fácil para participar, y por ello en muchas ocasiones no participan en la educación de sus hijas, lo cual es un hándicap que puede dificultar el éxito escolar de estas jóvenes y su acceso a estudios universitarios a futuro. Llegados a este punto cabe recalcar, que muchas veces desde la sociedad receptora y desde el sistema educativo, se culpa a las propias familias magrebíes de su no participación e implicación en el proceso educativo de sus hijas y de la mala situación educativa de las mismas (en los casos en los que esto sea así). Desde el sistema educativo se trasmite en ocasiones, que no son las familias adecuadas porque no hacen lo que tienen que hacer para contribuir al éxito académico de sus hijas, y de este modo se las percibe como no comprometidas y no interesadas en la educación y promoción educativa de las mismas. Sin embargo, ni la sociedad receptora en general, ni la institución educativa en particular, realizan un análisis más profundo sobre esta realidad que lleve a sacar a la luz los verdaderos motivos que llevan a que estas familias no puedan participar ni implicarse completamente en la educación de sus hijas. Así, desde esta sociedad se ven las consecuencias de este fenómeno y no las causas, y se simplifica la realidad afirmando muchas veces que son las propias familias de estas jóvenes quienes no quieren que accedan a la educación, sin que se lleguen a vislumbrar los verdaderos factores a los que dichas familias se tienen que enfrentar en su cotidianidad y que dificultan a veces, el que sus hijas promocionen educativamente y puedan tener acceso a educación universitaria. Por lo tanto, la realidad no es tal y como desde la sociedad receptora en ocasiones se plasma, ya que los progenitores sí que quieren que sus hijas estudien y ven como algo positivo su éxito escolar y su inserción

en educación universitaria, pero parten de ciertas situaciones que pueden llegar a dificultar la promoción educativa de sus hijas sin que ni siquiera sean conscientes de ello. Asimismo, tampoco se toma en cuenta desde la sociedad receptora, que es la propia institución educativa quien sabe trabajar mejor con el alumnado autóctono y de clase media o alta como ya se ha comentado con anterioridad, contribuyendo así en mayor medida al éxito escolar de este alumnado y no del alumnado que no se adhiere a este perfil, como es el caso de las jóvenes magrebíes.

“(...) pues donde a veces les echamos la culpa a las familias, ¿no? De que no son familias adecuadas, no hacen lo que tienen que hacer, ¿no?” (E2).

“(...) esa sensación que existe a veces de que determinadas familias no...eh....como diría yo...no son las más adecuadas, ¿no? Que no colaboran con el éxito escolar de la criatura. Y lo que suele pasar, yo creo, o quizá más interesante es el punto de vista contrario, ¿no?, (...) que es que las escuelas saben trabajar mejor con aquellas familias pues de origen...de clase...de clase media, de clase alta, de origen local, ¿por qué? Pues porque hacen las mismas cosas que hace la escuela” (E2).

“Y la mayoría por suerte se preocupan por eso...porque tengan una educación...” (E4).

“Si claro, esa es la consecuencia. O sea hay muchas veces que se ve la consecuencia y ya está, dicen no quieren acceder. Pero no, hay que ver pues lo que tienen en casa, como se relacionan...” (E4).

Para poder entender el fracaso o el éxito escolar y el consecuente acceso a educación universitaria de las jóvenes de origen magrebí, es muy importante tener en cuenta también su edad de inserción en el sistema educativo. De este modo, las jóvenes magrebíes que llevan a cabo el proyecto migratorio junto con sus progenitores siendo adolescentes, y que llegan al País Vasco a edades avanzadas, pueden tener dificultades para promocionar en el sistema educativo y acceder finalmente a educación universitaria. Esto se debe en primer lugar, al obstáculo que supone el desconocimiento de la lengua de la sociedad receptora para mantenerse en el sistema educativo, ya que aunque puedan aprender tempranamente el manejo del idioma para desenvolverse en la cotidianidad, lo cierto es que necesitan unos años para utilizar el idioma a nivel académico que les permita progresar educacionalmente hasta niveles similares a los de la población que se ha insertado en el sistema educativo desde los primeros cursos durante la niñez. Además, en el País Vasco existe una dificultad añadida respecto al idioma: el euskera, puesto que a estas jóvenes que se insertan en el sistema educativo

siendo adolescentes les va resultar muy costoso comenzar a aprender y a dominar bien el euskera en la escuela, lo cual va a suponer un obstáculo adicional para adquirir las competencias educativas requeridas y mantenerse así en el sistema educativo.

“(...) cuando hay una parte...una chavalería que ya tiene una cierta edad, necesita unos años para aprender la lengua y bueno...en fin...evidentemente no...no va a obtener rápidamente un resultado parecido, ¿no? Pero también va a tardar un tiempo en poder mostrar unos resultados que sean semejantes al del alumnado local que está escolarizado con tres años, eh...que lleva todo ese recorrido en la escuela., ¿no?” (E2).

“(...) efectivamente hay una diferencia entre adquirir una lengua para la comunicación y adquirirla para los estudios, que en general, se puede decir, que el joven que llega con diez o doce años aquí, pues puede que adquiera en un año la lengua que le sirva para la comunicación, ¿sí?, pero que sin embargo para poder adquirir el mismo nivel de un joven criado aquí, eh...puede tardar cinco años. El mismo nivel, es decir, para poder utilizarlo como lengua de estudios...consolidarla y utilizarla como lengua de estudios, pues puede tardar el proceso cinco años” (E3).

En estos casos, cuando las jóvenes llegan junto con sus progenitores a esta sociedad a edades avanzadas dejando toda su vida en el lugar de origen, muchas veces lo que menos les interesa una vez aquí es insertarse en el sistema educativo y realizar un sobreesfuerzo para lograr promocionar educativamente. Además, debido a la precaria situación socioeconómica que suelen tener las familias de inmigrantes magrebíes recién llegadas, las hijas ven en la inserción laboral temprana una vía para ayudar a la familia a salir adelante en esta sociedad. Por ello, y siendo conscientes de que cierta cualificación es necesaria, en muchas ocasiones prefieren acceder a ciclos formativos que les permitan una rápida inserción laboral. En este sentido, la edad de llegada a la sociedad receptora y la edad de incorporación al sistema educativo son fundamentales para explicar el acceso universitario de las jóvenes de origen magrebí, ya que aquellas jóvenes que llegan durante su adolescencia lo tienen mucho más difícil para acabar insertándose en educación universitaria.

“(...) alguien que viene con sus quince años o eso...que además el hecho de haber tenido que dejar probablemente a su familia, a sus amigos...a toda su vida allí, viene aquí e igual lo que menos le interesa es ponerse a....a la educación” (E4).

“Al final siempre esos chicos y chicas suelen acceder a ciclos (...) que implique una actividad rápida que en un par de años ya estén...ya puedan incorporarse al mundo

laboral. Yo creo que eso es lo más común cuando llegan en edades avanzadas” (E4).

“(…) igual lo que no han tenido es la libertad de estudiar cómo les hubiera gustado, por lo que te digo, porque son mayores, por la edad a la que llegaron, (...) Prácticamente toda mi familia, menos yo, todos los estudios que han cursado, todos hemos tenido acceso a la universidad, unos lo hemos acabado otros no, pero todos hemos ido a la universidad, menos mis hermanos/as mayores ya te digo, porque hicieron eso....llegaron aquí aprendieron un oficio y también entraron a trabajar. (E4).

Sin embargo, aquellas niñas de origen magrebí que ya han nacido aquí en el País Vasco, o que han llegado a esta sociedad junto con sus progenitores a edades tempranas durante la niñez, y que por tanto se insertan prácticamente desde los primeros niveles en el sistema educativo, no tienen tantos problemas para integrarse en dicho sistema educativo. De este modo, van aprendiendo el idioma académico, incluido el euskera, desde muy pequeñas, por lo que tienen casi las mismas posibilidades que el alumnado autóctono de presentar los mismos niveles educativos. Por tanto, es evidente que el hecho de haberse escolarizado a edades tempranas, por haber llegado a esta sociedad durante la niñez o por pertenecer a las segundas generaciones, supone una gran ventaja para estas jóvenes debido al aprendizaje del idioma académico, que incide en que puedan ascender educativamente hasta acceder a estudios universitarios, lo cual es mucho más complicado para aquellas jóvenes magrebíes que llegan al País Vasco en su adolescencia. Éstas últimas además, son quienes más ayuda necesitan por parte de la familia para realizar las tareas por la falta de manejo en el idioma, pero a su vez para sus familias es casi imposible brindar esta ayuda por la escasez educativa que presentan y también por el desconocimiento del idioma académico. Por ello, aunque la imposibilidad de ayuda por parte de los progenitores magrebíes afecta a todas las jóvenes de este origen en el sistema educativo, lo cierto es que para aquellas jóvenes que se han escolarizado a niveles tempranos, la ventaja en el manejo del idioma académico palia la desventaja que supone para ellas el que sus familias no puedan apoyarlas educativamente, por lo que tienen muchas más posibilidades de ascender educativamente y de poder acceder a estudios universitarios.

“Es que no es lo mismo una persona que ya se ha criado aquí, que sobre todo ha aprendido el euskera siendo niña o niño, que una persona que tenga trece o catorce años que tenga que empezar a aprender las dos lenguas, bueno hablo del euskera sobre todo por el tema también de la dificultad... que efectivamente el euskera no es

tan accesible como el castellano en cuanto a aprendizaje. Y si....que esto si....vamos a decir... un elemento que da ventaja para los que lo aprendieron de niños” (E3).

“Si eso si....ellas claramente tienen esa dificultad para poder ayudar y apoyar a sus hijos con los deberes, etc. Ahora bien...quizá también la dificultad se nota más con los jóvenes que han llegado adolescentes o a cierta edad, pero con los niños que han cogido los idiomas desde que son niños....en general por lo que me ha dicho el profesorado no notan mayores dificultades en los jóvenes y en los niños magrebíes que en los niños de otros orígenes” (E3).

Se hace importante tener en cuenta, que la llegada de alumnado de origen magrebí, al igual que de otros orígenes, es un fenómeno reciente e inesperado al que la escuela ha tenido que ir haciendo frente. En un principio, sobre todo el hecho de que llegara alumnado magrebí a la escuela a edades avanzadas el cual desconocía el idioma autóctono, causaba gran nerviosismo en la sociedad en general y en la institución educativa en particular, ya que no se sabía cómo gestionar esta realidad. Aunque se ha aprendido mucho en estos quince años desde que comenzó este fenómeno sobre cómo gestionar la diversidad educativa, todavía en la actualidad hace falta aprender mucho más sobre ello. No obstante, la escuela ha intentado hacer frente a esta nueva realidad de la mejor manera posible, teniendo en cuenta que socialmente se trata de un alumnado no deseado, en la medida que supone una mayor carga de trabajo. A pesar de ello, en muchas ocasiones la administración educativa sigue sin proveer los medios necesarios para que el alumnado inmigrante, en este caso de origen magrebí, pueda adaptarse mejor al sistema educativo y pueda tener éxito en el mismo. En este sentido, hay que recalcar también que hay mucha diversidad dependiendo de los centros educativos y del profesorado, ya que hay escuelas y profesorado que trabajan mucho en este terreno y se manejan mejor, contribuyendo así a la integración y al éxito escolar de estas jóvenes magrebíes, mientras que otras escuelas y profesorado todavía tienen que hacer un esfuerzo y trabajar en esta línea. El hecho de que la administración educativa gestione de la mejor manera posible la llegada de jóvenes inmigrantes de todas las edades para facilitar su integración educativa, es fundamental para que las jóvenes de origen magrebí, independientemente de la edad de incorporación al sistema educativo, puedan tener un recorrido en el mismo en equidad, para promocionar y tener éxito educativo, y así tener la opción de poder acceder a estudios universitarios.

“Ya pues mira, pues claro este es un reto al que la escuela ha hecho frente y que no se esperaba, porque hace dieciséis años o diecisiete no se preveía que iba a ocurrir

este fenómeno. Es un fenómeno de los últimos quince años, ¿no? Y bueno... pues ha sido un fenómeno inesperado y el sistema educativo ha dado respuesta yo creo que bastante... bueno (...) le ha hecho frente.... lo podrá hacer mejor, pero bueno pues ha asumido un poco ese reto, ¿no? Se puede.... hay que hacer todavía.... es un reto yo creo que difícil (...), llega alumnado de todas las edades, no es un alumnado que las escuelas estén deseando acoger y lo expresan de muchas maneras, es un alumnado no deseado, porque supone una carga mayor de trabajo y a veces la administración tampoco responde, no contribuye a que se.... a esa... a esa gestión porque no da... la escuela sienten que la dificultad se incrementa, el tiempo necesario para abordarla se incrementa pero la administración educativa no provee de los medios necesarios, de más profesorado por ejemplo, ¿no? Que es lo que se suele... Entonces bueno... pues claro no es algo que los centros desean, ¿no? Eh.... yo creo que en estos quince años se ha aprendido mucho sobre esa gestión que al principio causaba un gran nerviosismo, las escuelas cuando llegaba la chavalería pues de una cierta edad, sin conocer las lenguas de la escuela, por ejemplo, y ahora mismo ese nerviosismo ha desaparecido, aunque todavía eh... hace falta seguramente aprender más sobre cómo gestionar esa diversidad en los centros, ¿no? Para precisamente para garantizar la equidad, que todo el alumnado tenga las mejores posibilidades para tener éxito escolar y para aprender lo más posible. Entonces bueno todavía estamos en eso. Eh.... yo creo que hay además.... aquí hay también diversidad... hay escuelas que están trabajando y hay profesores que están trabajando mucho en este terreno y hay otros pues que todavía les queda ponerse las pilas, ¿no? Y el hacerlo.... y entonces bueno... también esto hay diversidad, centros y profesorado eh.... que han aprendido mucho y que bueno.... que se manejan mejor y otros que (risas) que todavía tienen que aprender. (E2).

En relación a lo anterior hay que tener en cuenta, que desde el sistema educativo se debería de fomentar la inclusión de todo el alumnado mediante programas de integración adecuados.

“Y aquí desde educación se deberían implicar en hacer que los centros educativos sean entes inclusivos con programas de integración adecuados” (E1).

En este sentido, el enfoque de la educación intercultural trata de que todos los alumnos, independientemente del origen cultural, puedan tener éxito en la escuela, abogando por una educación igualitaria dentro de las diferencias existentes. Desde este planteamiento la diversidad cultural en las aulas se entiende como algo positivo que incide en que la educación sea realmente integral y de calidad. No obstante, la educación intercultural en el País Vasco, más que una realidad es un horizonte deseable, puesto que es más fácil su planteamiento teórico que su puesta en marcha, ya que en realidad existen pocas prácticas interculturales.

“(...) Digamos que la educación intercultural es todavía un horizonte porque no es...no está digamos...es más fácil decirlo que hacerlo, hay realmente luego pocas prácticas interculturales de verdad, ¿no?” (E2).

Se hace importante que desde los centros escolares se hagan presentes las vivencias culturales propias de las jóvenes de origen magrebí, a la vez que se garantice el éxito escolar de este alumnado y no sólo el de las familias autóctonas de clase media o alta, siendo la educación intercultural de este modo, el camino a seguir para dar oportunidades de éxito escolar a todo el alumnado, en este caso a las jóvenes de origen magrebí, y no sólo a aquel alumnado más próximo cultural y socialmente a la escuela.

“(...) por un lado, si permite que las vivencias de ese alumno o de esa alumna se hagan presentes en clase, la fiesta del cordero, o determinada festividad, o determinada celebración, o lo que se practica, se come, o se reza en casa...eh...y por otro lado, si la escuela realmente está dando a todo el alumnado...eh...oportunidades para el éxito escolar. Y no solamente si tiene más facilidad para contribuir a ese éxito con las familias de clase media y alta, blancas y de origen local. Entonces bueno...eh....este es el temazo de la educación intercultural claro, el dar oportunidades de éxito a todo el alumnado, no sólo al que más se parece a la escuela vamos a decir, ¿no?” (E2).

Sin embargo, como se viene diciendo, en realidad no es tan fácil encontrar prácticas verdaderamente interculturales en los centros educativos vascos, aunque se intente hacer un buen trabajo en esta dirección. Bien es cierto, que en muchos centros educativos, dentro del enfoque de la escuela inclusiva, ha existido una figura encargada de la interculturalidad, por lo tanto ha habido momentos donde en la sociedad vasca se ha dado importancia a este tema. A pesar de ello, en la actualidad, y debido a la crisis económica y a los recortes económicos que se han realizado, muchos programas de este tipo han ido reduciéndose, por lo que las pocas prácticas que podían ponerse en marcha se han visto mermadas por la nueva coyuntura económica en la que nos encontramos.

“Yo creo que se está iniciando a hacer cosas. En muchos centros educativos, hubo una figura que es el encargado de la interculturalidad, del plan de interculturalidad, dentro de un enfoque más amplio de la escuela inclusiva. Existía esta figura en algunos centros educativos de Euskadi, por lo tanto, sé que en algún momento se dio importancia a este tema. Lo que sé también es que en los últimos años hubo recortes y se cayeron muchos programas en este sentido” (E3).

También es importante tener en cuenta, que no sólo son necesarias las subvenciones económicas para la puesta en marcha de programas de educación inclusiva que fomenten la interculturalidad. Asimismo es fundamental el contar con profesionales bien preparados en esta materia para que dichos programas puedan tener éxito y dar sus frutos a nivel educativo. De este modo, dichos profesionales no sólo han de contar con conocimiento académico intercultural, sino que también han de disponer del conocimiento y de las herramientas adecuadas a nivel práctico que lleven a fomentar verdaderamente la interculturalidad en las aulas. En este sentido, es posible que se carezcan de buenos profesionales, porque todavía hace falta tener más conocimiento sobre la interculturalidad, dado que en el País Vasco todavía es muy reciente el fenómeno de la inmigración y la multiculturalidad con el volumen que se está dando en la actualidad, por lo que aunque la integración se vea como algo deseable, aún queda pendiente el aprendizaje sobre cómo llevarla a cabo de forma eficaz, también en las aulas. Además, se estima que la inmigración y la mezcla cultural es un fenómeno creciente en esta sociedad y que muchos inmigrantes van a formar aquí sus familias, por lo que la interculturalidad es algo necesario, y por ello ha de ponerse en marcha, sobre todo en las aulas, para facilitar la futura integración social de los/as alumnos/as sin conflictos.

“Yo creo que se intenta, pero es que....Euskadi está en una etapa igual un poquito todavía más cerrada, ¿no? (...) pero yo creo que....falta conocimiento, falta gente preparada, eh....al final alguien que....haber....no es decir que si tú vives ahí nos conoces o sino no puedes conocer nada, o sea hay integradores y dinamizadores que no conocen la vida ahí y su trabajo se les da fenomenal, pero yo creo que sí que es verdad que falta un poco de esa fusión o esa unión o ese conocimiento real práctico de la multiculturalidad, ¿no?, de la interculturalidad, porque si no yo creo que no se puede conseguir. No puedes coger a una persona de aquí y decirle que les enseñe a los chicos como...como relacionarse con la gente de fuera, porque él mismo igual no conoce las herramientas, ¿no? O no lo ha hecho a nivel práctico. Yo creo que es eso, en la práctica es más difícil. Pero yo creo que va a llegar porque al final esos chicos van a crecer y esos chicos van a tener hijos, y al final no va a quedar otra, ¿no? (...) Entonces esa relación yo creo que....que es cuestión de tiempo que se llegue a dar. Otra cosa es que la gente esté preparada o no, pero se va a dar...y los conflictos que se puedan dar...yo creo que en los colegios y con esa educación...es cómo podemos conseguir que se de esa relación de forma positiva” (E4).

Al hilo de lo anterior decir, que el hecho de que existan en la realidad pocas prácticas verdaderamente interculturales en las aulas, y que éstas estén viéndose mermadas como consecuencia de la crisis económica debido a que se destinan cada vez

menor recursos económicos a programas interculturales en las aulas, es un hecho que afecta a las alumnas de origen magrebí en la escuela. Esto es así, ya que a través de las prácticas interculturales, como ya se ha citado anteriormente, se trata de que todos los/as alumnos/as independientemente del origen cultural, puedan tener éxito en la escuela y promocionar educativamente, mientras que sin dichas prácticas a la escuela le es mucho más fácil contribuir al éxito escolar del alumnado autóctono y de clase media o alta. Asimismo, a través de este enfoque intercultural, se intenta mejorar en las aulas la visión que se tiene en general sobre la inmigración, luchando así contra los estereotipos y los prejuicios, y tratando de mejorar la convivencia entre personas de distintas culturas, lo cual es fundamental para crear un ambiente positivo en las aulas y en la sociedad en general.

“Porque en realidad estos programas lo que hacen es intentar mejorar la visión que se tiene sobre la inmigración en general. Se intenta mejorar la convivencia entre personas de diferentes orígenes, alumnado de diferentes orígenes. Se intenta luchar contra los prejuicios y los estereotipos” (E3).

Por todo ello, el que en las aulas exista un enfoque intercultural es muy positivo para el colectivo de las jóvenes de origen magrebí, en la medida que es un factor que incide positivamente en que puedan tener un mejor rendimiento académico y que puedan de este modo tener más posibilidades de éxito educativo y llegar a acceder a educación universitaria.

Respecto a la interculturalidad en las escuelas, también hay que tener en cuenta que es difícil cuando en la actualidad, hay escuelas sobre todo privadas que no acogen a alumnado de origen inmigrante, incrementándose así el abismo existente entre la escuela pública y la privada. De este modo, la escuela privada ni se plantea el tema de la interculturalidad, ya que el colectivo de inmigrantes es un alumnado no deseado, que la escuela privada a través de ciertas tasas económicas restringe su inserción, puesto que en la mayoría de las ocasiones este colectivo presenta un origen socioeconómico bajo.

“(…) Eh...bueno tenemos un sistema educativo, por ejemplo, donde cada vez es más grande la distinción entre la escuela pública y la escuela privada. En la escuela pública, donde se acoge cada vez más este alumnado, y una parte de la escuela privada, eh...no hace ningún esfuerzo, o más bien quizá lo contrario, para atender, para dar acogida a este alumnado, de manera que bueno esa educación intercultural, en muchos centros para empezar, eh...ya... (Risas), digamos que hay mecanismos para que no...para que esos alumnos no lleguen a la escuela ¿no?

Pueden ser incluso económicos ¿no? El poner una cuota y hacer determinados gastos que ya implican la clase baja, también la local ¿eh?, pero también la de origen inmigrante, no se va a escolarizar en determinados centros. Entonces bueno desde ese punto de vista la interculturalidad no existiría porque hay una parte del sistema educativo vasco, que bueno....que simplemente no....pues no...no lo acoge. Puede tener incluso mecanismos para no...para que no esté presente en esos centros., ¿no?” (E2).

Esto no sólo ocurre en las escuelas privadas, sino que en determinadas escuelas públicas tiene lugar el mismo fenómeno, en tanto el alumnado inmigrante es un alumnado no deseado que algunos colegios públicos también tratan de restringir su entrada. Consecuentemente, en estos casos es imposible la interculturalidad, porque ni siquiera se da la oportunidad a los/as alumnos/as inmigrantes de insertarse en dichas escuelas, no existiendo así una mezcla cultural en estas aulas.

“(...) Eh... y también pasa esto en la escuela pública ¿eh?, porque digo que en la escuela pública acude más inmigración, pero no en todas las escuelas públicas, también hay escuelas públicas, donde estamos también ante la misma realidad. Se trata de un alumnado no deseado. Entonces cuando se trata de un alumnado no deseado (risas), ya la educación intercultural... ¿de qué estamos hablando, no?” (E2)

En relación a lo anterior en el País Vasco, al igual que en otros territorios del estado, tiene lugar el fenómeno de concentración de alumnado de origen inmigrante en centros determinados. Estos centros donde se concentran los alumnos inmigrantes normalmente están vinculados a los barrios humildes donde las familias de inmigrantes viven, ya que como se viene comentando, en la mayoría de los casos se trata de personas con escasos recursos económicos y de clase baja. Por lo tanto, ante la imposibilidad de inserción en centros privados y determinados centros públicos, los/as alumnos/as inmigrantes acaban ocupando colegios concretos que acaban etiquetándose como “colegios de inmigrantes”. En ocasiones se trata de centros con una baja autoestima, ya que el profesorado en general no quiere trabajar en estos colegios, y acaban quedándose aquellos que no tienen opciones laborales en otros centros (por ejemplo al no disponer del perfil requerido de euskera). Asimismo, los progenitores de los alumnos autóctonos cuando perciben que aumenta la carga de alumnado inmigrante en el colegio de sus hijos/as, muchas veces acaban sacando a estos/as del mismo para mandarles a un colegio sin esta carga, lo cual contribuye a intensificar el porcentaje de alumnado inmigrante y

disminuyendo el de alumnado autóctono. Todo ello no colabora con la calidad educativa de dichos colegios, por lo que, diversos estudios apuntan a que en aquellos centros donde se concentra alumnado inmigrante y con un índice socioeconómico y cultural bajo, los/as alumnos/as presentan un resultado académico peor, de modo que estos colegios no contribuyen al éxito académico del alumnado.

“(...) Y claro pues ahí efectivamente....pues a veces hay centros que tienen muy baja autoestima, el profesorado tampoco se quiere quedar ahí, eh....y hay mucho movimiento, o se queda profesorado que no tiene opciones laborales pues porque no tiene el perfil de euskera, en fin...pasan muchas cosas en esos centros que no colaboran con la calidad educativa. Y además los estudios dicen que aquellos centros donde se concentra alumnado inmigrante y de baja....y con un índice socioeconómico y cultural bajo, eh...hay un efecto que hace que el resultado académico sea peor. Entonces bueno no son positivos desde ninguno de los puntos de vista” (E2).

En este sentido, existen dinámicas sociales que hacen que la sociedad dirija a los inmigrantes a centros donde la población autóctona no quiere estar. Por lo tanto, la paradoja se encuentra en que por un lado, la sociedad es muy exigente con la integración social del alumnado inmigrante y culpa muchas veces a la población inmigrante en general y a las familias de esa falta de integración educativa, pero por otro lado nos encontramos con que la sociedad relega al alumnado inmigrante a centros sólo de inmigrantes y donde no se encuentra alumnado autóctono, por lo que la propia sociedad no da las condiciones adecuadas para que esa integración educativa sea posible. Llegados a este punto cabe preguntarse, ¿cómo es posible que la sociedad exija la integración de los inmigrantes al sistema educativo y culpe a las propias familias de inmigrantes de esa falta de integración, si es la propia sociedad quien la dificulta al concentrar al alumnado inmigrante en centros concretos donde no entran en contacto con alumnado autóctono? Esta es una gran contradicción a la que se enfrenta esta sociedad actualmente.

“(...) Aquí decimos que la integración....estamos en una sociedad muy exigente con la integración del alumnado inmigrante y que critica a veces a las familias inmigrantes o a la población inmigrante en general y dice que no se integran, que no sé qué que no sé cuánto, y sin embargo, vivimos en una sociedad que tiene centros donde únicamente va alumnado inmigrante. ¿Qué tipo de integración se les ofrece a esos niños y niñas? Si resulta que no entran en contacto con chavalería de

origen local, ¿Cómo se van a integrar? ¿Con quién? Entonces en estas contradicciones estamos, que a veces se les exige a los inmigrantes una serie de cosas pero no se les ofrece las condiciones, sino más bien todo lo contrario, con vosotros no queremos estar, pero tenéis que integraros, ¿Pero cómo se hace esto?, ¿Cómo se hace esto, no? Entonces yo creo que ese tipo de centros hablan mal de la sociedad en la que vivimos, donde hay dinámicas sociales que hacen que esta sociedad encamine a muchos inmigrantes a centros donde nadie quiere estar, donde la gente local no quiere estar, y sin embargo, a ellos les decimos tienes que ir allí” (E2).

En vista de que los centros donde se concentra alumnado inmigrante es un problema en la sociedad actual, puesto que en vez de contribuir al éxito escolar de este alumnado, por el contrario colaboran en que estos/as alumnos/as tengan un rendimiento académico más bajo por la falta de calidad educativa que presentan dichos centros, la administración educativa debería de poner en marcha mecanismos para acabar con este tipo de colegios con el objetivo de fomentar la integración educativa de los/as alumnos/as inmigrantes. Esto beneficiaría al colectivo aquí expuesto de las jóvenes de origen magrebí, ya que dichas jóvenes pueden estarse viendo afectadas por este fenómeno. Esto es así, ya que como se viene diciendo a lo largo de este trabajo, en la mayoría de los casos se trata de jóvenes con un origen socioeconómico bajo y además son de origen inmigrante, por lo que en muchos casos es posible que queden relegadas a este tipo de centros donde se concentra alumnado inmigrante. Estos centros, como ya se ha citado, no contribuyen al éxito escolar, lo cual podría estar afectando al rendimiento académico de estas alumnas, que las llevaría a tener más dificultades académicas y menos posibilidades de acceder a educación superior universitaria, como consecuencia del fracaso escolar, al estar insertas en este tipo de centros.

“(...) Y yo soy muy crítica con la administración educativa porque hace años que están esos centros ahí, y no veo que se esté haciendo nada para que dejen de existir” (E2).

“(...) la diputación se debería de encargar un poco de organizarlo (...)” (E4)

Cabe añadir, que para fomentar el éxito educativo de las jóvenes de origen magrebí que las permita tener la posibilidad de acceder a educación universitaria, tan importante en nuestra sociedad en la actualidad, es fundamental que exista una adecuación entre los agentes educativos y las familias, ya que cuanto más coherente sea la relación de las familias magrebíes con la escuela y viceversa, mejor será la adaptación de estas jóvenes

al sistema educativo. Para ello, es imprescindible que desde la sociedad y el sistema educativo se trabaje para fomentar la comunicación y la participación de las familias de las niñas y jóvenes magrebíes con la escuela, para mejorar la integración de dichas jóvenes al ámbito educativo, de modo que se contribuya al éxito educativo de éstas que las permita poder acceder a educación universitaria.

“Sí, esto claramente sí. Y creo también...yo creo que hay que pensar fórmulas para que los padres participen y las madres participen más (...) por lo tanto sí que hay que encontrar fórmulas para incentivar que los padres y las madres participen más y estén más en contacto con el centro escolar, con las AMPAS...” (E3)

En definitiva, es destacable que las jóvenes de origen magrebí, según los datos obtenidos a través de las entrevistas, en la mayoría de los casos no sólo se esfuerzan al máximo por tener éxito educativo en niveles anteriores, sino que una vez logrado el expediente académico adecuado, prácticamente el cien por cien de las mismas eligen la universidad como una opción para su futuro. Por lo tanto, a pesar de las dificultades que muchas veces pueden tener, por el hecho de ser inmigrantes, magrebíes y musulmanas, con esfuerzo hacen frente a dichas dificultades, ya que les compensa más tener un buen recorrido académico y poder insertarse en la universidad. No obstante, en la actualidad el mayor freno que se encuentran para acceder a la universidad es el económico, puesto como se ha venido diciendo la mayoría provienen de familias con un origen socioeconómico bajo que no se pueden permitir pagar a sus hijas la universidad, y el hecho de que con la crisis económica actual se hayan recortado las becas, hace que muchas veces les sea imposible económicamente dicho acceso, por la imposibilidad de disponer de los recursos económicos requeridos para ello.

“Yo creo que sí. Bueno ahora lo que decimos, ¿no?, con los costes económicos no, pero que quieren acceder y que tienen el ser, yo prácticamente el cien por cien de los casos que conozco. La barrera económica es la más evidente, ¿no? (...) Yo creo que ahí influye lo que hemos dicho, el gasto económico también. O sea que si se tiene acceso y se es posible, yo creo que prácticamente siempre se va a elegir el poder acceder a la universidad” (E4).

5. CONCLUSIONES

En la actual sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos la educación universitaria cada vez se torna más importante, tanto para constituir profesionales cualificados en determinadas áreas de conocimiento como para forjar ciudadanos activos y participativos en la sociedad democrática. En este sentido, se puede afirmar que la educación universitaria en la actualidad es cada vez más relevante para la inserción social plena de los individuos. No obstante, no todas las personas tienen las mismas posibilidades a la hora de acceder a estudios universitarios, ya que existen diversos condicionantes que en muchos casos acaban impidiendo dicho acceso y que van más allá de la plena elección personal de los propios individuos.

A través de esta investigación, y debido a la gran importancia que adquiere la educación universitaria en nuestros días, se han tratado de explicar cuáles son los factores que pueden facilitar y/o dificultar el acceso universitario de las jóvenes de origen magrebí en el País Vasco. Como bien es sabido, la globalización ha traído consigo la intensificación de los movimientos poblacionales (sobre todo de personas de países del sur que emigran hacia países del norte en busca de un futuro más próspero). En el País Vasco concretamente, uno de los colectivos cuya presencia más ha aumentado en los últimos años ha sido el de personas provenientes de países del Magreb. Se trata de una migración económica, donde en primer lugar emigra el hombre, y una vez instalado en el país receptor acaba reunificando a su familia. Asimismo, se considera que estas familias magrebíes, aunque en un principio pensaran en regresar a su país de origen una vez alcanzados los objetivos migratorios, cada vez en mayor medida estiman su futuro en esta sociedad. Cabe añadir, que respecto a su situación en esta sociedad, el hecho de que estas personas provengan de un entorno sociocultural muy distinto al de la sociedad receptora, y que conformen su cotidianidad en torno a su religión: el Islam, hace que parte de la sociedad receptora sienta desconfianza hacia este colectivo y no lo acaben de tolerar. Si a ello se le añade el hecho de que parten de un origen socioeconómico y sociocultural bajo, conformando así los estratos más bajos de esta sociedad, hace que muchas de estas personas se vean sumidas en la exclusión social.

En relación a lo anterior, se sopesa muy importante qué ocurre con la integración social de los hijos e hijas de los inmigrantes de origen magrebí, que estiman pasar su futuro en esta sociedad. Desde este enfoque, se parte de la idea de que la educación es fundamental para dicha integración, y cada vez en mayor medida la educación universitaria. Por ello, este estudio ha tratado de conocer a qué ventajas y dificultades se enfrentan las jóvenes de origen magrebí, por sus características particulares de género, para acceder a estudios universitarios, como mujeres, como inmigrantes y como musulmanas, tanto en su ámbito socio-familiar, como en la sociedad receptora y en el sistema educativo dentro de ésta, y si el hecho de ser mujer es determinante para explicar dichas ventajas o dificultades; para ver con todo ello, si estas jóvenes se encuentran en desigualdad de condiciones respecto al acceso universitario en esta sociedad

En primer lugar, se hace necesario destacar, que como es lógico el éxito educativo en niveles anteriores es fundamental para el posterior acceso a educación universitaria, ya que el fracaso escolar hace que se vean truncadas las posibilidades de dicho acceso. No obstante, el éxito escolar no depende meramente de la voluntad de los individuos, sino que existen ciertos condicionantes que facilitan o dificultan que ese éxito sea posible y que consecuentemente se tenga la posibilidad de acceder a la universidad.

En relación a lo anterior se puede decir, que las jóvenes de origen magrebí en esta sociedad se enfrentan a una serie de dificultades, como inmigrantes, como mujeres musulmanas y como provenientes de un origen socioeconómico y cultural bajo, que de no hacerlas frente las puede llevar al fracaso escolar, lo cual sería un impedimento para insertarse en educación universitaria.

En primer lugar, los estereotipos existentes en la sociedad en torno a la población magrebí y a la religión musulmana, pueden repercutir negativamente en las jóvenes magrebíes en la escuela, lo cual puede llevar a dificultar su éxito educativo. Esto es así, ya que al acudir a la escuela estas jóvenes no van a un espacio neutral, sino que muchas veces por parte del profesorado y de las familias del alumnado autóctono, acaban reproduciéndose esos estereotipos negativos sobre los magrebíes que finalmente etiquetan a dichas jóvenes en la escuela. Además, los estereotipos más negativos recaen sobre las mujeres, y con la llegada de la adolescencia de las escolares esto se agrava, por ejemplo con el comienzo de la utilización del velo islámico, que hace que las personas de su alrededor en el espacio educativo forjen un universo ideológico en base a ellas

muchas veces negativo. Por suerte en la institución educativa el profesorado es diverso, y existe profesorado que trata de hacer un buen trabajo para acabar con los estereotipos existentes en torno a estas jóvenes. No obstante, aquel profesorado que no luche contra ellos, y que tenga ciertos estereotipos hacia las jóvenes de origen magrebí, pueden contribuir en gran medida a que el rendimiento académico de estas jóvenes pueda ser más bajo, puesto que muchas veces las expectativas puestas en ellas serán menores y ello conllevará a que las posibilidades de éxito escolar se vean mermadas y también las posibilidades de acceso universitario si acaban fracasando escolarmente.

Asimismo, como se ha ido mencionado a lo largo de este trabajo, las familias magrebíes asentadas en el País Vasco en su mayoría tienen un origen socioeconómico y cultural bajo, ocupando así los escalafones más bajos en esta sociedad. Ello, aunque no es determinante, sí que influye según diversos estudios realizados, en las posibilidades de éxito educativo, puesto que la escuela sabe trabajar mejor con aquel alumnado proveniente de familias de clase media o alta y autóctonas, contribuyendo así en mayor medida a su éxito educativo. En este sentido, las jóvenes de origen magrebí al provenir de familias con un origen socioeconómico y cultural más bien bajo, puede repercutir en muchos casos en su rendimiento académico, ya que la escuela, como inmigrantes y de clase baja, va a contribuir en menor medida a su éxito educativo y consecuentemente si dicho éxito escolar no tiene lugar va a ser imposible su acceso universitario. Para ello, sería interesante implantar en las escuelas una verdadera educación intercultural que fomentase el éxito educativo de todo el alumnado independientemente de su origen socioeconómico y cultural, pero ello hoy en día es más una propuesta deseable que una realidad, ya que en la cotidianidad existen pocas prácticas interculturales en las aulas.

También hay que tener en cuenta, que en muchas ocasiones, a este alumnado inmigrante de origen socioeconómico y cultural bajo, colectivo donde se encuentran insertas las jóvenes de origen magrebí, se le relega a centros concretos que acaban convirtiéndose en centros de inmigrantes. Muchas veces acaban siendo colegios con muy baja autoestima que no contribuyen al éxito educativo del alumnado allí inserto, dándose la paradoja de que la sociedad es muy exigente con la integración de este alumnado inmigrante, pero a su vez la propia sociedad impulsa su marginación en centros concretos que no fomentan su integración social ni su éxito educativo, más bien todo lo contrario. En esta línea, la propia sociedad y el sistema educativo no ven esta problemática que generan, no liquidando este tipo de colegios, y acaban culpando de la

falta de integración y de éxito educativo del alumnado inmigrante a sus propias familias. Es importante tener en cuenta, que las familias magrebíes, debido a su origen cultural bajo, no tienen la formación necesaria, ni ven la institución educativa como algo propio. Esto se debe a que en sus países de origen en la mayoría de los casos no han podido acceder a educación o no han podido acceder a una educación suficiente, y además se trata de contextos donde no se impulsa la participación, por lo que una vez aquí no participan activamente en el proceso educativo de sus hijas, ni prestan apoyo escolar a sus hijas (porque no les es posible). Ello también puede repercutir negativamente en el éxito educativo de estas jóvenes y en su acceso universitario, en tanto que la implicación y el apoyo escolar de sus progenitores en dicho proceso educativo es importante para fomentar un rendimiento académico positivo. Esto tiene repercusión sobre todo en los casos donde las hijas de inmigrantes magrebíes llegan a edades avanzadas junto con sus padres y madres a la sociedad receptora, y no se insertan desde el principio en el sistema educativo, necesitando más ayuda de sus progenitores por su falta de manejo del idioma y de los conocimientos requeridos, mientras a éstos les es imposible dotar a sus hijas con esta ayuda por su falta de formación y conocimiento del idioma (recalcar, que no es tan determinante en aquellas jóvenes que se insertan desde el principio en el sistema educativo aprendiendo el idioma académico desde el principio, incluido el euskera, y las dinámicas escolares, no necesitando de este modo tanto apoyo de sus padres y madres para integrarse y promocionar en el sistema educativo). Es importante destacar, que en los casos donde las jóvenes llegan a edades avanzadas a esta sociedad junto con sus progenitores, muchas veces no les interesa la educación y tienen otras prioridades para ayudar económicamente a su familia, por lo que acaban haciendo formaciones rápidas que les permitan una temprana inserción laboral, no accediendo de este modo en muchos casos a la universidad. Además, aunque la escuela trata de gestionar la llegada de alumnado inmigrante de cierta edad al sistema educativo de la mejor manera posible, muchas veces tampoco es capaz de contribuir a su éxito académico, por la carga de trabajo que supone y por la necesidad de proveer de más medios para ello, lo cual repercute negativamente a las jóvenes magrebíes que llegan a edades avanzadas y merma sus posibilidades de acceso a la universidad.

No obstante, las jóvenes de origen magrebí también cuentan con ciertas ventajas que les lleva a tener éxito educativo y acceder a la universidad. En esta investigación se ha llegado a la conclusión de que las jóvenes de origen magrebí, detentan una serie de

ventajas que las lleva a tener más posibilidades de tener éxito educativo en relación a varios aspectos.

En primer lugar, por el hecho de ser mujeres, la educación que reciben por parte de su familia, está más inclinada hacia el esfuerzo en el trabajo, lo cual repercute positivamente en su rendimiento académico, siendo ésta una ventaja que tienen estas jóvenes para tener éxito educativo en el ámbito familiar. Por otro lado, esta educación que reciben es acorde a los valores patriarcales que van en consonancia con aquellos valores propios de la escuela, por lo que la propia sociedad y el sistema educativo contribuyen a aventajar el éxito escolar de estas jóvenes por el hecho de ser mujeres. Asimismo, son las propias jóvenes quienes se esfuerzan al máximo, en la mayoría de los casos, en tener un buen rendimiento escolar y un buen expediente académico, precisamente para no hacer frente a ese rol tradicional que se considera propio de la mujer musulmana, y poder así hacer una vida profesional, autónoma y plena en esta sociedad, sin que necesariamente su futuro tenga que pasar por casarse, tener hijos y dedicarse al hogar. El hecho de que las propias jóvenes tengan esa ambición para su propio futuro y se esfuercen en el ámbito educativo, es una ventaja para tener éxito y promocionar educativamente y consecuentemente poder acceder a educación universitaria.

También es importante destacar que la edad de incorporación al sistema educativo es fundamental para determinar el éxito o el fracaso escolar. Así, aquellas jóvenes que realizan el proyecto migratorio junto con sus progenitores a edades muy tempranas y que se insertan en el sistema educativo en la sociedad receptora desde el inicio (al igual que aquellas niñas hijas de inmigrantes magrebíes que nacen ya en esta sociedad), tienen más posibilidades de tener éxito educativo y de acceder a la universidad por su pronta incorporación al sistema educativo. En este sentido, la institución educativa da ventajas de éxito escolar a aquellas jóvenes que se insertan en el sistema educativo desde los niveles iniciales.

Cabe añadir, que el que los propios padres y madres de las jóvenes magrebíes vean la educación como algo muy positivo para sus hijas en esta sociedad, hace que tengan buenas expectativas educativas hacia ellas, y ello contribuye a que se puedan mantener en el sistema educativo y que el rendimiento académico de dichas jóvenes tienda a ser positivo, siendo ésta una ventaja para estas jóvenes en relación a su educación; todo ello a pesar de que en sus países de origen por la interpretación patriarcal que se realiza de la

religión musulmana las mujeres lo tengan más difícil para estudiar y en muchos casos se estime su futuro dentro del rol tradicional de la mujer dentro del matrimonio y la esfera privada del hogar, sobre todo en las zonas rurales (procedencia mayoritaria de los inmigrantes magrebíes en el País Vasco). En este sentido, se puede afirmar que aquellas familias magrebíes y musulmanas asentadas en el País Vasco que impiden continuar a sus hijas con los estudios, independientemente de sus expedientes académicos, en aras del matrimonio y el rol tradicional de la mujer dentro de la esfera privada, parecen ser una minoría en esta sociedad, por lo que suponen meras excepciones.

Por todo ello, hay que destacar, que a pesar de todas las dificultades a las que se enfrentan las jóvenes de origen magrebí para tener éxito educativo, y que se han mencionado anteriormente (tanto en su ámbito socio-familiar como en la sociedad receptora y en el sistema educativo), parece que casi la totalidad de dichas jóvenes ponen todo su empeño y se esfuerzan al máximo por superar todos esos obstáculos y promocionar educativamente, porque no ven el abandono de los estudios como una opción para ellas. Así pues, prácticamente todas las jóvenes de origen magrebí se esfuerzan por tener buenos expedientes académicos. Además, una vez logrado esto, al parecer una mayoría de estas jóvenes desean el acceso a la universidad, ya que ven en los estudios universitarios un futuro autónomo para ellas. No obstante, hay que tener en cuenta que debido a la crisis económica actual y el recorte en becas, muchas de ellas ven truncadas sus posibilidades de acceso universitario, porque debido a su origen socioeconómico les es imposible el pagar los estudios. Asimismo se hace necesario recalcar, que el número de hijos en las familias magrebíes suele ser más elevado que en las familias autóctonas, por lo que muchas veces, sin ayuda de becas, tienen que priorizar quienes acuden finalmente a la universidad en vista de los recursos económicos que tengan. Dicha priorización no se da en base al género, más bien en base a la edad según los recursos que tengan en cada momento. En este sentido, aquellas jóvenes que debido a la falta económica no puedan acceder a la universidad aun teniendo un expediente académico positivo para ello y deseos de entrar, tienden a elegir otras opciones más económicas como Formación Profesional, por ejemplo, que además les facilita una inserción laboral más rápida.

Es importante añadir, que aunque por parte de prácticamente la totalidad de las familias no haya ningún impedimento para que las jóvenes magrebíes accedan a la universidad por el hecho de ser mujeres (por el contrario para la mayoría es todo un

orgullo el que tengan dicho acceso, como ya se ha mencionado anteriormente), bien es cierto que a la hora de elegir la carrera concreta a realizar, muchas jóvenes de familias más tradicionales tienen ciertas limitaciones por parte de los progenitores. En estos casos, por una parte la carrera elegida debe de estar bien vista por parte de su familia y su comunidad para ser realizada por una mujer, y por otro lado debe de estar cerca del domicilio familiar, ya que en la mayoría de los casos no permiten que las jóvenes vivan solas en otros lugares que no sea su propia casa (en un piso compartido por ejemplo).

Por todo lo dicho hasta el momento se puede determinar que el género, en el caso de las jóvenes de origen magrebí, puede ser una ventaja para el acceso universitario, debido a que el hecho de ser mujeres facilita su éxito educativo (debido a que cuentan con una educación más orientada hacia el esfuerzo por parte de la familia que concuerda con los valores de la escuela, ponen todo su empeño para estudiar y se esfuerzan por tener éxito educativo para no tener que afrontar el rol tradicional y para ello hacen frente a todas las dificultades encontradas, etc.), siendo ellas mismas como mujeres, y sus propias familias quienes desean su acceso universitario. No obstante, como ya se ha mencionado, en la elección de la carrera concreta a realizar, sí que parece que exista por parte de las familias de origen magrebí cierta discriminación de género, ya que las jóvenes se tienen que conformar con acceder a carreras según el criterio impuesto por las familias, por lo que tienen el riesgo de no poder hacer la carrera concreta deseada y tener que elegir alguna similar que se adapte a dichos criterios.

En definitiva, se puede afirmar que las jóvenes de origen magrebí sí que se encuentran en la sociedad vasca en cierta situación de desigualdad en torno al acceso a estudios universitarios, sobre todo si tenemos en cuenta que por el hecho de ser inmigrantes, musulmanas y de origen socioeconómico y cultural bajo, tienen más dificultades para tener éxito educativo en niveles anteriores que les permita dicho acceso universitario. A pesar de ello, al parecer y según los resultados obtenidos, la mayoría de las jóvenes de origen magrebí son capaces de enfrentarse a todas las dificultades encontradas para poder tener éxito y un buen expediente académico que les dé entrada al ámbito universitario (sobre todo en el caso de aquellas jóvenes que se han insertado en el sistema educativo vasco desde el inicio a edades muy tempranas). Sin embargo hay que tener en cuenta también, que el hecho de que en la actualidad haya habido recortes en becas como consecuencia de la crisis económica, hace que ciertas jóvenes aun teniendo un buen expediente académico y deseos de entrar a la universidad,

no puedan acceder finalmente a la universidad por falta de medios económicos, debido a su origen socioeconómico. En este sentido decir, que esta dificultad de acceso a estudios universitarios por falta de medios económicos, puede suponer en la actualidad un problema para la plena integración social de las jóvenes magrebíes asentadas en el País Vasco.

Para finalizar añadir, que sería interesante tener datos concretos sobre la situación educativa de las jóvenes de origen magrebí, hijas de inmigrantes magrebíes, en el País Vasco y sobre su acceso universitario, para poder tener una perspectiva más real sobre esta realidad de cara a futuras investigaciones más exhaustivas. Esto permitiría ver la realidad educativa de estas jóvenes en el País Vasco con datos concretos, que nos llevaría a conocer realmente en qué situación educativa se encuentran las jóvenes magrebíes en esta sociedad, para en caso de ser negativa, intentar modificar esta situación, haciendo programas de integración educativa para dichas jóvenes facilitando así su acceso universitario. El acceso universitario de estas jóvenes se torna fundamental para propiciar su plena integración social y crear mediante sus conocimientos una sociedad más igualitaria, que ayude a dar una visión menos negativa y estereotipada de las personas musulmanas y magrebíes en general y de las mujeres de este colectivo en particular, que en la actualidad más que disminuir están aumentando debido a los acontecimientos recientes y a los mensajes que nos llegan desde los medios de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalde, R. *et al.* (2002). Las mujeres marroquíes en Cataluña: entre la transgresión y el cambio. *Revista Catalana de Sociologia*, 18, pp. 27-44.

Bosch, M.C. (2003). El reto de la escuela postmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, 12, pp. 25- 36.

Calero, J., et al. (2009). Determinantes del rendimiento académico educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA 2006. *Cuadernos económicos de ICE*, 78, pp. 281-310.

Cárdenas Rodríguez, R. *et al.* (2008). La inmigración femenina en España. *Revista de Humanidades*, 15, pp. 115-138.

Cabrera Rodríguez, L.J. (2007). Desigualdad social y escolarización universitaria en España. En J. Miró (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de educación*, 330, pp. 99-136.

De Prada, M.A., et al. (1994). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Colectivo Ioé.

De Régil Amorena, M. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Ejbari El Bachir, N. (2013). *El rol de la familia marroquí en la educación de los hijos antes y después de la migración*. Tesis doctoral, Universidad de Almería.

El Hadri, S. (2009). *Los derechos de la mujer en el islam y su estatuto personal en el Magreb (Marruecos, Argelia y Túnez)*. Valencia: Ceimigra.

Elboj, C. (2010). Crisis económica y educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1 (3), pp. 9-19.

Elósegui, M. (2003). Identidad cultural y actividad laboral de la mujer musulmana en Europa. *Thémata. Revista de Filosofía*, 31, pp. 59-75.

Escudero Espinat, E. *et al.* (2011). *La realidad de las mujeres inmigrantes ante las intervenciones socio-sanitarias educativas y laborales en la CAE*. Vitoria-Gazteiz: Emakunde.

Fernández Aragón, I. (2013). Colectivos de inmigrantes en Euskadi y principales características". Gorka Moreno (ed.), *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la Inmigración en el País Vasco*, pp. 181-194.

http://www.ikuspegiinmigracion.net/documentos/anuarios/anuario_2013_cas_OK.pdf

Fernández Enguita, M., et al. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección de estudios sociales*, 29.

Flecha García, J. R., *et al.* (2007). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. En J. Miró (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Fuentes Nogales, J.L y Vicente Torrado, T.L. (2007). *La población magrebí en el País Vasco. Situación y expectativas*. Vitoria-Gazteiz: Ararteko.

García, A. *et al.* (2011). Velos, burkas, moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, 2, pp. 283-298.

Ikuspegi (2015). Observatorio Vasco de Inmigración, nº57. Recuperado de <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/panoramicas/es/panoramica57casOK.pdf>

Informe PISA 2012. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

Iñiguez, L. y Antaki, C. (2003). Análisis de discurso. *Sociologías*, 9 (5), pp. 271-286.

Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 1, pp. 173-186.

Llosada Gistau, J. (2007). Los itinerarios formativos de los alumnos de origen marroquí después de la ESO. Estudio de caso: Solsona. En J. Miró (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado*. Logroño: Universidad de La Rioja.

M'hamed Wahbi y Juan A. Cebrián (2008). La segunda generación de inmigrantes magrebíes en Francia. *Estudios Geográficos*, vol. LXIX, nº 265, pp. 695-708. <http://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/viewFile/104/101>

Mardaras Pérez, M. y Vicente Torrado, T.L. (2014). La integración de las mujeres del Magreb en Euskadi: algunas reflexiones para la intervención social. *Zerbitzuan*, 56, pp. 59-73.

Martínez García, J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, pp. 287-306.

Monjas Hernández, O. (2001). La voz y la mirada de la mujer musulmana. *Revista Aldaba*, 31, pp. 149-186.

Moualhi, D. (2000). Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. *Papers*, 60, pp. 291-304.

Ovejero Bernal, A. (2002). Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social. *Aula Abierta*, 79, pp. 153-175.

Pàmies Rovira, J. (2011). Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en Cataluña. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coord.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 443-448.

Quintana Villavicencio, L. (2007). La educación como una necesidad social. *Revista Conexión*, 9, pp. 15-20.

Ramírez Iñiguez, A.A. (2011). Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. En: Globalización e internacionalización de la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)*, 2 (8), pp. 152-164.

Rangel Romero, X.G. (2007). ¿Por qué la educación es un derecho humano? *Revista Conexión*, 9, pp. 10-13.

Reyes Rentería, C. (2007). La educación en el postmodernismo. *Revista Conexión*, 9, pp. 22-26.

Sande, M. (2007). *El Magreb con ojos de mujer*. Madrid: Solidaridad Internacional.

Sediri, N. (2014). La realidad de la mujer en el Islam. (Máster Universitario Género y Diversidad, Universidad de Oviedo). Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27833/6/TFM_Nassira%20Sediri.pdf

Shershneva, J. (2013). La evolución del proceso de integración del colectivo inmigrante en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Gorka Moreno (ed.), *Inmigración e impacto de la crisis. Anuario de la Inmigración en el País Vasco*, pp. 157-180. Recuperado de http://www.ikuspegiinmigracion.net/documentos/anuarios/anuario_2013_cas_OK.pdf

Suárez Ortega, M. y Aparcero Martínez, L. (s.f.). *Análisis y reflexión sobre la situación de las mujeres en la cultura musulmana*. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1308suaana.pdf>

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vicente, T.L. (2008). La población magrebí y su integración en la sociedad vasca. *Zerbitzuan*, 43, pp. 33-44.

Zinovyeva, N., et al. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. *Efectos económico de la inmigración en España: Jornadas sobre la inmigración: I Informe FEDEA*.

Zoubir Chatou (1998). La inmigración magrebí en Francia y el problema de la ciudadanía. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 11, pp. 31-45. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1998-11-1008&dsID=pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla nº1: Número de personas con nacionalidad Magrebí, total y por nacionalidad (de Argelia Marruecos, Mauritania y Túnez) empadronadas en el País Vasco (1998-2015).

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Argelia	163	211	339	622	1010	1480	1936	2170	2315	2532	3090	3995	4676	5448	5965	5807	5569	5476
Marruecos	1615	1724	2179	2720	3742	4481	5505	6754	7582	8627	10270	12678	14447	15823	17832	18214	18421	18885
Mauritania	5	7	21	48	77	164	229	258	298	364	467	581	758	825	929	901	899	871
Túnez	16	16	22	28	38	46	51	62	75	80	84	91	105	112	114	115	111	109
TOTAL	1799	1958	2567	3418	4867	6171	7721	9244	10270	11603	13911	17345	19986	22208	24840	25037	25000	25341

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Padrón del INE.

ANEXO 2

Tabla nº2: Número de personas con nacionalidad magrebí (total Argelia, Marruecos, Mauritania y Túnez) empadronadas en el País Vasco en función del sexo (1998-2015)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Hombres	1124	1225	1631	2278	3480	4432	5595	6645	7105	7840	9373	11713	13263	14542	16108	16005	15586	15609
Mujeres	675	733	930	1140	1387	1739	2126	2599	3165	3763	4538	5632	6723	7666	8732	9032	9414	9732

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Padrón del INE.

ANEXO 3: Guión de las entrevistas en profundidad

BLOQUE 1: PERFIL DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES DE ORIGEN MAGREBÍ EN EL PAÍS VASCO

- Nivel socioeconómico.
- Nivel cultural.
- Nivel académico.
- Tamaño.
- Procedencia: rural urbana.
- Motivos de la migración.
- Grado de religiosidad.

BLOQUE 2: VENTAJAS Y DIFICULTADES PARA LA INSERCIÓN EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA SUPERIOR.

- ¿Crees que las jóvenes magrebíes, hijas de inmigrantes magrebíes, tienen dificultades para prosperar educativamente en el sistema educativo y para acceder a educación superior universitaria en la sociedad vasca? ¿Se encuentran en desigualdad de condiciones en este ámbito en la sociedad vasca?

- ¿Qué factores aventajan o dificultan el acceso a educación superior universitaria de las jóvenes de origen magrebí en la sociedad vasca?

1. Las jóvenes magrebíes en el sistema educativo vasco

✓ Expectativas profesorado

- ¿Cómo son las expectativas de los/as profesores/as hacia las jóvenes de origen magrebí en niveles anteriores?
- ¿Los/as profesores/as realmente conocen el capital cultural y las verdaderas capacidades de las jóvenes de origen magrebí?

✓ Edad de incorporación al sistema educativo

- ¿Crees que es fundamental la edad de incorporación al sistema educativo vasco como determinante para la inclusión en el sistema o el abandono temprano de la educación? ¿Cómo responde el sistema educativo vasco para hacer frente a la llegada de jóvenes inmigrantes y su correcta adaptación al sistema educativo vasco? ¿Crees que estas medidas ayudan en el éxito escolar de las jóvenes de origen magrebí, o la insuficiencia de buenas medidas las condena al fracaso escolar o al abandono escolar a niveles básicos?

✓ Concentración del alumnado inmigrante en centros específicos

- ¿El alumnado de origen inmigrante está concentrado en determinados centros escolares? ¿Esto crees que es decisivo en el fracaso escolar o en la promoción del alumnado hacia niveles superiores en el sistema educativo?

✓ Educación Intercultural

- ¿Se ofrece una verdadera educación intercultural? ¿Este es un factor importante para la promoción de las jóvenes de origen magrebí en los distintos niveles del sistema educativo hasta poder acceder a estudios universitarios superiores?

2. Situación socio-familiar de las jóvenes magrebíes

✓ **Origen socioeconómico y cultural**

- ¿La clase social es determinante para el ascenso en el sistema educativo de las jóvenes magrebíes hasta acceder a educación superior universitaria?
- ¿El origen socio-cultural es determinante para el ascenso en el sistema educativo de las jóvenes magrebíes hasta acceder a educación superior universitaria?
- ¿El nivel educativo de los padres es determinante para el ascenso en el sistema educativo de las jóvenes magrebíes hasta acceder a educación superior universitaria?

✓ **Procedencia**

- ¿La procedencia del país de origen, rural o urbana, es determinante para el ascenso en el sistema educativo de las jóvenes magrebíes hasta acceder a educación superior universitaria?

✓ **Número de miembros de la familia**

- ¿El número de miembros en la familia es determinante para el ascenso en el sistema educativo de las jóvenes magrebíes hasta acceder a educación superior universitaria?

✓ **Falta de dominio en el lenguaje de los progenitores y las jóvenes**

- ¿La falta del dominio académico a edades tempranas hace que las jóvenes fracasen en la institución escolar y abandonen la escuela a niveles tempranos?

3. Familia y educación de las jóvenes

✓ **Participación de la familia en la escuela e interés de éstos por la educación**

- ¿Los progenitores de las jóvenes de origen magrebí participan activamente en la escuela y se interesan por la educación de sus hijas? ¿Esto afecta en el éxito y promoción escolar/fracaso escolar?
- ¿Crees que los padres de las jóvenes magrebíes no están interesados en su educación, o ese desinterés realmente deriva del analfabetismo que lleva a que la educación sea para ellos un mundo ajeno? ¿La falta de dominio en el lenguaje también afecta a ello?

✓ **Expectativas de los progenitores hacia sus hijas**

- ¿Qué grado de importancia adquieren las expectativas de los progenitores hacia sus hijas para lograr el éxito escolar y el consecuente acceso a educación superior?
- ¿Crees que los padres y madres de las jóvenes de origen magrebí tienen altas expectativas respecto a sus hijas en el sistema escolar?

✓ Cuestión de género

- ¿Crees que las familias debido a su origen cultural estiman que estudiar no es propio de las mujeres y forjan para ellas un futuro más acorde a las tradiciones dentro del matrimonio y del hogar? ¿O por el contrario la familia valora por encima de todo la educación de sus hijas y esperan de ellas que lleguen a niveles educativos superiores?
- ¿El grado de importancia que dotan las familias a la educación de sus hijas depende del capital cultural de éstos? ¿Y de la procedencia y la clase social?
- ¿Crees que hay padres y madres que prefieren que sus hijas no estudien por miedo a que sean asimiladas a la cultura occidental y para proteger sus valores culturales propios, y por ello ejercen un control social sobre sus hijas que las impide acceder a educación superior?
- ¿Crees que las jóvenes ven en la promoción educativa una salida al rol tradicional de la mujer y una forma de lograr la emancipación? ¿Esto hace que aumente su motivación para acceder a educación superior y luchen por conseguirlo?
- Aun teniendo un buen expediente académico, ¿crees que las jóvenes de origen magrebí tienen limitadas sus opciones de acceder a educación superior universitaria por la necesidad de insertarse rápidamente al mercado laboral o formar una familia?
- ¿Crees que el género es determinante para explicar las dificultades que tienen las jóvenes de origen magrebí para prosperar en la escuela y poder acceder a educación universitaria, o por el contrario hay otras variables que explican en mayor medida dicha cuestión?
-

4. Familia y escuela

✓ Adecuación familia y escuela

- ¿Crees que es importante para el éxito escolar de las jóvenes de origen magrebí la adecuación entre el papel de los agentes educativos y la familia?

ANEXO 4: Entrevistas en profundidad

ENTREVISTA (E1)

Entrevistadora: Para comenzar háblame de la educación. ¿Qué entiendes por educación a nivel general? ¿Por qué crees...eh... que es importante o por qué no lo es? ¿Identificas en cada ámbito social, tipos de educación distintos, en la educación familiar, por ejemplo, en la educación institucional...? ¿Y qué funciones tiene para ti la educación en los distintos ámbitos, como pueden ser el familiar, el social...?

Entrevistada: Para mí la educación es algo esencial en la vida...Es lo que te hace crecer como persona y aprender. Además te prepara para desempeñar un trabajo. La educación a nivel de la familia es más conductual, es decir, aprendes a comportarte y a vivir en sociedad. En la escuela te preparan para trabajar en el futuro...diríamos que te especializas.

Entrevistadora: ¿Cuál es el nivel educativo que has alcanzado?

Entrevistada: Hice Trabajo Social en la UNED y anteriormente estudié dos grados superiores en el campo de la construcción, delineante de edificación y planes de obra.

Entrevistadora: ¿Cuál crees que es el papel que tendría que desempeñar la mujer magrebí en la sociedad vasca? Y...en relación a ello... ¿crees que es importante el acceso a educación superior de las jóvenes magrebíes?

Entrevistada: Creo que la mujer en la sociedad actual debería de tener el mismo papel que el hombre... Por eso tiene que poder ser libre a la hora de elegir si estudiar, qué estudiar o el hecho de ser ama de casa. En relación a los estudios puede decirse que son los propios padres y madres de las chicas magrebíes quienes quieren que estudien...es más el hecho de que estudien es todo un orgullo para ellos y ellas. Además...eh...en relación al papel de mujer en la sociedad...la mujer no tiene por qué limitarse a quedarse en casa haciendo las tareas y siendo esposa y madre si ella no lo quiere. Sí que es verdad que todavía está arraigado el hecho de que la mujer sea ama de casa mientras el hombre sustente económicamente el hogar, pero también hay que tener en cuenta el tipo de inmigración que viene al País Vasco. Normalmente los orígenes que vienen al País Vasco son personas procedentes de Marruecos, Senegal, Pakistán... además de zonas rurales. Si tienes trabajo allí no emigras, y allí, en Marruecos, que es lo que yo conozco, hay muchas mujeres que trabajan en instituciones públicas y que estudian en la universidad. Pero aquí llegan personas que han emigrado por motivos económicos, por eso en muchos casos tienen un nivel cultural y educativo más bajo y eso hace que los roles sean más tradicionales. Esta división de los roles tradicionales también son más comunes en las zonas rurales que en las urbanas. Además sobre todo porque la falta de infraestructuras como la falta de carreteras por ejemplo, hace que sean los chicos en mayor medida los que acceden a estudiar, mientras que las chicas se quedan en sus pueblos ayudando a la madre con las tareas del hogar y el cuidado de hermanos y hermanas pequeños. Hay que tener en cuenta que muchas mujeres musulmanas tienen muy interiorizado, por la socialización que han recibido, el hecho de encontrar un hombre y casarse...y el no hacerlo se ve como un fracaso para la propia mujer. Aunque creo que el destino de la mujer no tiene por qué ser el formar una familia y tener hijos, si Dios nos ha dado la oportunidad de estudiar, puede ser porque nuestro destino sea... encontrar por ejemplo... una vacuna contra el cáncer y así ayudar a toda la humanidad. En ese sentido, la mujer se tiene que hacer a sí misma y no en función de conocer a un hombre. Aunque cada cual elige el camino que prefiera.

También quiero destacar que las personas musulmanas, al no tener aquí a todos sus familiares acaban mezclándose con las personas autóctonas. El problema está en que muchas veces son los maridos quienes tienen que traducir a sus mujeres el idioma, cuando ellas no lo controlan, por eso desde fuera se ve a la mujer como sumisa hacia su marido, pero esto no siempre tiene

porque ser así aunque pueda haber casos concretos. Muchas veces desde la cultura occidental se juzga a la cultura musulmana porque se entiende que los hombres controlan y someten a las mujeres y no las permiten estudiar, pero en realidad en el año 1000 en Marruecos fue una mujer quien fundó la primera universidad prestigiosa del mundo, pero eso al final no se cuenta. Aunque es verdad que hubo un tiempo en el cual las mujeres tuvieron más dificultades para estudiar. Sobre todo en la época colonial, pero hoy en día la educación se ve de forma positiva para hombres y mujeres.

Es importante tener en cuenta, que sobre todo por la crisis económica, la educación se ha vuelto central para las familias musulmanas que están en el País Vasco en la actualidad, por ello, no ponen ningún impedimento a la educación de sus hijos e hijas, al contrario, la educación se ve de una forma muy positiva, independientemente de que el medio cultural en el que está la escuela sea distinto a la cultura propia. Porque gracias a la educación los padres saben que sus hijos y sus hijas van a tener un futuro en esta sociedad. El problema está cuando en muchos colegios meten en una sola clase a muchos niños de familias inmigrantes que por problemas con el idioma van más retrasados... no pueden ir al mismo nivel que el resto de la clase, lo que hace que el profesor no pueda dar la clase al mismo ritmo. Eso provoca que muchas veces saquen a los niños de aquí a otros colegios, quedándose colegios enteros con inmigrantes, y se acaban formando guetos. Por eso creo que la mezcla cultural es positiva, y la educación, para así que las personas sean capaces de ser críticas consigo mismas y con lo que les rodea. Y aquí desde educación se deberían implicar en hacer que los centros educativos sean entes inclusivos con programas de integración adecuados.

Entrevistadora: Vale. Y hablando de limitaciones, ¿qué limitaciones pueden tener las jóvenes musulmanas magrebíes para acceder a educación universitaria en su propio ámbito?

Entrevistada: Una limitación puede ser el hecho de que haya mujeres que se casen jóvenes, lo que hace que al final dejen sus estudios y no vuelvan a ellos...ahí, en estos casos, muchas veces estas mujeres ejercen como amas de casa y dedican su tiempo a la crianza de sus hijos, porque por mucho que piensen en retomarlos en un futuro luego no suele ser así, no es tan fácil. Pero esto no significa que los hombres musulmanes no dejen a sus mujeres estudiar, sino que es una decisión de la propia mujer. Lógicamente el mundo Musulmán, es muy amplio y no todos los países tienen las mismas pautas culturales e interpretan de forma distinta el Corán. Hay algunos donde...la situación de las mujeres es mucho peor. El mundo musulmán está repartido en diferentes países, culturas y políticas. No hay un modelo único. Cada país tiene sus propias políticas en cuanto a la educación. Al final esto crea los estereotipos que desde occidente se tienen de la mujer musulmana, pero esto no tiene por qué ser así, yo hablo sobre todo de la situación de Marruecos que es la que conozco. Eh...otra gran limitación es la falta del dominio del idioma que impide que las mujeres puedan ir ascendiendo a niveles educativos superiores. Esto sin embargo, es más de la primera generación de inmigrantes que de la segunda, aunque también es posible que si los padres no dominan bien el idioma, esto también dificulte que los hijos lo aprendan y tengan éxito en la escuela, y puedan ascender en la escala educativa. En mi caso, por ejemplo, la limitación es sobre todo económica porque por mucho que quiera estudiar siempre está el tema del dinero.

Entrevistadora: Vale. Y hablando de las limitaciones en la sociedad receptora, ¿Qué limitaciones crees que encuentran las jóvenes musulmanas magrebíes en la sociedad receptora para ascender en el sistema educativo y lograr acceder a educación superior universitaria?

Entrevistada: El primer problema es el tema del pañuelo. En mi caso sobre todo ha sido a la hora de hacer las prácticas como delineante. Incluso teniendo mejores notas que mis compañeros no pude hacer las prácticas porque no me quisieron coger en ninguna empresa. Eso me dio mucha rabia y mucha impotencia, y tal vez por eso me metí a hacer Trabajo Social, porque iba a encajar más en el mundo de lo social. Muchas empresas no quieren cogerte porque ya tienen estereotipos acerca de ti por el hecho de ser musulmana y llevar el pañuelo...Te ven como alguien sumisa hacia el marido y eso lo cuestionan en las empresas y piensan, ¿qué dirá su marido de que esté en esta empresa? No ven tu capacidad simplemente te juzgan. Si no llevas el

pañuelo no hay problema pero con él no te aceptan. Además, en Occidente hay una actitud muy paternalista acerca de la mujer musulmana y el pañuelo, piensan que van a salvarte la vida porque por el hecho de llevarlo... estás oprimida y eso en verdad no es así. Esto ha ocurrido cuando países occidentales han entrado en países musulmanes con la excusa de la opresión que ejercen hacia sus mujeres, sin embargo una vez que consiguen lo que quieren se van del país dejándolo destrozado y quitándoles los pocos privilegios que esas mujeres podían haber alcanzado. Luego ya no les interesa la suerte de esas mujeres. Hoy en día esta imagen de la mujer musulmana se proyecta a través de por ejemplo series como El Príncipe, donde se crean estereotipos y rumores que no son ciertos. Con lo del pañuelo... bueno... en algunas escuelas ha habido mucha polémica con el tema del pañuelo, hasta han obligado a chicas musulmanas a quitarse el pañuelo o no las dejaban asistir a clase, lo que es anticonstitucional, aunque yo nunca he tenido ningún problema con ello en la escuela, y cuando me han insinuado el hecho de quitármelo, he explicado lo que significa el pañuelo para mí y mi religión y al final he podido llevarlo puesto. Es una cuestión de explicarte y que te entiendan. También es verdad, que muchas mujeres inmigrantes vienen con estudios universitarios a este país, pero entre España y Marruecos no hay convenio educativo, por eso aquí no vale de nada el título para ejercer profesionalmente hasta que puedas homologarlo después de muchas trabajas burocráticas. Por ejemplo Francia sí que tiene convenio educativo con Marruecos y eso es una ventaja. Pero España y Marruecos son como los hermanos que se aman y se odian a la vez y por eso a veces es difícil el entendimiento. Lo que sí que debería hacerse es acabar con los estereotipos que se tienen en occidente sobre la mujer musulmana para que realmente podamos insertarnos en el mercado laboral sin ser juzgadas y tener las mismas oportunidades que todos los ciudadanos.

Entrevistadora: ¿Y sobre tu identidad, como dirías que...?

Entrevistada: Al final los hijos de las personas musulmanas inmigrantes mezclamos ambas culturas en nuestra persona. Yo voy a Marruecos y no me adhiero al cien por cien a la cultura de allí, y a la cultura de aquí tampoco. Es como cuando dos colores se acaban mezclando. Al final creamos nuestra propia identidad, que no es estática, es flexible y una identidad pienso que puede llevar muchos componentes, por ejemplo, a mí nadie me dijo si quería emigrar, pero sí que ahora puedo decidir quedarme, mi formación la hice aquí, mis amigos son de aquí, mi casa está aquí y parte de mi familia también, por eso puedo decir que soy de aquí. Es como la relación con la pareja. Se elige. No elegí venir, porque siendo bebe no podía hacerlo evidentemente, pero siendo adulta he decidido quedarme, ya que me siento de aquí. Por otro lado, el componente marroquí está ahí, ya que nací ahí, el hecho de ser de Marruecos es como la relación que se tienen con la madre, a la madre no se elige pero es tu origen. Y la identidad religiosa, no tiene fronteras ya que Dios está en todas partes. Por eso digo que una identidad admite varios componentes. Y ese es el reto de los hijos e hijas de los inmigrantes.

ENTREVISTA (E2)

Entrevistadora: Lo primero que quiero abordar es el perfil de las familias, a ver si me podrías decir.

Entrevistada: ¿Cuál es el perfil de las familias musulmanas quieres decir?

Entrevistadora: Si, eso es. Qué perfil socioeconómico tienen normalmente, eh...si la inmigración es sobre todo de procedencia rural o urbana....

Entrevistada: Pues no se te decir gran cosa de este tema. Te puedo decir...eh... bueno pienso que en las familias hay cierta diversidad como en todos los orígenes. Entonces no me atrevo a decir que haya un perfil concreto. Lo que sí se hombre...hay una cosa que es clara ¿no?, la población inmigrante, bueno pues ha venido a este país pues a trabajar y en la sociedad que les recibe, en la ciudad de llegada...eh... ocupan el escalafón más bajo socioeconómico, de manera que hacen trabajos con menos prestigio y que están peor pagados que la población local. Y en el momento actual de crisis económica las primeras personas que han recibido el golpe de la crisis

han sido las personas de origen inmigrante y donde el paro más se ha cebado ha sido en este colectivo, de manera que su situación socioeconómica no ha mejorado en los últimos años sino que ha empeorado. Entonces bueno eso lo podemos decir en general sobre los inmigrantes y de este colectivo...el colectivo de origen magrebí. Esto no es Marbella, esto es una sociedad en la que han venido a trabajar y las condiciones en las que viven pues....son en general peores que las condiciones en las que vive la población local, la población de origen autóctono vamos a decir, ¿no?

Eh...bueno a esto se añade un poco pues...eh... no sé si enfocado con este tema o no...no sólo tienen una peor situación socioeconómica, sino que bueno viven en una sociedad que...que...bueno que se relaciona con ellos desde una serie de prejuicios y de...y de...opiniones preconcebidas, entonces bueno esto también hay que tenerlo en cuenta. Eh...somos una sociedad en donde muchas personas de origen autóctono piensan que pueden generalizar, que pueden decir cosas generales sobre los magrebíes, sobre todo los magrebíes. Y hemos tenido políticos que también lo han hecho, de manera que hay gente que se siente legitimada para decir “los magrebíes son..., los musulmanes son...los marroquíes son...”. Entonces bueno, cuando las mujeres van a la escuela, al instituto, a la universidad, no van a un espacio neutral en este terreno, sino que viven en una sociedad donde se dicen y se piensan cosas generales sobre el colectivo de origen al que pertenecen y el profesorado, eh...en la media que es parte de la ciudadanía, comparte en buena medida ese universo ideológico, vamos a decir, esos estereotipos o esos prejuicios. Y también el resto de las familias del centro. No todo el mundo, por suerte, pero una parte de la población que se expresa en esos términos. Entonces, bueno, todo esto tiene una influencia, no sólo la extracción socioeconómica de la familia, eh...sino también un poco el ambiente que existe, lo que les transmite la sociedad de llegada sobre su colectivo de origen. Claro esto lo tienen que gestionar las niñas, los niños y las jóvenes y los jóvenes y... (Risas) y bueno vivir con ello, ¿no? Sí, sí, gestionarlo.

Entrevistadora: Vale. Y ¿Tú crees que el sistema educativo vasco en todos sus niveles ofrece una educación intercultural o sigue tratando de homogeneizar a los alumnos partiendo de la cultura...?

Entrevistada: De todas maneras, Noemí, ¿una cosa te puedo decir sobre el punto anterior todavía?

Entrevistadora: Si, si claro perdona.

Entrevistada: Se me ha venido a la cabeza ahora. Y es que bueno las sociedades de procedencia de...de estas familias son sociedades patriarcales en las cuales hay una diferencia de género...eh...bueno las criaturas se socializan en una diferencia de género...eh bueno...donde los hombres y las mujeres tienen roles diferentes, funciones diferentes, se les atribuyen formas de ser diferentes, y como en todas las sociedades patriarcales, los hombres tienen...y las cosas que hacen los hombres, y eh.....las características masculinas tienen más importancia y son mejor valoradas que todo aquello que tiene que ver con el mundo femenino. Esto es así también en la sociedad en la que vivimos...eh... claro pero también en la sociedad de las que proceden estas personas, ¿no? Son patriarcados que tienen formas diferentes, en las diferentes culturas. El patriarcado no es igual en los diferentes momentos históricos ni en las diferentes sociedades. En este sentido, también son personas que tienen digamos este bagaje, se han criado en un patriarcado, como lo hemos hecho nosotras, aunque con diferentes características. Y seguramente para la sociedad receptora ese patriarcado es más visible que el patriarcado en el que vivimos...eh... no sé si me explico. Sí, es más fácil para la sociedad local ver la opresión de las mujeres procedentes de otros tipos de patriarcado, como puede ser el de las sociedades del norte de África, vamos a decir, que ver por ejemplo el propio, entonces bueno pues...eh...en seguida se hace hincapié en el velo, en el burka, en...pues sobre todo en la ropa porque es un elemento que se percibe claramente, entonces bueno...pues mientras que aquí no se perciben...eh, no se...Mira te voy a poner un ejemplo que ha surgido hoy...que me surgió ayer. Le oí a una conferenciante en Bilbao, en una conferencia magnífica sobre mujer y deporte, a Matilde Fontecha, explicarnos cosas interesantísimas que dijo, que en la gala de los Goya,

todas las actrices llevaban unos tacones tan altos que ninguna de ellas fue capaz de bajar las escaleras sin ayuda de un brazo masculino. Entonces...eh...eso sin embargo nos pasa completamente desapercibido, que la belleza femenina y la elegancia en la sociedad local se asocia a la imposibilidad de una mujer de caminar con un mínimo de seguridad (risas), esto no nos parece patriarcal, pero sin embargo esta mujer que lleva el velo, eh...nos parece...bueno pues un ejemplo de la crueldad patriarcal, machista de su sociedad de origen ¿no? Bueno esto es algo que tienen que afrontar también las mujeres de origen y los hombres de origen extranjero, y sobre todo de cultura musulmana ¿no?, que eh...bueno... se percibe mucho aquí, no se percibe tanto el machismo local pero tenemos la antena puesta para ver el machismo de otras culturas y otras sociedades ¿no? Entonces bueno ponemos en el punto de mira a los hombres, eh...magrebíes y a los hombres musulmanes como machistas y a las mujeres como sumisas, sin darnos cuenta probablemente de que hay...un análisis podríamos hacer de la cultura local. Bueno pues eso se me ocurre con respecto al punto anterior.

Entrevistadora: Si pues eso el siguiente punto sería un poco si en la...en la institución educativa en el País Vasco realmente ante esta llegada de inmigrantes ¿no? La escuela ha sabido responder promoviendo una verdadera educación intercultural, o por el contrario se sigue tendiendo a homogeneizar a los alumnos a través de la cultura que se supone hegemónica.

Entrevistada: Sí, eh...bueno vamos a ver...yo creo que es adecuado que todo el mundo, que todo el alumnado tenga referencias de la cultura local, viven en la sociedad...en esta sociedad, aquí hay unas referencias culturales que deben de ser para todo el alumnado, no sólo para el que ha nacido aquí, sino para el que ha venido de otros países o tiene familia de diferentes orígenes. No podemos decir esto es para unos y no es para otros. No, no... todo el alumnado debe tener derecho a manejar las referencias culturales locales, eso es equidad, sin importar cuál es el origen de cada cual, sin hacer distinciones de origen, “no la cultura vasca a ti no te pertenece porque naciste en no sé dónde o tu familia es de no sé dónde” No, no, vamos a decir que la cultura vasca, o alguien te dirá o la cultura española, cada cual lo verá de la manera que lo desee, la cultura local es la cultura para todo el alumnado que está en la sociedad local ¿no? Entonces bueno...eso es importante. Al mismo tiempo, el alumnado tiene familias con diferentes características y que la escuela permita que eso impulse, que esas características familiares eh...se hagan presentes en la escuela es...eh... una característica del tratamiento de la diversidad. Con esto no se trata de que haya una alumna china tengo que enseñar cultura China o si tengo una alumna peruana, peruana; yo no soy quien para enseñar a mis alumnos a ser chinos o peruanos porque además no hay una sola forma de ser chino o de ser china, y eh...bueno pues es la propia familia la que está haciendo una transmisión familiar, que puede ser de un tipo puede ser de otro, hay familias que hacen una transmisión cultural pues muy fuerte, otras familias que no lo hacen apenas, no les interesa, dicen que la criatura sea de aquí no hace falta que les recuerdes que es de Ecuador todo el día ¿no? Bueno las familias a la hora de esa transmisión lo hacen de manera distinta y bueno...en la escuela lo que debe de haber es lugar para que las criaturas puedan mostrar aquellas cuestiones que viven en su casa, sea cultural o no, para que puedan mostrar aquello que viven en su casa. Entonces bueno...y así se pueda compartir, se pueda conocer. Entonces bueno en este terreno yo creo que todavía falta camino por hacer ¿no? Y luego bueno es muy fácil decir eh...Digamos que la educación intercultural es todavía un horizonte porque no es...no está digamos...es más fácil decirlo que hacerlo, hay realmente luego pocas prácticas interculturales de verdad, ¿no? Eh...bueno tenemos un sistema educativo, por ejemplo, donde cada vez es más grande la distinción entre la escuela pública y la escuela privada. En la escuela pública, donde se acoge cada vez más este alumnado, y una parte de la escuela privada, eh...no hace ningún esfuerzo, o más bien quizá lo contrario, para atender, para dar acogida a este alumnado, de manera que bueno esa educación intercultural, en muchos centros para empezar, eh...ya... (Risas), digamos que hay mecanismos para que no...para que esos alumnos no lleguen a la escuela ¿no? Pueden ser incluso económicos ¿no? El poner una cuota y hacer determinados gastos que ya implican la clase baja, también la local ¿eh?, pero también la de origen inmigrante, no se va a escolarizar en determinados centros. Entonces bueno desde ese punto de vista la interculturalidad no existirá

porque hay una parte del sistema educativo vasco, que bueno...que simplemente no...pues no...no lo acoge. Puede tener incluso mecanismos para no...para que no esté presente en esos centros, ¿no? Eh... y también pasa esto en la escuela pública ¿eh?, porque digo que en la escuela pública acude más inmigración, pero no en todas las escuelas públicas, también hay escuelas públicas, donde estamos también ante la misma realidad. Se trata de un alumnado no deseado. Entonces cuando se trata de un alumnado no deseado (risas), ya la educación intercultural... ¿de qué estamos hablando, no? Eh...claro...y luego bueno...una vez ya que tenemos este alumnado en los centros, pues...vamos a ver como gestionamos la diversidad. Y...hay que ver cómo se gestiona también la diversidad, a veces tiene mucho que ver con lo económico...eh...porque como hemos dicho eh...estamos hablando de una población que precisamente está en el estrato socioeconómico más bajo, ¿no? Entonces bueno, eh...ahora mismo las investigaciones dicen que el éxito escolar tiene una relación importante con el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Eh...y ahí la cuestión económica es importante, ¿no?, a ver hasta qué punto las escuelas saben trabajar con alumnado de todo tipo..., o tienen más facilidad para trabajar con alumnado procedente de clase media, blanca y de origen local, ¿no? Entonces bueno, eh...a mí me importa, no tanto sí la maestra o el maestro hace referencias culturales al origen familiar de ese alumno, quizá eso a la familia ni le interese, eh...sino por un lado, si permite que las vivencias de ese alumno o de esa alumna se hagan presentes en clase, la fiesta del cordero, o determinada festividad, o determinada celebración, o lo que se practica, se come, o se reza en casa...eh...y por otro lado, si la escuela realmente está dando a todo el alumnado...eh...oportunidades para el éxito escolar. Y no solamente si tiene más facilidad para contribuir a ese éxito con las familias de clase media y alta, blancas y de origen local. Entonces bueno...eh...este es el temazo de la educación intercultural claro, el dar oportunidades de éxito a todo el alumnado, no sólo al que más se parece a la escuela vamos a decir, ¿no?

***Entrevistadora:** Y bueno es que...eh... E estado leyendo sobre varias investigaciones que dicen que...bueno que el colectivo magrebí es uno de los colectivos de inmigrantes que más fracaso escolar presentan, pero que sin embargo, eh...las niñas o las jóvenes, sí que tienden a tener mejores resultados académicos, entonces bueno, que no se si eh...según tu opinión ¿eh?... ¿Crees que para estas jóvenes puede ser importante acceder a educación superior universitaria, o por lo menos no quedarse en la educación obligatoria?*

Entrevistada: Claro, claro. Eso es importantísimo, que puedan llegar a la educación secundaria y a la universidad. Yo creo que eso es importantísimo, sí, sí, sí. Claro, luego habría que ver los estudios que pueden indicar que las chicas tengan mayor éxito, pero hace falta ver si ese éxito se traduce en que terminan una formación universitaria, ¿no? Claro y luego aquí bueno pues por intuición también...eh... pues me parece...que puede haber una construcción de la masculinidad que yo lo relaciono con el patriarcado...que... no se relaciona bien con los valores de la escuela local, ¿no? Eh...y que tiene que ver igual pues con una construcción de la masculinidad, pues...eh...más relacionada igual pues con un mayor nivel de agresividad, de menor disciplina, de menor hacer caso a la autoridad, cosa que las niñas eh...con las niñas no ocurre. Ese es un factor que se aprecia, eh...también con la población de origen local. Uno de los factores que se suele indicar para que las niñas saquen mejores notas en la escuela es precisamente que tienen unos valores...eh...dentro del patriarcado...se les han asignado unos valores que a la escuela le van bien, que sean obedientes, que sean disciplinadas, que sean limpias en los trabajos, que...en fin...que sean humildes, que se callen a tiempo, eh... son factores que...Y bueno pues uno de los factores a los que se atribuye, que se relaciona eso es precisamente, como te decía, pues con la construcción de la masculinidad, que hace pues que los chavales también pues estén menos...eh...pues no tengan esas características que al profesorado tal y como es hoy le vienen bien pues eh...a la hora de...de realizar su trabajo, pues que sean obedientes, que sean educadas, que sean limpias, que hagan caso, que sean... (risas). Y entonces bueno...pues en este sentido, también puede ser el caso de las familias que procedan del Magreb, ¿no?

Hay una cosa que antes se me ha ocurrido y que no te comentado, y es la cuestión de la islamofobia, que...eh...es una categoría que...en fin no es nueva esta palabra y si te metes en

Wikipedia pues encuentras un poco cual ha sido su trayectoria y en qué consiste la islamofobia; hay ocho criterios establecidos por una ONG británica creo en los años 80 que dicen “bueno qué es la islamofobia, pues es esto, esto y esto”, muy interesante, sobre todo para hacer un autoanálisis, ¿no? Para ver si yo tengo (risas), que características de estas cumpla, ¿no? Eh...y también para...para entender un poco lo que pasa en la sociedad local. Esta es una palabra y una categoría que aunque existe desde hace varias décadas, yo no la he escuchado aquí en esta sociedad hasta hace un año y medio. Pero no sólo la estoy escuchando y la estoy leyendo mucho, sino que también la estoy utilizando...la estoy escribiendo...la estoy pronunciando. ¿Por qué? Pues porque me parece que en el último año y medio, en esta sociedad en la que vivimos, el País Vasco...eh... se está detectando ese...digamos...este estado, ¿no? de...esta manera de ver a las personas eh...que tienen como religión el Islam, a los musulmanes y al Islam en sí. Hay una reacción ahora mismo que tiene que ver también mucho, eh...con las expresiones de determinados políticos, con nombre y apellido, pero que no es uno, que son varios, durante estos últimos meses, durante este último año y medio, que ha creado un estado también...un estado social, en el cual se percibe que...que una parte de la sociedad local desconfía de sus convecinos, de determinados convecinos, por el hecho de ser musulmanes. Eh... Y entonces se atribuyen una serie de características, que me remito a la Wikipedia que está...ahí las tienes, se les atribuyen una serie de características, generaliza sobre todo el colectivo como si no hubiera ninguna diversidad interna. Entonces esto lo estamos detectando y por eso estamos usando esa palabra y esa categoría pues... ya te digo, en el último año y medio. Y entonces bueno claro de ser musulmán, estamos hablando de magrebíes y muchos de ellos se identifican como musulmanes, ¿no?, y en la sociedad local casi nosotros en la sociedad local los identificamos magrebí igual a musulmán, ¿e?, aunque habría que hacer más...eh... (risas) ser más fina en el análisis, ¿no? Pero bueno las personas musulmanas que viven en nuestra sociedad no pueden estar cómodas, eh...quiero decir no tienen un permiso para abrir una mezquita en fin...ni para celebrar una fiesta...y ahora mismo sienten una incomodidad, un racismo, una islamofobia institucional también, ¿no? Y bueno pues...claro vivir en esta sociedad siendo magrebí, siendo musulmán...bueno pues es un hándicap; es una dificultad añadida. No sólo eres inmigrante, no sólo eres mujer, también eres musulmán (risas). Son una serie de hándicaps que se tienen precisamente porque en la sociedad en la que viven...eh...bueno...pues te mira de esa manera, ¿no? Son una serie de discriminaciones que se interseccionan y que bueno...pues que hacen que las personas tengan una calidad de vida evidentemente peor.

Entrevistadora: Si la verdad que sí que se juntan ahí...

Entrevistada: Si muchos factores, ¿no? Vives en el patriarcado y perteneces a un colectivo que tiene dificultades para trabajar y para obtener un sueldo en condiciones aquí, encima hay una islamofobia latente que se expresa con toda rotundidad, ¿no?

Entrevistadora: ¿Esa islamofobia igual tiene que ver, no lo sé pregunto, con el carácter cada vez más estable de la inmigración, que ya no es sólo temporal hasta el fin del contrato y vuelves a tu país, sino que cada vez se están estableciendo más familias de forma indefinida por así decirlo?

Entrevistada: Ya...pues no lo sé...Esto casi podríamos decir que nos tendría que ayudar conocernos, ¿no? Y ver que entre convecinos que no pasa nada. Una persona es agnóstica, o es bahaí, o es musulmana, ¿no? Pero sin embargo, los estereotipos son muy fuertes y en los últimos años han sucedido cosas que no están contribuyendo a que los estereotipos sobre los musulmanes desaparezcan, ¿no? Desde los atentados del 11S, lo que está ocurriendo ahora con el Estado Islámico...Entonces si ya había un sustrato que nos hacía pensar que los musulmanes son atrasados, barbaros, machistas, y pon todos los adjetivos que quieras, ¿no? Y además tenemos políticos que nos dicen que sí que es verdad todo eso, eh...y luego encima nos vienen noticias que relacionamos con el Islam eh...donde nos confirman eso también pues bueno...nos cuesta ver que nuestros vecinos tienen una diversidad evidente, y que Fátima es Fátima, es mi vecina (risas), que no es representante del mundo islámico en su totalidad. Porque son muchos millones de personas extendidas sobre un...sobre muchos miles de kilómetros cuadrados, y hay una diversidad enorme, y entonces el identificar eh...a todos los musulmanes como iguales

(risas), ¿no? Peligrosísimos todos ellos, pues claro es un defecto del pensamiento que no nos ayuda a convivir, ¿no?

***Entrevistadora:** Vale. Y respecto al sistema educativo, ¿Cuáles crees que pueden ser las expectativas de los profesores hacia estas jóvenes? Y si crees que conocen realmente su capital cultural y su potencial en la escuela o siempre se les atribuye que no son capaces o...*

***Entrevistada:** Yo creo que sobre esto habrá una gran diversidad. Yo creo que hay mucho profesorado que bueno...pues que hace un trabajo yo creo estupendo, y que bueno....lucha contra los estereotipos, también contra los propios, y bueno pues...eh...pues seguramente eh...bueno...eh...lo que hace es colaborar a que esas niñas tengan éxito escolar y puedan desarrollar un recorrido académico, ¿no? Y luego habrá otra parte del profesorado, donde los estereotipos pesen más eh...y bueno....y...pues donde a veces les echamos la culpa a las familias, ¿no? De que no son familias adecuadas, no hacen lo que tienen que hacer, ¿no? Y en ese continuum habrá lugares diversos donde esté el profesorado diverso, ¿no?, pues....Pero bueno, yo sí que creo que hay buen trabajo en este sentido, pero luego también hay que hacer mucho para la cuestión de los estereotipos, y el profesorado tiene que hacer ahí un trabajo de conocer las herramientas para pensar, el hacer un autoanálisis adecuado para poder trabajar mejor y ser más equitativo, ¿no? Luego hay que....una cuestión que no nos sirve para trabajar, dentro de la educación, que no es una herramienta para trabajar, es esta que te he comentado, esa sensación que existe a veces de que determinadas familias no...eh...como diría yo...no son las más adecuadas, ¿no? Que no colaboran con el éxito escolar de la criatura. Y lo que suele pasar, yo creo, o quizá más interesante es el punto de vista contrario, ¿no?, y es que un poco ya te lo he comentado, que es que las escuelas saben trabajar mejor con aquellas familias pues de origen...de clase...de clase media, de clase alta, de origen local, ¿por qué? Pues porque hacen las mismas cosas que hace la escuela. Y en un momento dado van a dejar a la hija a inglés, a una extraescolar, o la van a meter en la escuela de música y va a aprender violín, o la van a llevar al museo, al cine al teatro, van a hablar con ella sobre películas, sobre libros, van a leer con ella; en fin van a hacer esas cosas que tienen que ver con la cultura...que...que hace la escuela, ¿no? Entonces bueno, pues para la escuela el trabajar con esas familias es más fácil, ¿no?, es más fácil, y a veces es...parece como que viera a las otras familias como si fueran defectuosas, ¿no? Bueno otro punto de vista y quizá más interesante porque permite analizar la propia intervención y rediseñarla y hacer otras cosas....vamos a ver yo soy maestra tengo este alumnado ¿Qué tengo que hacer? Como actuar para que...para contribuir al éxito de todo el alumnado, no sólo de aquellos que ya hacen las cosas que hacemos en la escuela, que ya las hacen en su casa. ¿No sé si me estoy explicando? Y cuando ya la madre o el padre ya es maestro ya ni te cuento, ¿no? Pero bueno es que no todas las madres o todos los padres son maestros, la escuela tiene que poder (risas), tiene que poder contribuir al éxito escolar de todo el alumnado, tenga las características que tenga, ¿no? Entonces bueno pues ahí hay un esfuerzo yo creo de conciencia especial, ¿no? Y luego bueno pues muchas cosas que pasan en la escuela en la vida diaria donde se demuestra que esa conciencia todavía puede faltar, ¿no? Pues te quiero decir...y que a veces tiene que ver, pues ya te digo, con lo económico. Pues proponer una salida de fin de semana para ir a esquiar a un sitio... eso supone, ¿Qué supone?, pues que hay una serie de familias que no la van a hacer....eh...y supone que ya hay unos niños que ya se dan cuenta de cuál es su nivel de consumo de unas familias de otras, y unos se van a hacer más amigos que otros, las familias se van a relacionar unas más que otras...eh...bueno...eh...A la hora de mandar los deberes también...¿qué hace falta para hacer los deberes? ¿Hace falta que esté la madre o el padre con estudios ayudando a la hija a hacer los deberes? Pues si hace falta eso, hay ya una serie de familias que no lo van a poder hacer...eh... Y entonces esa criatura al día siguiente va a ir con los deberes sin hacer, un día y otro día. ¿Los deberes que son, eh...una forma de abrir eh...digamos el abismo que ya hay entre unas familias y otras? Porque claro unas van a poder ayudar al niño si hace falta esa ayuda y otras no le van a poder ayudar, entonces....en fin mediante una serie de cosas que el profesorado pase todos los días, o bien contribuye a la equidad que es la palabra clave en este tema que es contribuir al éxito de todo el alumnado, o bien lo que está haciendo es colaborar únicamente con las familias de clase media y clase alta de origen local, y dejar a los demás en la estacada así de claro (risas).*

Entrevistadora: Y por ejemplo, ¿el origen socioeconómico es tan determinante hasta el punto que familias también con origen...con otro origen vaya...con un estatus socioeconómico más elevado también pueden...ir ascendiendo en la escala educativa, o también ahí el origen étnico es muy importante?

Entrevistada: Si, bueno, no es que sea determinante nacer en un estrato socioeconómico y cultural no es determinante y las personas pueden obtener un resultado u otro independientemente de eso, pero influye. Tomando los números en general, se ve que es un elemento de gran influencia en esta sociedad en la que vivimos, ¿no? Eh...Te remito al último estudio que está publicado...que es un estudio que acaba de... son treinta páginas, lo ha publicado...es sobre la evaluación diagnóstica que se realizó en el cuarto curso de educación primaria hace dos años, en 2013, y es sobre la situación de los inmigrantes en el sistema escolar en el País Vasco. Es interesantísimo. Está claro que el alumnado inmigrante tiene un resultado peor significativamente en aquellas materias que se analizaron hace dos años...eh...y bueno...esto claro es cierto que cuando hay una parte...una chavalería que ya tiene una cierta edad, necesita unos años para aprender la lengua y bueno...en fin...evidentemente no...no va a obtener rápidamente un resultado parecido, ¿no? Pero también va a tardar un tiempo en poder mostrar unos resultados que sean semejantes al del alumnado local que está escolarizado con tres años, eh...que lleva todo ese recorrido en la escuela., ¿no? Pero también tiene que ver con el nivel socioeconómico y cultural de las familias, ¿no? Entonces bueno pues...y también en el estudio y en la prensa aparece claro que en los últimos años, eh...esta diferencia entre la escuela pública y la concertada no sólo no disminuye, sino que está aumentando, que comparado con hace algunos años son más los inmigrantes que van a la escuela pública que a la concertada. Esa es una distancia que ya existía y que se va agrandando. Está claro que es un alumnado no deseado y que una parte del sistema educativo no lo quiere (risas) o no está dispuesta a...a darle respuesta y...y no se la da.

Entrevistadora: Ya. Y respecto, un poco hablando de la llegada, bueno está claro que depende con la edad que lleguen las niñas o jóvenes se insertan en un nivel educativo y también pueden tener más dificultades, ¿no?, sobre todo cuanto más tarde llegan. ¿El sistema educativo vasco está preparado hoy por hoy para hacer frente a bueno....a que se inserten adecuadamente y de la mejor manera posible, independientemente de la edad que lleguen? Porque está claro que si llegan siendo bebés pues van a entrar desde el principio en el sistema educativo y van a tener por así decirlo, no las mismas ventajas porque obviamente el que sus familiares no manejen el idioma y no les puedan ayudar en los deberes, por ejemplo, va a repercutir, pero hombre yo creo que sí que tendrían más ventajas en ese sentido, que una persona que llegue, pues yo que sé, con trece años, que no haya estado escolarizado en su país, y al final que le metan aquí al colegio porque es obligatorio... y que se encuentre con un mundo diferente. ¿El sistema educativo vasco está preparado para hacer frente a esa realidad o todavía no?

Entrevistada: Ya pues mira, pues claro este es un reto al que la escuela ha hecho frente y que no se esperaba, porque hace dieciséis años o diecisiete no se preveía que iba a ocurrir este fenómeno. Es un fenómeno de los últimos quince años, ¿no? Y bueno...pues ha sido un fenómeno inesperado y el sistema educativo ha dado respuesta yo creo que bastante...bueno en fin... hay agradecer esa respuesta que ha dado...bastante...le ha hecho frente...lo podrá hacer mejor, pero bueno pues ha asumido un poco ese reto, ¿no? Se puede...hay que hacer todavía...es un reto yo creo que difícil, que como dices tú, llega alumnado de todas las edades, no es un alumnado que las escuelas estén deseando acoger y lo expresan de muchas maneras, es un alumnado no deseado, porque supone una carga mayor de trabajo y a veces la administración tampoco responde, no contribuye a que se...a esa...a esa gestión porque no da...la escuela sienten que la dificultad se incrementa, el tiempo necesario para abordarla se incrementa pero la administración educativa no provee de los medios necesarios, de más profesorado por ejemplo, ¿no? Que es lo que se suele...Entonces bueno... pues claro no es algo que los centros desean, ¿no? Eh...yo creo que en estos quince años se ha aprendido mucho sobre esa gestión que al principio causaba un gran nerviosismo, las escuelas cuando llegaba la chavalería pues de una cierta edad, sin conocer las lenguas de la escuela, por ejemplo, y ahora mismo ese nerviosismo

ha desaparecido, aunque todavía eh...hace falta seguramente aprender más sobre cómo gestionar esa diversidad en los centros, ¿no? Para precisamente para garantizar la equidad, que todo el alumnado tenga las mejores posibilidades para tener éxito escolar y para aprender lo más posible. Entonces bueno todavía estamos en eso. Eh...yo creo que hay además...aquí hay también diversidad...hay escuelas que están trabajando y hay profesores que están trabajando mucho en este terreno y hay otros pues que todavía les queda ponerse las pilas, ¿no? Y el hacerlo...y entonces bueno...también esto hay diversidad, centros y profesorado eh...que han aprendido mucho y que bueno...que se manejan mejor y otros que (risas) que todavía tienen que aprender. Si si, si si.

Entrevistadora: ¿Y el hecho de que muchas veces se concentren mucha población inmigrante en determinados centros ayuda o dificulta esa labor?

Entrevistada: Pues yo creo que es evidente que la dificulta, claro. Aquí decimos que la integración...estamos en una sociedad muy exigente con la integración del alumnado inmigrante y que critica a veces a las familias inmigrantes o a la población inmigrante en general y dice que no se integran, que no sé qué que no sé cuánto, y sin embargo, vivimos en una sociedad que tiene centros donde únicamente va alumnado inmigrante. ¿Qué tipo de integración se les ofrece a esos niños y niñas? Si resulta que no entran en contacto con chavalería de origen local, ¿Cómo se van a integrar? ¿Con quién? Entonces en estas contradicciones estamos, que a veces se les exige a los inmigrantes una serie de cosas pero no se les ofrece las condiciones, sino más bien todo lo contrario, con vosotros no queremos estar, pero tenéis que integraros, ¿Pero cómo se hace esto?, ¿Cómo se hace esto, no? Entonces yo creo que ese tipo de centros hablan mal de la sociedad en la que vivimos, donde hay dinámicas sociales que hacen que esta sociedad encamine a muchos inmigrantes a centros donde nadie quiere estar, donde la gente local no quiere estar, y sin embargo, a ellos les decimos tienes que ir allí. Eh...uf esto moralmente es...yo creo muy...de un carácter muy dudoso, ¿no? Entonces bueno yo personalmente soy contraria a estas concentraciones escolares. Hay gente que les llama guetos, yo también lo he hecho en el pasado, eh...es más elegante llamar concentraciones escolares, pues no se...pero es el sitio a donde mucha gente local no quiere mandar a sus hijos, entonces poner a otros...En aquello...no tenemos que desear a otros aquello que no queremos para nosotros (risas), es una regla moral muy...de carácter básico, ¿no? Y claro pues ahí efectivamente...pues a veces hay centros que tienen muy baja autoestima, el profesorado tampoco se quiere quedar ahí, eh...y hay mucho movimiento, o se queda profesorado que no tiene opciones laborales pues porque no tiene el perfil de euskera, en fin...pasan muchas cosas en esos centros que no colaboran con la calidad educativa. Y además los estudios dicen que aquellos centros donde se concentra alumnado inmigrante y de baja...y con un índice socioeconómico y cultural bajo, eh...hay un efecto que hace que el resultado académico sea peor. Entonces bueno no son positivos desde ninguno de los puntos de vista. Y yo soy muy crítica con la administración educativa porque hace años que están esos centros ahí, y no veo que se esté haciendo nada para que dejen de existir. Y para que esas escuelas, que no están respondiendo a este reto social, pues respondan porque las escuelas concertadas y las públicas están sostenidas por fondos públicos, entonces los retos sociales han de ser afrontados en esa medida, ¿no?

Entrevistadora: Ya. Vale bueno y hablando ahora un poco de las familias, eh...y sobre todo de... pues eso me has estado comentando que son sociedades patriarcales, bueno que aquí también lo son...Bueno me he estado informando y leyendo bibliografía y bueno sí que es verdad que lo de los estudios en las niñas como que no está tan bien visto en sus sociedades de origen, porque al final como se estima que pueden casarse y encontrar un futuro, y suelen ser familias con muchos hijos, se da prioridad a los hijos varones con los recursos limitados que tienen para que estudien. Entonces bueno pues un poco, aquí quería llegar al punto de que sí aquí en esta sociedad se dan un poco esas dinámicas de que las familias bueno...Tengo como dos vertientes, si por un lado no quieren que las jóvenes estudien o asciendan en el sistema educativo para seguir con su rol tradicional, casarse, ser ama de casa, y por otro lado, si también piensan que es que la educación es un poco asimilación a la cultura occidental y por

eso prefieren por guardar ese honor a la familia, el que sigan un poco ese rol tradicional para guardar sus costumbres. No se tu opinión, ¿Cómo crees...?

Entrevistada: Si, si, si. Bueno, sobre eso no se lo suficiente me parece que es verosímil lo que me estás diciendo, y bueno...pues en la medida que...en la medida en que hay colectivos que...en los que las mujeres tradicionalmente se han dedicado a las labores familiares pues faltan referentes y puede haber incluso una presión familiar para que se siga esa vía tradicional, ¿no? Entonces bueno, yo aquí pienso que es función de la escuela, el contribuir a abrir caminos nuevos a las niñas en general, ¿no? Y también a las niñas de origen extranjero, ¿no? Bueno pues el procurar que tengan éxito y que...animarlas a que continúen sus estudios, en la medida...tanto como ellas quieran, ¿no? E impulsarlas a eso. Eh...bueno...esto ocurre con este colectivo, y ocurre pues con el colectivo gitano donde se está haciendo un gran trabajo, y bueno hay cada vez más referentes de mujeres que han realizado estudios que son profesionales y también desde la comunidad gitana se hace un trabajo para abrir vías a las niñas que antes no han tenido en su cultura, ¿no? Bueno en su cultura y también porque la sociedad se encargaba...bueno pues de estigmatizar al colectivo gitano, ¿no? Entonces bueno no era ni planteable ni siquiera ya unos estudios primarios, ¿no? Pero ahora no sólo queremos primarios y secundarios, sino que queremos...que para niñas y niños...eh...pues una formación que les permita llegar a la universidad. Y bueno pues en este sentido, claro, eh...hay una labor grande por parte de la escuela, sí.

Entrevistadora: Vale. ¿Crees tú que las mujeres...bueno las jóvenes musulmanas ven en la educación, sobre todo superior, una salida a ese rol tradicional, y por eso también se esfuerzan un poco más en conseguirlo?

Entrevistada: Pues no sabría decirte. No sabría decirte. Yo creo que hay mujeres que ven en los estudios una vía de ascenso social, ¿no? Eh...y bueno pues...seguramente en ese sentido...van a...van a aprovechar la vía de los estudios. Pero no te sabría decir más.

Entrevistadora: Y bueno por último para terminar, que estrategias crees que se podrían poner en marcha para promocionar el que las jóvenes magrebíes accedan a estudios universitarios, un poco tanto en el ámbito familiar, yo creo que para que las familias entiendan que la educación no tiene que ver tampoco con la asimilación total a esta cultura, ¿no? Y no tienen por qué perder sus raíces sociales, y también que estrategias se podrían llevar a cabo, por...desde el propio sistema, para...No se igual es una pregunta difícil, pero bueno...no se... ¿Crees tú que se podría poner en marcha alguna estrategia que...?

Entrevistada: Si, si, si. Pues mira esta mañana he estado en una escuela en la que comentaban un poco...Pues una estrategia es la de los testimonios, ¿no? Es interesantísima. El traer a la escuela a una mujer...eh... pues...de familia magrebí, por ejemplo, ¿no? Y que sea profesional, que está trabajando en algo que no sean eh...pues las labores del hogar y el trabajo para la familia, sino en un trabajo remunerado que haya realizado unos estudios para ella. El simplemente llegar, presentarse, explicar su trayectoria un poco vital, sus estudios, en qué consiste su trabajo, ese tipo de referentes son interesantísimos. Donde las niñas puedan ver cómo mujeres que se parecen a ellas, en cierto aspecto, en cierto sentido, pues...eh...muestran caminos que no están presentes en su familia, ¿no? Que visualicen las...esas posibilidades. Y lo mismo también pues con mujeres de origen gitano...con gitanas que tienen esta misma trayectoria, ¿no? El que eso se vea yo creo que es interesantísimo para...para...para las niñas de esos colectivos y para las otras niñas también de origen local...que digan bueno pues aquí hay una señora que nos va a hablar de una cosa y es...y bueno y viene con su pañuelo o...bueno...o que está claro por su fisonomía pues el ser de etnia gitana y bueno...que interesante, ¿no? Entonces bueno yo creo que es una estrategia que es bien conocida y que es muy...que es eficaz, ¿no? Por ejemplo, por ejemplo, son ejemplos que el profesorado puede hacer incluso en clase sin complicarse mucho, ¿no? Pidiendo colaboración a...pues a determinada asociación gitana, o asociación de inmigrantes, etc., por ejemplo, ¿no?

Entrevistadora: Vale. Bueno, y ya la última pregunta es, ¿Cómo pasa un poco la integración en una sociedad cada vez más compleja, no, donde, pues eso, la educación superior cada vez es

más importante, si estos colectivos no logran acceder a educación cada vez más especializada, no? ¿Cómo crees que se afronta esto?

Entrevistada: Claro, pues sí. Iremos viendo, ¿no? Porque claro el fenómeno de la inmigración es relativamente reciente aquí, en otros países lleva más tiempo, y no es precisamente que tengamos muchos referentes positivos al respecto. No hay más que ver el caso de Francia o el de Inglaterra o el de Alemania, ¿no? No son precisamente referentes positivos. Entonces bueno vamos a ver...Eh...aquí de momento algunos datos son preocupantes. Dicen que hay una distancia enorme entre los resultados académicos del alumnado inmigrante y del alumnado local. Entonces bueno pues...de origen local...entonces esto es preocupante y entonces bueno aquí hay un trabajo que hacer, yo creo, hay un trabajo importante. Y bueno...pues...iremos viendo en los próximos años, pero bueno es un reto social importantísimo, de manera que no hagamos una sociedad donde hay personas con un origen con más posibilidades, y personas con otro origen que se van a dedicar a limpiar las casas, a construir las casas, a cuidar los ancianos, y los niños de las anteriores. Entonces bueno si es esa la sociedad que queremos vamos bien, pero si queremos una sociedad más equitativa, y donde tu destino no esté marcado por el lugar de donde vinieron tus padres, pues entonces, eh...hay que hacer un esfuerzo mayor yo creo.

ENTREVISTA (E3)

Entrevistadora: ¿Mas o menos podrías decirme qué perfil, así de lo que tú conozcas, tienen las familias inmigrantes de origen magrebí, por ejemplo, a nivel socioeconómico suelen ser personas que tengan un nivel socioeconómico alto, bajo...?

Entrevistada: Más bien medio tirando a bajo, la mayor parte...la mayoría sí...porque es que...el perfil mayoritario es verdad que es de familias...que vienen...que han sido primero los hombres y luego hicieron la reagrupación. Suele ser en general gente de origen rural, la mayoría, de zonas...bueno rurales de Marruecos, y en los últimos años empezaron a también a llegar gente de Argelia...eh...y si la verdad que la mayoría es de origen rural, semi-rural, o periferias de grandes ciudades, que también suele ser de gente rural que ha emigrado a las grandes ciudades y que se han quedado en las zonas periféricas. Y efectivamente, pues en estos países son...vamos a decir los entornos más vulnerables a nivel económico, con un nivel de cualificación más bien bajo, y por lo tanto, cuando llegan aquí, pues se insertan en los puestos de baja cualificación y de poca remuneración.

Entrevistadora: ¿Y el grado de religiosidad que tienen suele ser...?

Entrevistada: Suele ser importante...si, en general la religiosidad es importante.

Entrevistada: ¿Y los motivos, por lo que me comentas, son sobre todo económicos, no?

Entrevistada: Si la inmigración en general desde el Magreb, es una inmigración económica. Hubo algunas excepciones...eh...en Argelia, por ejemplo, hubo un conflicto armado en los años noventa, que fue bastante violento, y sí que finales de los noventa e inicio de los años dos mil...llegaron algunas parejas, familias, personas solas...eh...solicitantes de asilo...eh...por lo tanto...pero bueno...sigue siendo un perfil minoritario dentro de lo que es el perfil mayoritario. Puedo decir también, que dentro del perfil del colectivo magrebí, si bien las familias en proceso de reagrupación es el más numeroso, hay un fenómeno de los últimos años de la inmigración femenina autónoma, es decir, que hay mujeres que vienen solas...bueno...hay inmigración masculina autónoma también, desde ya hace tiempo con el fenómeno de los menores solos, pero...eh...hay mujeres que vienen solas. En su mayoría también perfil de inmigración económica...eh...muchas de ellas vienen para trabajar, suelen tener hijos que se quedan en el país de origen, los pequeños que se quedan con la familia y suelen... estas mujeres suelen tener el perfil de cabeza de familia, es decir, no hay una figura masculina en su entorno, el padre de los hijos, en general, no suele estar con la familia... o divorciadas, o separadas, etc. Y estas mujeres...hay cada vez más mujeres solas que vienen. Luego hay un perfil minoritario de

mujeres que vienen a estudiar, a hacer una carrera o hacer un postgrado, pero sigue siendo minoritario.

Entrevistadora: Si, también he leído que el tema de que las mujeres emigren como cabeza de familia, sobre todo por el tema de los trabajos de cuidados, que muchas veces tienen más facilidad para insertarse en ese tipo de trabajos, que incluso los hombres en otro tipo, por lo que leído...

Entrevistada: En Euskadi empezaron a emigrar mucho mujeres de este perfil en los años dos mil nueve dos mil diez, que cuando pegó la crisis...por lo que me han dicho...eh...y por las entrevistas que las hicieron por entidades sociales que las atendían eran mujeres que solían venir con los contingentes de trabajadores temporeros, trabajaban en la agricultura, temporadas determinadas, y luego volvían a Marruecos o a Argelia...pero había poca gente de Argelia, sobre todo de Marruecos. Y cuando pegó la crisis se empezó a hablar de reducir...eh...la proporción de...de estos contingentes...pues para contratar a más personas que estaban ya en el Estado español. Cuando hubo esto, es las mujeres...muchas de ellas, ante el miedo de no poder volver a ser contratadas, porque esta era su fuente de subsistencia y la de sus familias, muchas de ellas optaron por quedarse. Cayeron en una irregularidad administrativa, porque ellas tenían un permiso de trabajo temporal, vinculado a la temporada de trabajo, y por lo tanto cayeron en la irregularidad. A menudo no encontraban trabajo en el sur y venían a Euskadi, porque como la crisis pegó más tarde en Euskadi, entonces venían a Euskadi en busca de trabajo en el ámbito doméstico, cuidados, etc. Y bueno pues esto es un poquito...bueno una de las explicaciones.

Entrevistadora: Vale. Y bueno hablando ya un poco más del sistema educativo... ¿Crees que las jóvenes magrebíes, hijas de los inmigrantes, tienen dificultades para prosperar en el sistema educativo y acceder a la educación universitaria o...o se encuentran en igualdad de condiciones en ese sentido?

Entrevistada: Eh...pues... mira yo no manejo datos sobre el acceso de las mujeres...de las jóvenes magrebíes a la universidad. Hasta donde sé, por haber hablado más bien con personal educativo, de la educación obligatoria...Ahí lo que me han dicho los profesionales de la educación, es que a nivel de discriminación por parte de los padres no ven, que las chicas estudian igual que los chicos, en igualdad de condición, que muchas veces sacan mejores notas que los chicos. Donde hay...donde ellos denotan una diferencia, es más bien en el acceso a las extraescolares o a ciertos deportes...tipo piscinas...tipo ciertas salidas a la playa, salidas que pueden organizar los centros educativos...eh... a la playa, al monte, una salida donde tienen que pernoctar fuera de casa...Ahí me dicen que sí que se han encontrado con resistencias por parte de las familias.

Entrevistadora: ¿Y eso puede ser más por el nivel socioeconómico también?

Entrevistada: Si es que...bueno...me han hablado de que...bueno a este nivel han intentado los centros educativos a través del AMPA, etc., o el mismo centro educativo, ver posibilidades de...de alguna manera paliar esas dificultades que a veces dicen que efectivamente puede haber dificultad económica a la hora de pagar los gastos de desplazamiento. Y que por lo que les cuentan las propias chicas...bueno dicen que la resistencia es más de otro tipo. Es más porque son chicas y no deben de realizar determinados deportes o pernoctar fuera de casa...

Entrevistadora: Bueno pues ahora vamos a pasar a hablar un poco de los factores que pueden aventajar o dificultar, un poco ese ascenso por las escalas educativas obligatorias y consecuentemente el poder tener la opción de acceder a la universidad. Bueno si me quieres comentar así algo, o sea porque tengo como bloques más concretos, pero igual si me quieres dar tu una idea más general de lo que tu tengas...

Entrevistada: Pues sobre los factores...Eh (silencio)...pues la verdad es que mira hay una cosa que yo creo... Para dificultar...más bien...dificultar el acceso a ciertas carreras...eh...por ejemplo carreras donde el campus universitario está lejos de casa, y eso conlleva que la hija tenga que...que vivir fuera, es decir que...eso es...en un piso compartido...o en una residencia universitaria...quizá por ahí puede haber resistencias por parte de los padres. En este sentido sí

que yo... sí que he oído hablar de que pueda haber algunas resistencias. Resistencias no quiere decir que algunas chicas no lo logren, ¿e?, porque algunas lo logran, pero sí que es un factor condicionante a la hora de elegir carrera. Luego pues... otras cosas no te sabré decir... pueden ser especulaciones más porque no tengo conocimiento....

***Entrevistadora:** Vale, bueno si quieres vamos a lo más concreto y me vas diciendo. Respecto a las expectativas del profesorado, piensas que puede haber prejuicios en torno a las niñas como mujeres, con todo lo que.... la mujer como sumisa... ¿Tú crees que entre el profesorado puede haber...? Porque hay estudios que dicen que las expectativas del profesorado son muy importantes a la hora de que la persona pueda promocionarse, entonces...*

Entrevistada: A ver... bueno te voy a hablar de un dato que yo que sí que manejo y que tiene que ver efectivamente.... a veces.... cuando los niños y niñas, hijos e hijas de inmigrantes llegan a cierta edad, es decir, en la edad de la ESO o... o más, sí que efectivamente hay una tendencia a querer entrar después hacia los PCPI.... y eso si por la información a la que he podido acceder hay una tendencia a querer orientarles ahí, pero eso independientemente del origen, sean latinoamericanos, sean... porque consideran efectivamente que su inserción en el sistema aquí puede ser más lenta, etc., y efectivamente cuando vemos los PCPI hay una proporción de jóvenes inmigrantes importante, entonces por ahí puede haber algo, sí.

***Entrevistadora:** Vale. Y respecto, por ejemplo a la edad de incorporación al sistema educativo, hay diferencias, entre los niños por ejemplo que llegan siendo bebés o que incluso ya han nacido aquí de padres inmigrantes a de aquellos, por ejemplo, que llegan pues a los doce o trece años que ya... ¿Puede haber diferencias en esa promoción en... en el sistema educativo, dependiendo de esa edad?*

Entrevistada: Lógicamente sí. Es que no es lo mismo una persona que ya se ha criado aquí, que sobre todo ha aprendido el euskera siendo niña o niño, que una persona que tenga trece o catorce años que tenga que empezar a aprender las dos lenguas, bueno hablo del euskera sobre todo por el tema también de la dificultad... que efectivamente el euskera no es tan accesible como el castellano en cuanto a aprendizaje. Y si.... que esto si.... vamos a decir... un elemento que da ventaja para los que lo aprendieron de niños. Y luego como digo... lo que acabo de decir... hay cierto profesorado que ve dificultades a la hora de insertar... de incorporar a los jóvenes adolescentes en el sistema educativo y.... y.... pues nada y así les intentan orientar hacia otras ramas.

***Entrevistadora:** ¿Y crees que el sistema educativo vasco está preparado a día de hoy para insertar a la población magrebí en todos los niveles para hacer de esa integración lo más exitosa posible?*

Entrevistada: Aquí también no tengo datos, sé que efectivamente se hacen muchos esfuerzos con profesorado de apoyo para poder... intentar que los.... que el alumnado inmigrante se incorpore mejor al sistema educativo, pero la verdad que no te sabré decir porque no manejo muy bien... Por lo que podido ver en mi trabajo, hemos hecho algunas intervenciones o talleres de sensibilización en estos programas y efectivamente la proporción de alumnado de origen extranjero es elevada en estos programas, pero es llamativo que chicas magrebíes hay pocas, el perfil mayoritario es chicas latinoamericanas y chicos magrebíes, es decir, o sea... se da chicas latinoamericanas, hay chicos también latinoamericanos, pero luego a nivel del Magreb son solamente chicos y casi no hay chicas. Quizás en los últimos años ha cambiado un poquito el perfil y ahí también habrá que ver por qué. Puede.... puede ser un prejuicio mío pero es verdad que en los PCPI para las chicas hacen formaciones en peluquería, formaciones en estética y quizá también las familias magrebíes, no ven con buen ojo que sus hijas trabajen en estos ámbitos también. Porque sí que es verdad que la peluquería, la estética... o sea... son profesiones que tienen.... dentro de lo que son los entornos tradicionales.... son profesiones que sufren un poco de un estigma, ¿sí?

***Entrevistadora:** ¿Dónde se insertan más que nada...? Si en los PCPI no hay mujeres magrebíes, dentro del sistema educativo, ¿Dónde se ubican la mayoría....? Según lo que sepas...*

Entrevistada: Pues mira aquí no te sabré decir exactamente...la verdad que no te sabré decir... (Silencio). Lo que sí que he notado que en épocas de exámenes en las bibliotecas de Bilbao, en la biblioteca de Bidebarrieta o la de la Alhóndiga, sí que he podido notar...he visto a chicas magrebíes estudiando en las bibliotecas, ahora en qué ramas no lo sé. Las relaciono con la universidad porque es en época de exámenes universitarios, pero no te sabré decir en qué ramas. Si conozco a jóvenes magrebíes chicas estudiando medicina y farmacia y...odontología, pero son chicas que vinieron...fueron enviadas por sus familias en Magreb...suelen ser chicas de entornos más acomodados y por lo que me han explicado en Magreb la nota para acceder a estas carreras es muy alta, y que ellas en paralelo han podido preparar la...el acceso a la universidad aquí y han podido acceder y...y han estudiado estas carreras. Hay un número, bueno no importante, pero por lo menos, que sí llamativo, pero es otro perfil, no son hijas de inmigrantes.

Entrevistadora: *¿Crees que el alumnado inmigrante, en este caso magrebí, se suelen concentrar en ciertos centros, que dificultan su integración y su promoción? ¿Esta problemática existe en el País Vasco?*

Entrevistada: No, la verdad es que no tengo información. Puede que sí, puede que no, no lo sé.

Entrevistadora: *Y respecto a la interculturalidad, ¿Crees que se da una verdadera educación intercultural en los colegios, se promocionan las diversas culturas, o es muy homogéneo y o te integras en lo que hay o te aguantas?*

Entrevistada: Yo creo que se está iniciando a hacer cosas. En muchos centros educativos, hubo una figura que es el encargado de la interculturalidad, del plan de interculturalidad, dentro de un enfoque más amplio de la escuela inclusiva. Existía esta figura en algunos centros educativos de Euskadi, por lo tanto, sé que en algún momento se dio importancia a este tema. Lo que sé también es que en los últimos años hubo recortes y se cayeron muchos programas en este sentido. Y bueno yo desde donde trabajo... yo trabajo en Biltzen que es el servicio que gestiona la integración y la convivencia intercultural que es un servicio que depende del Gobierno Vasco pero que está gestionado por una fundación privada. Y en este servicio tenemos un programa de sensibilización intercultural en centros escolares. Y este programa pues...lo que pasa es que es un programa que ofrecemos pero que los centros escolares...es decir, que no está incorporado en el curriculum. Los centros escolares lo pueden solicitar, pero lo solicitan al ayuntamiento del que dependen y el ayuntamiento finanza este programa a través de subvenciones del Gobierno Vasco pero no del departamento de educación del Gobierno Vasco. Son subvenciones del departamento de políticas sociales que gestiona todo el tema de la inmigración. Entonces, el departamento de políticas sociales otorga subvenciones para actividades en el ámbito de la interculturalidad, a municipios, a entidades sociales...Los municipios con estas subvenciones financian este programa. Y los colegios, los centros educativos interesados lo solicitan y luego lo solicitan a nosotros y nosotros aportamos la parte técnica, ¿sí? Van personas colaboradoras de nuestro servicio a facilitar los talleres. Lo que nos gustaría desde nuestro servicio es que este programa lo coja el departamento de educación y lo ofrezca el departamento de educación de manera automática a todos los centros educativos. Pero de momento es una cosa optativa, que hay centros que quieren y centros que no, ¿vale? Y como han bajado mucho las subvenciones también para estas actividades, por lo tanto, el programa se ha reducido bastante en los últimos años.

Entrevistadora: *¿Y crees que el poner esos programas también es algo positivo para la promoción del alumnado inmigrante en la escuela?*

Entrevistada: Si porque directamente la promoción del alumnado... no. Pero indirectamente. Porque en realidad estos programas lo que hacen es intentar mejorar la visión que se tiene sobre la inmigración en general. Se intenta mejorar la convivencia entre personas de diferentes orígenes, alumnado de diferentes orígenes. Se intenta luchar contra los prejuicios y los estereotipos. Entonces indirectamente pues sí que se promocionan...vamos a decir...al alumnado inmigrante en los centros escolares porque hay mensajes que llegan tanto al resto del alumnado como mensajes que llegan al profesorado también en este programa.

Entrevistadora: Vale ¿Crees que...? Bueno...He recogido algunas variables que bueno...en general para la población de aquí, para la población inmigrante...son como bastante determinantes en....a la hora de tener éxito educativo y poder acceder a la universidad. Y bueno, quería comentarlas contigo así... hasta lo que me puedas decir. ¿Crees que la clase social...? El que estas personas vengan...a trabajar y que su perfil sociocultural es más bien bajo...y de entornos rurales... ¿Todo esto es un factor que al final dificulta el...pues eso...el ir teniendo éxito en el sistema educativo y al final elegir....una vez que han tenido éxito elegir la universidad?

Entrevistada: Pues...mira...a este nivel tampoco tengo datos ni información, lo siento otra vez (risas), eh...lo que yo te voy a trasladar un poquito lo que me trasladaron el profesorado en lo que es la escuela obligatoria que es donde yo he tenido contacto. Que ellos no hablan de que...de que...en el caso de...jóvenes o alumnado que viene de familias magrebíes eh...haya mayores dificultades...eh...dicen que...que no notan...que estos...este alumnado tienen mayores dificultades para la inserción en la escuela, que otro alumnado de origen extranjero. De hecho dicen...por lo que me comentan también, que comparando con por ejemplo alumnado latinoamericano, que dicen que si bien el alumnado latinoamericano viene con la ventaja de la lengua y de entender el castellano, y sin embargo, a pesar de esta ventaja no notan que haya grandes diferencias entre el alumnado magrebí y el alumnado latinoamericano. Entonces, por lo tanto, yo no te puedo decir si efectivamente el nivel económico y el nivel sociocultural de las familias tiene una incidencia importante que...que hace que este alumnado pueda acceder o no a los estudios universitarios. Luego quizá para costear los gastos de la universidad a lo mejor es otra historia también, entonces...eh...pero a nivel de lo que es su capacidad para poder acceder no te sabré decir. Fíjate que en este ámbito tengo más datos sobre Francia que sobre aquí, porque en Francia efectivamente hay un claro, bueno...la OCDE hace informes en este sentido, y dicen que...que en Francia es uno de los países donde el determinismo social...es uno de los países donde es más importante, es decir, que el origen socioeconómico de las familias...el nivel cultural de las familias...incide muchísimo luego en el acceso de los hijos a la universidad o a su permanencia en el sistema universitario. Porque algunos acceden, hacen dos años...uno o dos años y abandonan la universidad. Entonces...esto en Francia, ¿e?, aquí no lo sé...no te sabré decir. Quizá porque todavía la proporción de alumnado de origen magrebí en las universidades...bueno...no es tan importante como para poder sacar conclusiones más generalizadas.

Entrevistadora: Vale. ¿El hecho de que los padres sean de procedencia rural o urbana puede tener incidencia?

Entrevistada: Es que esto es una especulación también, porque no tengo datos (risas). Pues yo quizá...yo creo que también, depende mucho de cómo han negociado los padres la integración de sus hijos a nivel general. Es decir, que hay padres que al final se pueden resistir al hecho de que las hijas vayan incorporando claves...formas de ser de aquí y pueden ver quizá el entorno universitario como un entorno que va...que va a dar demasiado poder a las hijas, ¿vale?, como de la misma manera puede haber padres que al contrario, vean en la universidad como un factor que va a mejorar mucho la integración de sus hijas y de sus hijos. Entonces, yo creo que quizá no se puede generalizar, y quizá incluso una persona de origen rural por mucho que tenga una mentalidad conservadora...o más tradicional vea en la universidad, más bien, un ascensor social, ¿sí?, un trampolín que va a posibilitar que tanto la hija como toda la familia mejore su situación gracias a esta carrera y a esta...

Entrevistadora: ¿Y en este sentido, en número de miembros en la familia...? Por ejemplo, si es una familia que tiene chicos y chicas, son un montón y los recursos no les dan para pagar los estudios de todos sus hijos, ¿se tienen preferencia por los chicos o...?

Entrevistada: Pues...tampoco te sabré decir (risas). Mira quizá este fenómeno se daba mucho aquí en el País Vasco antiguamente, ¿no?, que si no había para pagar los estudios...pues el chico es que iba a la universidad...Pero mira es que...también pasa algo con las...con las...comunidades magrebíes, y es una cosa que quizá también se pueda extrapolar

aquí...porque tanto los países de origen como en países como Francia, que conozco mejor, eh...sí eh...y creo que aquí también se da, las chicas suelen ser más disciplinadas en los estudios en las familias magrebíes, ¿por qué?, porque como las chicas suelen recibir una educación más estricta, una educación más enfocada hacia el trabajo, tanto el trabajo en casa ayudando a la madre, como el trabajo en general en los estudios, se suele dar una educación un poco más laxa a los chicos, con mayor libertad....los chicos pasan más tiempo en la calle...y eso luego se nota en el rendimiento escolar. Y...lo que te puedo decir con total seguridad, que esto está comprobado por datos estadísticos, es que tanto en Marruecos como en Argelia, el grado de éxito escolar de las chicas es mayor que el de los chicos. Llegan más lejos en los estudios, la proporción de estudiantes chicas en la universidad es mayor que la proporción de chicos. Y luego por ejemplo, las notas que sacan, lo que es el equivalente de la selectividad en Argelia, es decir, el acceso a la universidad, eh...las mejores notas las sacan chicas, en las universidades las mejores notas las sacan chicas también. Y sí que hay...hay cierta diferencia. Aquí también me han dicho que lo que es en la escuela obligatoria sí que notan también que las chicas son más disciplinadas. Por lo tanto, yo entiendo que hay un factor ahí que puede explicar la cosa...es decir, no se...el mayor éxito, pero...

Entrevistadora: Igual puede ser...al final tanto una sociedad como otra no deja de ser patriarcal de diferente manera, y al final a las chicas siempre se nos ha socializado más en esos valores, ¿no?, y a la escuela también...pues le viene bien eso, que las chicas sean más sumisas, mas obedientes....Y al final creo que eso también es un poco los valores patriarcales que casi en todas las sociedades casi del mundo...

Entrevistada: Sí, porque al fin y al cabo no dejan de ser valores patriarcales, sí efectivamente, si hay una diferencia a nivel de la educación...hay una diferencia clara...de mayor exigencia a las chicas y sí...sí...les exigen mucho más a nivel digo tanto de trabajo como de disciplina como de imagen....

Entrevistadora: Y luego, por ejemplo, que igual los datos son antiguos y están equivocados, pero sobre todo en Marruecos, en nivel de analfabetismo era mucho mayor en las chicas que en los chicos. Que en Argelia y Túnez, por ejemplo, han hecho bastantes políticas para fomentar la educación para todo el mundo, pero que en Marruecos todavía había como algo pendiente porque había pues eso...sobre todo las chicas había mucho nivel de analfabetismo.

Entrevistada: Si el nivel de analfabetismo es importante en Marruecos, en los chicos y en las chicas. Pero es verdad que en las mujeres mucho más que en los hombres. En los hombres podemos encontrar estudios de primaria, básicos y en las mujeres ni siquiera. Eh...lo que pasa que sí que es verdad que a nivel de acceso a la universidad por los datos que yo he podido manejar, efectivamente luego, es decir, las que llegan, las que han tenido educación y que llegan a la universidad, sí que luego tienen más éxito que los hombres.

Entrevistadora: Vale. Y bueno respecto un poco a la participación de las familias...Muchas veces existe el estereotipo también que igual las familias magrebíes como que no....pasan un poco de la educación de sus hijos e hijas. Y ¿tú crees que...bueno...que esto es así, o simplemente también es un poco esa falta de conocimiento...? Muchas veces bastante tienen con trabajar y buscarse un poco la vida que lo tienen difícil...o no se... ¿Cómo lo ves?

Entrevistadora: Bueno yo creo que hay una dificultad clara...la imposibilidad de aportar un apoyo a los hijos, la educación, simplemente porque muchas veces los propios padres no tienen la educación...el nivel de educación que les permita aportar este apoyo escolar a los hijos, por lo tanto a este nivel sí que se explica la cosa. Ahora bien...sí hay negligencia...o no dan importancia suficiente a la educación...eso no te sabré decir...no te sabré decir...El dato que sí que manejo es un poquito por género, es decir, que sí que mayor exigencia a las chicas que a los chicos y...eso sí...Y bueno...pero lo otro...no te puedo decir...

Entrevistadora: ¿Y crees que los padres y madres magrebíes tienen altas expectativas en sus hijas a nivel educativo? Si en este sentido les gusta que sus hijas estudien, que alcancen niveles superiores, que las animan a ello...

Entrevistada: Pues...pues me imagino que sí. Me imagino que sí porque.... (Silencio), porque es que no deja de ser también...bueno...salvo excepciones, claro porque siempre hay excepciones, y siempre están los que dicen que la hija está hecha....que la mujer está hecha para ser ama de casa y madre, pero también...yo creo que muchos padres ya se han...rendido a la evidencia de que la vida de sus hijos y sus hijas va a estar aquí. Porque al principio hay muchas familias que decían venimos y luego nos marchamos, ¿sí?, volvemos al país....mejoramos nuestra situación económica y volvemos al país, ¿sí?, y construimos la casa en el país y volvemos al país y llevamos a nuestros hijos. Pero luego han cambiado de idea y se dan cuenta....y al final...se han rendido a la evidencia... de que la vida de sus hijos y de sus hijas va a estar aquí, y por lo tanto, si está aquí pues mejor que tengan condiciones de vida....bueno...un trabajo que les permita tener condiciones de vida dignas, ¿sí?, o hasta sí su vida no está aquí y está en Marruecos, que vuelvan a Marruecos con bagaje que les pueda permitir tener un buen trabajo, etc. Por lo tanto, lógicamente sí que tienen estas expectativas.

Entrevistadora: *¿Y tú crees que es importante que haya esas expectativas, que hagan que las niñas tengan éxito educativo?*

Entrevistada: Si, sí, sí. Yo creo que sí. Claro. Y luego están cambiando las mentalidades de manera general, ¿e?, es decir, en el mundo árabe, la situación de la mujer está mejorando, y bueno...lo que sale en la prensa y los medios de comunicación...Pero sí que la situación de las mujeres de hoy en día...nadie cuestiona la educación de las mujeres. Si a este nivel nadie cuestiona la educación de las mujeres.

Entrevistadora: *Vale. Pues ahora hablando un poco, pues de eso, de educación y género, ¿se ve como algo negativo el que las hijas estudien por el rol tradicional, o no...? Yo leía en artículos que hay familias....como la cultura y el peso de las tradiciones siempre recaen más sobre la mujer, un poco como que igual es quien guarda ese honor, y pues muchas veces, aquí también ha pasado, es mediante el casamiento que se guarda el honor, pues en ese sentido si una vez que llegan aquí sigue habiendo un poco esa mentalidad, del no prefiero que mi hija se case o que sea mantenida entre comillas por su marido, a antes que estudie porque es como su rol o su sitio...*

Entrevistada: Pues yo creo que esta...que esta postura a la que mencionas, existe, pero yo creo que es minoritaria, yo creo que es minoritaria sí...Porque sí que es verdad que dentro de la concepción de los roles de género, efectivamente sigue y permanece la idea de que la mujer debe de ser buena ama de casa, buena esposa...pero eso no impide que también puede ser una buena profesional. Sí que es verdad que los dos primeros elementos, los primeros roles siguen teniendo mucha importancia, pero no impide que haya un tercero. Por lo tanto, eh...efectivamente pues creo...creo que en las posturas mayoritarias no hay incompatibilidad entre estos tres roles, entre los dos primeros y el tercero, el de mujer trabajadora o mujer...Sobre todo te digo porque...si porque también muchos padres son conscientes hoy que sus hijas se han cridado aquí y que ya no...es decir, ya que no les pueden imponer ni exigir...roles del pasado. Sus hijas también negocian con ellos ese nuevo rol.

Entrevistadora: *Y en esa minoría que dices tú, que igual son más estrictos, crees que el que se casen pronto, aunque no les impidan las familias de por sí la educación de las mujeres, y aunque lo valores positivamente, que muchas chicas se casen jóvenes no puede ser un impedimento, no porque nadie se lo diga, simplemente porque al final te cambie la vida y los estudios los apartas un poco en favor de ser trabajadora, ser madre, ser esposa ¿Puede ser una dificultad?*

Entrevistada: Hombre yo entiendo que sí que efectivamente para cualquier mujer que inicia una vida de madre y esposa joven es difícil luego volver a a...a retomar....a plantearse....sí a hacer la carrera o...y eso independientemente del origen, ¿e? Y además en la sociedad en la que vivimos te pone primero tantas trabas a la...a la...vamos a decir... por un lado a la incorporación laboral de las mujeres en general, porque la sociedad que tenemos es la que es y tampoco las cosas están muy bien para las mujeres, y que además es una sociedad que se fija

tanto en la edad de las mujeres, y claro una mujer que acaba la carrera con treinta y cinco años por ejemplo, lo tiene difícil para encontrar un trabajo y a la que la ha acabado con cuarenta años peor todavía. Entonces...son factores que ni siquiera dependen de la propia vida familiar de la mujer. Que es el propio sistema que hay aquí el que...

***Entrevistadora:** ¿Y ese perfil de chicas jóvenes magrebíes que se casan pronto es mayoritario o minoritario?*

Entrevistada: Aquí no manejo datos pero yo creo que es minoritario. Creo que es minoritario, sí. Si porque es que las cosas han cambiado, dentro de los propios países de origen, la edad de matrimonio está cada vez más...subiendo. Hay dos fenómenos en los países de origen. Uno la edad de matrimonio que ha subido bastante y dos...la...la...a ver...la natalidad que ha bajado bastante también en estos países. La zona mundo árabe es la zona que en los diez últimos años ha experimentado la bajada más importante en natalidad. Sigue teniendo una media de dos hijos y medio tres hijos por mujer, pero comparado con hace diez años ha experimentado una bajada muy muy importante. En los países del Magreb veras que la maternidad adolescente o maternidad temprana es menor que en otras zonas del mundo como pueden ser Latinoamérica o puede ser Asia como puede ser África negra. Veras que en el caso del Magreb es menor. En el último informe del PNUD, 2014, ya puedes...consultar estos datos.

***Entrevistadora:** Y crees que también para esas chicas, igual ya lo hemos comentado, puede ser un poco para acabar con ese rol tradicional, el que les motive más estudiar, el decir pues yo quiero hacer una vida independiente, igual se fijan también en sus madres, que tienen un rol tradicional para decir yo no quiero eso y la educación universitaria puede ser su motivación para...*

Entrevistada: Si esto claramente, sí, sí, sí. Porque yo creo que...por lo menos con las chicas jóvenes con las que he hablado sí que ven su vida de manera diferente a las de sus madres. Entonces sí que...y es más hay incluso chicas que participan en iniciativas para alfabetizar a las madres y alfabetizar a las mujeres de la generación de sus madres que no han podido acceder a la educación. Aquí también se dan estas...

***Entrevistadora:** Y hay una cosa que creo que no te preguntado antes, ¿la dificultad del manejo del idioma en las familias también puede ser un freno a la hora de ayudar a sus hijas, por ejemplo con los deberes o...?*

Entrevistada: Si eso sí...ellas claramente tienen esa dificultad para poder ayudar y apoyar a sus hijos con los deberes, etc. Ahora bien...quizá también la dificultad se nota más con los jóvenes que han llegado adolescentes o a cierta edad, pero con los niños que han cogido los idiomas desde que son niños...en general por lo que me ha dicho el profesorado no notan mayores dificultades en los jóvenes y en los niños magrebíes que en los niños de otros orígenes.

***Entrevistadora:** Es que luego he leído alguna investigación que ponía como que el idioma se aprende muy rápido a nivel de calle, lo que les falta es el académico, que igual también pasa incluso con los latinoamericanos que sus padres no tienen una...incluso aquí con la gente de clase muy baja que sus padres tampoco han estudiado, como que muchas veces en las propias familias se transmite un idioma más elevado por así decirlo, y que eso ayuda mucho, es más acorde por así decirlo al idioma académico de la escuela. Y como que eso es un freno, pero ya te digo no sólo...es más bien asociado al nivel cultural...*

Entrevistada: Pues yo sobre lo que he podido leer sobre estudios de segundas lenguas, etc., lo que dicen es que efectivamente hay una diferencia entre adquirir una lengua para la comunicación y adquirirla para los estudios, que en general, se puede decir, que el joven que llega con diez o doce años aquí, pues puede que adquiera en un año la lengua que le sirva para la comunicación, ¿sí?, pero que sin embargo para poder adquirir el mismo nivel de un joven criado aquí, eh...puede tardar cinco años. El mismo nivel, es decir, para poder utilizarlo como lengua de estudios...consolidarla y utilizarla como lengua de estudios, pues puede tardar el proceso cinco años. Y aquí bueno...aquí te voy a hablar de mi propia experiencia. Yo cuando llegué de Argelia hablaba castellano porque yo lo había estudiado como lengua en Argelia, lo

había estudiado en el Instituto Cervantes, había trabajado con españoles en Argelia, había hecho también cursos de verano, tenía amigos españoles, por lo tanto, lo que es la lengua de comunicación la tenía perfectamente, no tenía absolutamente ninguna dificultad. Sin embargo, mi primer año universitario aquí en el doctorado eh...sí que me costó y me costó bastante. Es decir, mi ritmo de lectura de los documentos y de los libros que tenía que leer era mucho más lento que el ritmo de lectura de los demás estudiantes y el ritmo de composición de escritura, es decir, los artículos que tenía que escribir y todo mucho más lento; es decir...tarde unos años en...

Entrevistadora: Vale. Entonces por resumir un poco lo del género, no es determinante, ¿no?, puede ser una minoría, pero el género en sí, el que sean chicas no dificulta su acceso, ¿no?

Entrevistada: A priori no. Te digo también...estoy hablando desde la especulación y desde el muy poco conocimiento....

Entrevistadora: ¿Y crees que es importante para el éxito escolar que haya una adecuación entre las familias y la escuela, o que haya más comunicación o....?

Entrevistada: Sí, esto claramente sí. Y creo también...yo creo que hay que pensar fórmulas para que los padres participen y las madres participen más. Porque hay que tener en cuenta de que son familias que vienen de un contexto en el que no están acostumbrados a participar. Nuestros sistemas, en los países de origen, son muy verticales, eh...no se fomenta la participación de los ciudadanos en diferentes procesos, la escuela también es bastante vertical... Por lo tanto, es gente que está muy poco acostumbrada a participar, a tener contacto, a implicarse...por lo tanto sí que hay que encontrar fórmulas para incentivar que los padres y las madres participen más y estén más en contacto con el centro escolar, con las AMPAS...en las AMPAS muchas veces nos dicen que sí que les cuesta mucho que los padres y madres de estos niños participen, en las asociaciones de padres y madres, en las actividades, etc.

Entrevistadora: Vale, pues yo creo que ya por último, ¿crees que hay muchas jóvenes (bueno no sé si conocerás los datos), que en vez de acceder a educación universitaria aunque tengan éxito escolar, eligen otras vías de educación como pueden ser FP1 o FP2 para tener una inserción laboral más rápida o....?

Entrevistada: Es posible, ¿e?, es posible...Yo en este ámbito conozco un solo caso, en el que efectivamente una chica llegó con diecisiete años aquí y ella sí hizo un FP...empezó en un FP1 y luego creo que pudo acceder a un nivel más alto a un FP2, pero...pero es muy probable, ¿e? Tampoco tengo datos, pero...pero también puede ser sí.

Entrevistadora: Vale. Y ya por último, ¿crees que la integración de estas jóvenes cada vez...o sea es importante que accedan a educación universitaria para su integración o es algo secundario?

Entrevistada: Hombre yo creo que...yo creo que pues la integración también se mide por el trabajo, y...sí que es verdad que al menos algunas carreras universitarias permiten una mejor inserción laboral, entonces...sí, la integración se mide mucho por el trabajo. Se mide mucho por el nivel económico, por desgracia es así, es decir que...que una persona de origen extranjero que tiene un nivel económico X, se la ve mucho más integrada que...pero son...son percepciones...Por lo tanto, sí que efectivamente pues uno de los indicadores de la integración es el trabajo...porque...porque el sistema lo quiere, aquí vivimos en un sistema donde el que no trabaja está mal visto, incluso las personas autóctonas. El sistema está construido en torno al trabajo, al rendimiento, al nivel adquisitivo y son las cosas...Y por lo tanto, sí yo creo que efectivamente pues el acceso a la universidad puede ser un factor muy importante para la integración, sí.

Entrevistadora: Bueno y ahora se me ocurre, ¿puede haber mujeres que incluso ya por sí mismas no quieran acceder a la universidad? no porque sus familias lo valoren, sino porque ellas prefieren casarse o hacer su rol tradicional....Antes decíamos lo contrario, que hay chicas

que estudian porque quieren hacer frente por así decirlo, dejar ese rol de sus madres, ¿ y puede haber chicas que al contrario, digan pues mira ese es mi camino, prefiero...

Entrevistada: Puede haberlo, yo creo que sí. También es respetable siempre que esa sea esa es su elección. Ahora bien, en proporciones no sabría decirte tampoco, pero creo que es un caso posible.

ENTREVISTA (E4)

Entrevistadora: Bueno para empezar, ¿me podrías comentar un poco el perfil de las familias que vienen aquí del Magreb....el perfil socioeconómico, cultural....?

Entrevistado: Bueno básicamente, yo creo que ha cambiado un poco en los últimos años, pero en principio era hombre adulto que venía aquí para trabajar y luego al de un tiempo traía a su familia. Yo creo que eso ha cambiado un poco ahora, y ahora hay más jóvenes solteros que vienen aquí, sin ninguna intención del matrimonio y demás y bueno...se buscan la vida básicamente. Yo creo que ese es el perfil que más hay, pero el de la generación que nos toca a nosotros es eso...yo tengo primos y muchos familiares aquí que han venido y han formado una familia y ahora...pues....están intentando agrandar la familia...ya sea eh... pues eso tener hijos, conseguirles acceso a la educación. Y la mayoría por suerte se preocupan por eso...porque tengan una educación...Ya no es tanto como...antes por ejemplo...a mí me metieron en modelo A directamente, porque no había conocimiento, ahora yo creo que ya hay...bueno también se asesora desde los colegios...pero hay más calidad en ese sentido, y ahora se intenta que accedan al modelo B, que sepan euskera desde jóvenes y mejorar la integración. Entonces yo creo que ese es el perfil...Mujeres solteras que vengan solas básicamente no conozco, entonces yo creo que es el hombre y a partir de ahí la reunificación familiar.

Entrevistadora: ¿Es gente trabajadora me dices más que nada, no?

Entrevistado: Sí, o sea, gente que venga a estudiar, yo creo, muy poca. Hay universidades ahí y centro que ofrecen becas para gente que quiere venir a estudiar, conozco algún ejemplo, pero yo creo que es poco común, yo creo...lo que más hay es gente que viene a trabajar.

Entrevistadora: ¿Y procedencia de allí, suele ser mayoritaria rural o vienen...?

Entrevistado: Yo creo que rural, sí. O sea en las ciudades hay determinados medios y la gente ya...Además ahora está en el proceso ese de...de aumentar la población de las ciudades. Y ahora hay más oportunidades que hace unos años, igual no hay tantas, pero hay más, entonces...ya sea...hay muchos chicos de pueblos que se mudan a la ciudad o deciden venir aquí. Ahora también saben ellos que aquí con toda la crisis...y el fenómeno este también está afectando un poco, ¿no?

Entrevistada: ¿Y el grado de religiosidad en la gente que viene es alto...?

Entrevistado: Yo creo que es bastante alto. Igual en población más joven no, pero una vez vienen...la mayoría de gente que viene es gente que ya lo tiene afianzado y que tiene una creencia. Yo creo que es claro ejemplo que hay mezquitas en prácticamente todos los lados ahora, en Llodio hay...y eso yo creo que también la religiosidad afecta mucho a meterles en determinados centros, por ejemplo centros privados religiosos, aquí hay un centro de monjas por ejemplo, que muchas veces meten a sus...a sus hijos y ven que pues eso...que igual les están intentando enseñar religión y ellos no quieren y todo eso. Pero yo creo que sí que no hay un choque muy importante entre la religión y eso...y la población de por aquí...pero yo creo que es bastante elevado...

Entrevistada: Y ahora hablando un poco de la inserción al sistema educativo, ¿crees que las que son ahora jóvenes hijas de inmigrantes magrebíes tienen dificultades...? O bueno qué

dificultades y qué ventajas tienen a la hora de prosperar educativamente y poder acceder eso...a la universidad en...

Entrevistado: Yo creo que la tradición muchas veces pesa en muchas familias. Yo conozco ejemplos de eso...chicas que quieren acceder a universidad...quieren hacer determinados estudios y porque sus padres ven que no es del todo correcto en términos culturales, y más religiosos igual, pues les dificultan un poco, ¿no? el hacer esos...Mi hermana, por ejemplo, no ha tenido en ningún momento ese problema. Mi padre...bueno... mis padres siempre han aceptado que se introduzcan en el mundo laboral, mis hermanas en principio, y mi hermana quiso entrar a la universidad, eligió ella lo que quería hacer y no había ningún problema. Pero sí creo que en familias igual un poco más tradicionales o que tienen...menos integradas...sí que yo creo que hay estudios que igual aunque ellas quieran cursarlos los padres mandan un poco como quien dice, entonces les dificultan el entrar o acceder.

Entrevistada: *¿Y un poco en el sistema educativo, por ejemplo, las expectativas del profesorado hacia estas jóvenes, suelen ser en igualdad de condiciones al resto de los alumnos o pesa un poco el bagaje ese...o los estereotipos que se tienen...?*

Entrevistado: Bueno hay de todo, nosotros que...bueno no sé si te ha comentado Maya que nosotros la actividad que hacemos es en colegios también, entonces muchas veces ves de todo, ves profesores que están muy muy implicados y tratan a todos los alumnos igual, y luego ves que muchas veces son los alumnos los que influyen en la actitud del profesor. Muchas veces los alumnos igual apartan un poco a ese alumno, ese alumno empieza a tener ciertas dificultades sociales, se relaciona mal, y el profesor no entiende por qué, igual entiende que es por qué en su casa le tratan de tal manera...pero igual si el nota rechazo hacia sus compañeros tampoco se va a mostrar abierto al profesor. Y entonces yo creo que eso también se da. Y yo creo que si hablamos del idioma, pues está claro que el profesor tiene muchas dificultades para expresarse con un niño que sólo habla árabe, ¿no?, y es un esfuerzo que muchas veces creen que no tienen que hacer ellos, que a ellos le han cargado un poco con el muerto...con el chico y ellos hacen lo que pueden. Yo veo ejemplos de todo, ¿e? en los colegios, chicas que se relacionan fácilmente con sus profesores y con los alumnos y otros con los que ves igual que están un poco apartados...los que son de origen magrebí.

Entrevistada: *Y bueno, antes hablábamos un poco eso, de la edad de incorporación al sistema educativo, que sí que influye, ¿no?, a la hora de...No es lo mismo igual que se inserte...o sea, que llegue aquí un chaval o una chavala con quince años a que haya nacido aquí ya, o...se haya insertado desde que bebé por así decirlo...*

Entrevistado: Si, eso. Básicamente yo, en sentido educativo, yo no he tenido prácticamente ningún problema de inserción. O sea yo...Sí que es verdad, que lo que te digo, el modelo A, a mí me introdujeron en modelo A porque todos mis hermanos lo habían estado, y porque creían que iba a ser más fácil. A mí siempre me hubiera gustado aprender euskera básicamente porque es necesario, sobre todo si tienes previsto vivir aquí. Entonces... yo igual es esa la única dificultad que he visto...Sí que he visto que con chicos que vienen en edades más avanzadas, mi hermano vino con cuatro años, le metieron en el colegio, y él tuvo que buscarse la vida como quien dice, y en un principio pues no se relacionaba con nadie, y al final vas aprendiendo, pero con cuatro años está bien, pero según aumenta esa edad, pues eso...alguien que viene con sus quince años o eso...que además el hecho de haber tenido que dejar probablemente a su familia, a sus amigos...a toda su vida allí, viene aquí e igual lo que menos le interesa es ponerse a...a la educación. Y ya no hablamos de chicos que vienen, por ejemplo, el ejemplo de estos chicos que traen huérfanos... que meten...aquí hace poco había una especie de centro para chicos huérfanos de ciudades de Marruecos que habían venido los juntaron todos aquí y se montó un cristo, porque claro eran treinta chicos, jóvenes, sin prácticamente ninguna educación y que pretendían...pues eso que accedieran al mundo laboral sin ningún problema y muchos se dispersaron, otros se fueron y otros por suerte...pues eso...algunos ciclos. Al final siempre esos chicos y chicas suelen acceder a ciclos...pues eso en este colegio hay mecanizado, electricidad...que implique una actividad rápida que en un par de años ya estén...ya puedan

incorporarse al mundo laboral. Yo creo que eso es lo más común cuando llegan en edades avanzadas.

***Entrevistadora:** Igual ahí también ahí el nivel socioeconómico de las familias, en el caso de haberlas...no es lo mismo los chavales que vienen solos, pero si las familias pues me imagino, ¿no?, que depende si tu familia al final te puede mantener o no y te tienes que insertar al mercado laboral para también ayudar económicamente...*

Entrevistado: Lo que te dicho antes de las becas también. Yo...prácticamente toda mi familia, menos yo, todos los estudios que han cursado, todos hemos tenido acceso a la universidad, unos lo hemos acabado otros no, pero todos hemos ido a la universidad, menos mis hermanos/as mayores ya te digo, porque hicieron eso...llegaron aquí aprendieron un oficio y también entraron a trabajar. Entonces los hermanos que hemos accedido la mayoría iba con beca, la beca de la universidad, y cuando no la ha habido pues eso...Yo por ejemplo, ahora mismo...sí que he pensado en volver...en retomar la carrera pero eso...ahora mismo no puedo...En un año o en un par de años mi intención es eso...tener independencia económica y poder acceder, pero también esta evidentemente complicada la cosa. Encima no hablamos sólo del dinero de la matrícula, sino del transporte y demás, y al final es que todo influye. Y también te cansa, igual acabas diciendo, pues mira, igual no es tan importante, porque igual puedo hacer un ciclo o lo que sea...entonces eso va desgastando...y yo creo que hay muchos chicos...bueno ya no te voy a hablar magrebíes, pero chicos que acceden y se van desgastando y lo dejan por eso, por desgaste, no porque no les interese o no les guste. Y yo creo que las chicas en general son más agradecidas, en ese sentido, por ejemplo mi hermana yo creo que es la que más esfuerzo ha hecho igual de mis hermanos para acabar la carrera y eso...y las chicas que conozco también magrebíes eso tienen también...igual el hecho de que se lo dificulten les hace poner un poquito más de ganas para hacerlo, ¿no?

***Entrevistadora:** ¿Y puede motivarlas también el hecho de fijarse en la figura femenina de la familia para ver que tú quieres otra cosa? Un poco para hacer frente a ese rol tradicional...*

Entrevistado: Sí que es verdad que muchas chicas intentan huir de eso, de cástate, ten hijos. Sé un poco la compañera de un hombre y muchas chicas que intentan huir de eso. Mi hermana yo creo que es una de ellas, y las chicas que conozco, pues al final, sí que creo que es una motivación muchas veces. Tener tú tus cosas y no tener que depender de otra gente.

***Entrevistadora:** ¿Y ese perfil, lo que tu conozcas a tu alrededor, es mayoritario o minoritario, hay más chicas que quieren o...?*

Entrevistado: Yo creo que es mayoritario. Lo que pasa es que... lo que te digo...también si están en un entorno familiar hostil, y un poco que les dificulta, pues al final yo creo que ceden. Pero yo en general lo que conozco, es eso...es gente que quiere un poco escapar de eso, y quiere tomar sus decisiones y hacer las cosas porque ellos quieren hacerlas, no porque les puedan cargar un poco. A ver...no es tanto una obligación parental, es...básicamente una obligación social. Tú vas a tu país y ves que todas las chicas están pensando en lo mismo, pues sientes que igual también deberías, ¿no? Yo creo que es un poco así, pero bueno...Encima es eso...la experiencia migratoria es totalmente opuesta, estamos hablando de personas que han vivido en una tradición total, con gente que viene y tiene la obligación básicamente de relacionarse con gente que no conoce ese mundo...Entonces yo creo que hay una edad en la que esas chicas, que sobre todo chicas, se sienten básicamente, porque no saben por dónde tirar, no saben...Igual les están diciendo en casa que lo malo es...es eso relacionarse con...o hacer actividades relacionadas más con eso...con la gente de aquí, pero luego ven que en el colegio lo que a ellas les gusta es estudiar y tener conocimiento...Y entonces ahí hay cierta duda. Yo en menor medida sí que en algún momento he podido tener algo similar, ¿no?, que piensas no sé por dónde tirar, porque claro la tradición familiar te dice que determinados trabajos en concreto igual están mal...o están mal vistos...o te llevan igual por caminos un poco negativos...Entonces ya empiezas a orientar tus preferencias en base a lo que te están contando...muchas veces pasa...y yo creo que es general...Te dicen es que este trabajo...y te acaba cambiando un poco la perspectiva. Yo creo que hacer estudios en los que se metan en un

saco a todos esos jóvenes que son de segunda generación es erróneo, porque hay de todo, básicamente hay gente que tira más...yo conozco a gente que prácticamente esta occidentalizada al cien por cien y que no tiene ninguna relación con su religión, por ejemplo. Y conozco a otra que ha venido...o ha nacido aquí y prácticamente no se relaciona con gente de aquí, hay mucha diferencia yo creo ahí...

Entrevistada: Vale. ¿Y crees que aquí en el País Vasco existe ese fenómeno, que a veces se escucha, de concentración de población inmigrante en ciertos colegios, lo que da pie a que el fracaso escolar aumente?

Entrevistado: Yo creo que es un fallo de organización básicamente...pues eso al final...por ejemplo Vitoria es prácticamente un foco de guetos. Hay colegios que tienen un 98% de inmigrantes y hay otros que tienen un 0%. Yo creo que es eso...los colegios...al final la organización...la diputación se debería de encargar un poco de organizarlo, porque es malo para ellos también, o sea tú no puedes tener un colegio que tenga una imagen totalmente negativa de la educación que ofrece y otro que tenga los mismos fondos y haga todo lo contrario...parezca que es un centro privado. Entonces yo creo que ellos mismos fallan en ese sentido. Yo creo que hay centros en los que se organiza mal y entonces sí que pasa eso.

Entrevistadora: ¿Y la educación que se ofrece realmente es intercultural, tal como muchas veces se intenta promocionar o se intenta hacer, o los colegios son muy homogéneos, en ese sentido, dicen te integras en esta cultura, y no se hace... y no se tienen en cuenta esas diversidades?

Entrevistado: Yo creo que se intenta, pero es que...Euskadi está en una etapa igual un poquito todavía más cerrada, ¿no? O sea, yo creo que a nivel estatal es mucho más serio eso. E igual por determinadas características o...cuestiones en común que se pueden tener entre el pueblo vasco y el pueblo que viene inmigrante, sobre todo de Marruecos o de Sahara también, yo creo que por determinadas cosas en común se intenta esa integración y se busca, pero yo creo que...falta conocimiento, falta gente preparada, eh...al final alguien que...haber...no es decir que si tú vives ahí nos conoces o sino no puedes conocer nada, o sea hay integradores y dinamizadores que no conocen la vida ahí y su trabajo se les da fenomenal, pero yo creo que sí que es verdad que falta un poco de esa fusión o esa unión o ese conocimiento real práctico de la multiculturalidad, ¿no?, de la interculturalidad, porque si no yo creo que no se puede conseguir. No puedes coger a una persona de aquí y decirle que les enseñe a los chicos como...como relacionarse con la gente de fuera, porque él mismo igual no conoce las herramientas, ¿no? O no lo ha hecho a nivel práctico. Yo creo que es eso, en la práctica es más difícil. Pero yo creo que va a llegar porque al final esos chicos van a crecer y esos chicos van a tener hijos, y al final no va a quedar otra, ¿no? Como puede pasar en Francia ahora mismo que están con una población inmigrante bastante más elevada que aquí y ya van por la tercera generación, incluso por la cuarta en algunos casos...Yo creo que España es uno de los lugares a los que la población magrebí está ya acostumbrada, por cercanía, por empatía...yo creo que eso sí. Mucha gente de la que viene aquí Magrebí sabe hablar castellano ya, y no porque lo haya estudiado en el colegio, sino porque es algo habitual, ¿no?, igual que el francés...Igual más común el francés, pero también pasa...Entonces esa relación yo creo que...que es cuestión de tiempo que se llegue a dar. Otra cosa es que la gente esté preparada o no, pero se va a dar...y los conflictos que se puedan dar...yo creo que en los colegios y con esa educación...es cómo podemos conseguir que se de esa relación de forma positiva.

Entrevistadora: ¿Tú crees que la clase social de las chicas, en este caso, es determinante a la hora de ascender...?

Entrevistado: Sí. Yo creo que hay que mirar más la edad, no creo que haya que mirar tanto el género, como eres chico te damos el acceso antes que a las chicas, no creo que haya eso para nada. Las familias que hay aquí, o las que yo conozco, no hacen ese tipo de discriminación para nada. Lo que sí que veo es que igual por la edad, ¿no? Se prioriza...evidentemente si yo tengo determinados ingresos y puedo hacer que cuatro de mis hijas accedan a la universidad, pues los dos primeros lo van a hacer y los dos segundos tendrán que aguantar y hacer otra cosa, ¿no? Es

que también...eso sí que lo veo. Pero en general, pues eso...como en mi familia, siempre que se ha podido intentar ese acceso a la universidad se ha hecho, ¿no?, y yo creo que la gente que viene es consciente de que es necesaria esa educación igual, o ese acceso a la universidad. Y mucha gente pues lo que decimos, tiene necesidad de hacerlo...de decir oye, ninguno de nosotros, sus padres, hemos podido acceder a la universidad, y que nuestras hijas lo hagan, ¿no? Y yo creo que el problema es ese...el coste, ¿no?, que implica el introducir a un hijo a la universidad. Aquí igual no es muy elevado pero hay otros países de Europa en los que sí, y yo creo que al final...eso dificulta mucho que muchos chicos... O sea yo por ejemplo, ahora vivo con mis hermanas, entonces muchas veces dependes económicamente ya no de tus padres, sino de los hermanos que si han podido acceder a la universidad y tienen ingresos y tienen medios, bien, pero si...lo que decimos...ese círculo vicioso al final...el primer hijo no puede acceder porque no hay medios pues los demás ya seguro que no van a poder...Entonces, yo creo que sí, que la clase social influye bastante, sobre todo porque la gente que viene es gente que no tiene prácticamente medios, ¿no? Lo que digo, con becas y demás...Yo conozco chicos saharauis, por ejemplo, que tienen más acceso porque ahora hay más convenios con el Gobierno Vasco y que tienen más posibilidades igual para acceder a máster y estudios que si no les dieran esas becas no podrían...vamos...prácticamente seguro, ¿no? O sea yo conozco casos personalmente de chicos que han podido hacer pues eso...máster de siete mil euros y por el estilo pero que se lo ha financiado prácticamente por completo el Gobierno Vasco.

Entrevistadora: O sea que siempre que haya becas de por medio, por ejemplo, si los familiares no pueden costearlo, los familiares también como que impulsan el que su hija lo haga, no es trabaja que...

Entrevistado: Si, sí, yo creo que no hay esa actitud de...de...aunque puedas acceder no te vamos a dejar, o no vamos a poder, ¿no?, igual en mujeres, lo que te digo, si son determinados casos... determinados casos concretos o trabajos concretos en los que igual no está bien visto que una mujer eh...pero ya te hablo de casos más tradicionales, ¿no? Yo tengo una amiga que ella puede, yo que sé, irse el verano, por ejemplo, entero con unas colonias con niños y su padre pues no le deja, o le pone dificultades, dice que no es correcto que pase tanto tiempo fuera y demás, ¿no? Pero esos son casos concretos, o sea yo creo que en general, el acceso a la universidad se deja y luego evidentemente trabajar de lo que has estudiado también.

Entrevistadora: ¿Y el origen cultural?, por ejemplo el que los padres, puede darse que vean la institución educativa como algo muy lejano porque ellos tampoco hayan accedido ni siquiera en su país de origen a la educación y entonces tampoco puedan, en ese sentido, apoyar a su hija, pues en las tareas de clase o...

Entrevistador: Claro, en algunos colegios en los que yo he estado hablan de eso, ¿no?, que no pueden relacionarse con los padres, o sea, básicamente la asociación de padres, no hay ninguno de los padres magrebíes o saharauis, no...no se relaciona en principio por el idioma y también porque no tienen ninguna cercanía, dicen a un colegio para qué básicamente, ¿no? En Marruecos lo más común es que..., o en Marruecos o en el Magreb en general, es eso...la educación que te ofrecen es aprender el Corán, leer el Corán, aprender a leer, escribir y demás y luego ya pues oye, el que sirve sí puede acceder a otros estudios, pero en general la cosa se queda ahí. Entonces hay muchos padres que vienen y que son analfabetos básicamente, entonces ellos no pueden ni ayudar a sus hijos ni entender qué se les está pidiendo, ¿no? Yo creo que eso existe en algunos casos, sobre todo en niños más jóvenes con padres que vienen más mayores, porque yo creo que sí que ahora hay población...esa reagrupación que decíamos, la gente que viene igual espera más, porque...por ejemplo mi padre vino aquí hace cuarenta años aproximadamente pero en diez años ya tenía a su familia aquí y con una situación financiera que se podía mantener, ¿no? Yo creo que ahora como hay más dificultades se espera más, se espera más para casarse, se espera más para traer a los hijos y esa...esa población, esos chicos que vienen ya más adultos, con una educación que igual está más orientada al que no es importante el hecho de ponerse a estudiar, ¿no? Si no que lo que lo que hay que hacer es trabajar. Entonces...sí que existe eso pero yo creo que lo que más hay es que sí es gratis que estudien todo lo que quieran, porque saben que bueno. Pero otra cosa es cuando se trata de gastar, que

ahí ya... Y sobre todo lo que decimos, la media de hijos es más alta que la de aquí, aquí igual se puede tener un hijo o dos y los dos van a tener directamente acceso, aquí ya hablamos... nosotros somos seis en la familia entonces ya se tiene que decidir, hay muchas veces que hay que decidir quién va y quién no. En nuestro caso no ha hecho falta pero yo creo que... lo que te digo si un par acceden y no va bien, los otros hermanos pues probablemente no tengan la posibilidad de probarlo, aunque sea de probarlo.

Entrevistadora: ¿Y la procedencia, que sea rural o urbana, índice en este caso?

Entrevistado: Yo creo que sí, porque al final la tradición pesa mucho más en las zonas rurales y... y hay mucho más desconocimiento de lo que es un sistema educativo concreto, con sus colegios... y luego el acceso que hay es lo que te digo, leer y escribir, y si alguno vale pues ya le sacamos del pueblo para que vaya a algún otro lado, pero lo normal que... yo creo que en los pueblos más pequeños, hablo prácticamente más de aldeas... Al final es eso yo veo que las ciudades son como aquí básicamente, ¿no?, todo el mundo tiene acceso, igual la calidad de la educación allí no es tan buena, eso sí es verdad, y es más cara, porque no hay... pues eso... no hay becas, no hay impuestos... entonces es más difícil, pero sí que creo que en las ciudades uno tiene más posibilidades de acceder a lo que quiera hacer, no tanto como una obligación... Entonces esa educación al llegar aquí yo creo que se nota, ¿no? Si alguien ha venido de ciudad, que ya te digo que es menos común, pero si alguien viene de ciudad ya conoce esos medios, ya conoce donde tiene que entrar... Si es una población rural no puede entender todo eso, ¿no?, hay que explicárselo, alguien tiene que decirle lo que tienen que hacer.

Entrevistadora: Y bueno antes hablábamos un poco de la participación en la escuela que muchas veces en las familias es un poco escasa y yo creo que muchas veces existe el estereotipo ese, incluso por parte de los docentes, de que las familias no tienen interés, y muchas veces esa falta de interés entre comillas, es pues por todas las dificultades que tienen detrás, entonces eso al final... ¿de alguna manera afecta a las hijas para continuar en el sistema educativo?

Entrevistado: Si claro, esa es la consecuencia. O sea hay muchas veces que se ve la consecuencia y ya está, dicen no quieren acceder. Pero no, hay que ver pues lo que tienen en casa, como se relacionan... evidentemente un profesor igual no está habituado a que tiene que fiarse en esas cosas, ¿no?, pero yo creo que sí que es verdad que, sobre todo en chicas, porque se tienen los estereotipos más negativos indican en las chocas, ¿no? Si una chica, pues yo que sé, empieza a llevar el pañuelo, pues probablemente se le tache de una manera diferente, se le exija determinadas cosas, se le pregunten determinadas cosas... Mi hermana por ejemplo tiene amigas... se llama Fátima... tiene amigas que igual estuvieron con ella un año o así antes de saber que era marroquí, o sea que no es lo mismo que en tu centro sepan que eres magrebí, sobre todo los profesores eso, ¿no?, que den por hecho determinadas cosas... Al final yo creo que los estereotipos pesan mucho más a las chicas que a los chicos, y... y nosotros evidentemente los llevamos mejor, pero muchas veces las chicas no tienen con quién comentarlo, con quien relacionarse... entonces al final yo creo que eso sí que afecta igual dentro del sistema educativo... el mantenerse, ¿no? Pero ya te digo que lo que más veo yo es chicas que aunque se ven solas, pues eso... tienen esa fuerza para salir de eso, porque saben que la única salida no es dejar el colegio... dejar el colegio o dejar la universidad no les va a dar acceso a lo que realmente quieren que es la independencia esa. Entonces yo creo que eso les sirve para saber, mira la única salida que tengo yo es estudiar hasta que encuentre un momento en el que pueda elegir y decidir lo que yo quiero. Yo creo que eso es lo más común, ¿no?

Entrevistadora: Entonces ese perfil más de esa mujer jóvenes, que quiere casarse y tener hijos... que su proyecto de vida siempre esté al lado de un hombre...

Entrevistado: Yo creo que en cuanto se está aquí eso desaparece. Al no ser que venga casada ya porque ha venido con su marido, yo no lo creo. O sea yo creo que ese perfil en cuanto se pisa... se llega aquí y se ve lo que hay... una empieza a planificar de otra manera, ¿no? Puede existir, que yo creo que te vas y no existe, es más un camino tradicional que se sigue y ya está, no creo que se llegue a pensar, ¿no? Pero... yo creo que hasta hace unos años, sobre todo en Marruecos por ejemplo, la salida a una vida igual un poco obligada era pues eso casarse, ¿no?

Yo creo que eso está cambiando y sobre todo entre las chicas de aquí. Yo creo que, eso... las chicas, ya las que nacen aquí, pues evidentemente... eh... es mucho más evidente, pero las chicas que llegan y tienen acceso a la educación y a relacionarse con gente de aquí, ven que esa salida no es la que tienen que... Y muchas tienen incluso dificultades, ¿no?, porque en Marruecos igual no está tan... no mal visto, sino que... que un hombre igual entiende que si una chica a nivel intelectual le supera no tiene igual mucho que ver con él, ¿no?, si el chico tiene determinadas inquietudes, si ve que la chica lo que quiere es trabajar, pues eso, ¿no?, buscarse la vida y mantener a su familia, igual eso se ve un poquito peor, entonces muchas chicas igual quieren casarse pero ven esas dificultades, ¿no?, de decir, mira yo he conseguido todo lo que quería, pero ahora el conseguir todo lo que quería me dificulta conseguir lo tradicional, que igual también lo quiero, es que... esa gente es muy dispar, hay mucha heterogeneidad, y al final no se puede etiquetar a prácticamente ninguno. Porque... yo soy un mundo, yo tengo gente que a veces ha venido en las mismas condiciones que yo, chicos que han venido con las mismas características nacidos aquí, con todos los hermanos nacidos allí, y son totalmente opuestos, o sea, han decidido tomar otro camino totalmente distinto... Y cada familia... yo creo que afecta mucho el entorno familiar, ¿no?, el que te den la libertad o no... el que te digan esto está mal y te dejen mirar a ti si eso está mal o no, o que te digan está mal y no te dejen acceder a ello... Yo creo que todo eso influye mucho. A mí por ejemplo siempre me han dado mucha libertad para elegir lo que quiero hacer... que también igual también te vuelves un poquito más sedentario, en el sentido de... pues eso lo que decimos de... lo que te digo de esas chicas que demuestran rabia y motivación por salir de todo eso, ¿no? Nosotros al tener igual un acceso más fácil, al permitirnos hacer lo que nos dé la gana pues...

Entrevistadora: ¿Tus hermanas también han tenido esa libertad?

Entrevistador: Sí, básicamente sí. Igual lo que no han tenido es la libertad de estudiar cómo les hubiera gustado, por lo que te digo, porque son mayores, por la edad a la que llegaron, pero mi hermana, la más joven de las tres, está en las mismas características que nosotros, en las mismas condiciones básicamente.

Entrevistadora: ¿No afecta esa cuestión de género?

Entrevistado: Para nada. Sobre todo para la educación. Puede afectar pues eso... en momentos determinados, en los que tienes que... vivir esa tradición, ¿no?, con familiares o por el estilo. Pero en general para la educación para nada... yo creo que no condiciona para nada. Mi hermana ha hecho lo que quería igual que yo, en cuanto a educación.

Entrevistadora: Y luego el hecho, por ejemplo, de que aquí haya familias que estén en un entorno más rural, y los campus universitarios estén por ejemplo lejos de su casa por así decirlo, ¿eso afecta a la hora de, por ejemplo, que las mujeres... las jóvenes, elijan la carrera?

Entrevistado: Yo creo que sí que se tiende a... sobre todo en mujeres, a elegir una carrera que esté más cerca, lo más cerca posible, por lo que te he dicho, ¿no?, porque en los ambientes más tradicionales, padres más tradicionales o madres más tradicionales, se ve mal el hecho de que una mujer... Y yo creo que lo que es muy poco común es que la chica marroquí, musulmana, que quiera acceder a una carrera que está en otra Comunidad Autónoma se vaya a vivir fuera, por ejemplo yo creo que eso es muy poco común. En cambio a hombres... bueno tampoco lo he visto mucho pero yo creo que sería más común. Hay menos dificultades en ese sentido. Pero sí que es verdad que... que el entorno familiar, yo creo que afecta mucho en la elección de la carrera, si tú tienes un entorno familiar muy tradicional vas a tener dificultades para elegir exactamente lo que tú quieres, igual sí que está en la onda de lo que quieres, pero no va a ser concreto. Y si eres un chico sí que es verdad que por desgracia tienes más facilidad, ¿no? En mi familia... yo no te hablo de mi familia ahora concretamente porque cada uno ha elegido lo que quiere concretamente, pero sí que veo en otros ejemplos, chicas que quieren acceder a algo y al final se le dificulta porque... bien sea porque está lejos, porque va a pasar mucho tiempo fuera de casa, porque... cosas que para nosotros son básicamente absurdas pero que, que... igual el miedo a que esa persona cambie o se vuelva... si la mando a estudiar a no sé dónde igual

cuando vuelva ya no es como era, ¿no?, es un poco absurdo para nosotros pero yo creo que ellos....

Entrevistadora: Y hablando de eso, ¿no existe un poco de miedo por parte de ciertas familias a la asimilación a esta cultura, a perder en sus hijos esas raíces...?

Entrevistado: Si yo creo en ciertas familias sí, pero por el desconocimiento. Hay mucha gente que cree que la asimilación es borrar tú... básicamente tu identidad y adquirir otra totalmente distinta y no es para nada. Si al final, no es el relacionarte con la gente de aquí lo que te puede dar una identidad distinta... es pues eso... el tener esa libertad para elegir... oye yo, por ejemplo, yo todos mis amigos son de aquí, pero no es una elección que yo haya hecho, porque quiera apartarme de mis raíces, es simplemente porque tú estás en un contexto en el que te relacionas con gente de aquí, pues puede pasar, pero también conozco otra gente que no. Entonces el creer que el que tú te relaciones vas a... pues eso... vas a perder todo lo que tienes pues me parece un poco absurdo, y sobre todo, cuando la educación en casa muchas veces ni siquiera se piensa, ¿no?, se manda al niño al colegio con ese miedo, pero en casa, por ejemplo, no se le enseña el árabe, no se le enseña a hablar otro idioma... el idioma materno. Entonces ahí hay una confusión, ¿no?, tú no puedes tener miedo, cuando tú tampoco te estás esforzando en que ese chico se preocupe por lo que tiene en casa también, ¿no? Pero yo creo que siempre influye más el clima familiar. Eso es lo que hace que luego fuera se relacione de determinadas maneras o se acceda a determinadas cosas, ¿no?

Entrevistadora: ¿Y hay jóvenes que incluso teniendo un buen expediente académico en vez de acceder a la universidad, decidan por ejemplo acceder a otro tipo de ramas, tipo FP o algo similar para tener un acceso laboral más rápido o por lo general tienden a... en casos posibles, a elegir la universidad?

Entrevistador: Yo creo que ahí influye lo que hemos dicho, el gasto económico también. O sea que si se tiene acceso y se es posible, yo creo que prácticamente siempre se va a elegir el poder acceder a la universidad, porque es algo que se desconoce y porque se... se sabe que es positivo, ¿no? El acceso a la universidad, en las poblaciones en las que no es muy común, se sabe que es algo que se debe intentar, que tiene que probar. Casos... ejemplos de gente que haya rechazado el acceso a la universidad no conozco, pero yo creo hoy en día, con cómo se está... pues eso la sobrepoblación universitaria y todo esto... sí que puede haber jóvenes que lo vean con más perspectiva y crean que igual el acceso a la universidad no les va a dar lo que ellos quieren, entonces igual sí que se meten en un FP o algo por el estilo. Yo creo que es al final, en la familia, el conocimiento que se tiene, cómo está funcionando el momento, ¿no?, porque hay muchas familias que llegan... en el momento en el que llegan no saben lo que está pasando aquí, y muchas veces ni siquiera saben a dónde van, entonces a esos no se les puede exigir que la toma de decisiones a las que acceder lo hagan bien, pero sí que en las generaciones como la mía, o... mi hermano tiene un hijo... cuando crezca mi sobrino evidentemente nosotros vamos a saber... si es importante la universidad, si no lo es, si... si puede permitírselo, si no... ¿no?, todo eso. Porque yo también creo que hay familias que igual ahora acceden a la universidad, ven el coste que tiene e igual al segundo año se lo plantean, ¿no?, o lo dejan... No sé si es muy común pero yo creo que puede pasar, ¿no? Tú crees que el coste va a ser determinado y viendo, ya no la matrícula, sino el transporte y todo, se hace un cumulo que en un año pues... dice mira me hago un FP que me sale gratis y ya está.

Entrevistadora: Y recapitulando un poco con el género, ¿no es un factor determinante a la hora de que esas jóvenes accedan o no a la universidad?

Entrevistado: Yo creo que no, siempre por lo que te digo, ¿no?, siempre que no se trate de carreras concretas. El acceso directo a la universidad no creo que sea un problema, es la elección de la carrera en sí, lo que creo que sí que influye en el entorno familiar. Pero en el acceso en sí, yo creo que todos los padres básicamente quieren lo mejor para sus hijos y saben que la universidad es lo mejor, independientemente sean hombres o mujeres.

Entrevistadora: ¿Y la adecuación familia y escuela crees que es fundamental para..., pues un poco para generar un buen ambiente para esas jóvenes y que puedan prosperar en la escuela y consecuentemente puedan acceder a la universidad?

Entrevistado: Claro, yo creo que todo empieza en el colegio. Básicamente si tú a una chica la enseñas que en el colegio pues... está limitada, que no puede acceder a determinadas cosas cuando llegue a la universidad se lo va a plantear, porque va a decir...me van a limitar. Entonces yo creo que en el colegio las chicas tienen que verse ellas...aunque se lo repitan constantemente que igual no están en igualdad de condiciones, ellas tienen que ver que a nivel educativo lo están, o sea, que ellas pueden... o sea, una chica no va a suspender más asignaturas por ser chica, pero muchas veces incluso pues eso, ¿no?, se puede llegar a pesar eso de tanto machacar o al final decir que oye, que es que tú esto no lo puedes hacer, ¿no? Yo creo que lo que más dificulta es muchas veces, pues eso, ¿no?, toda la presión continua y eso yo creo que empieza en el colegio, el que el día a día...el día a día de machacar, ¿no?, de ver que tienes más dificultades ya sea solo por el hecho de ser chica...Sobre todo cuando se van haciendo adultas, porque hasta determinada edad, pues eso dentro de la religión igual la chica y el chico pues se ven de la misma manera, pero una chica empieza a llevar el velo y demás, y en ese contexto ya las cosas cambian y las chicas ven...pueden ver en determinados contextos que...que ellas están haciendo las mismas cosas, imagínate que estas aprobando todas las asignaturas, pero te siguen dificultando el hecho de decirte que hay cosas que igual no puedes hacer, ¿no? Entonces yo creo que eso...tiene...básicamente tiene que cansar, ¿no? No creo que sea, ya te digo, algo muy común, pero al final es algo sutil, algo que no se puede palpar, no es todos los días decirle a ella no puedes, es que...lo van viendo... dentro de la religión se explican determinadas cosas que no son del todo correctas, son interpretaciones, entonces ella lo coge como verdadero y ese es un poco el problema.

Entrevistadora: ¿Crees que es importante para la integración de esas jóvenes la educación universitaria, que puedan acceder al menos?

Entrevistado: Yo creo que sí, porque la universidad a parte de lo que te enseña a nivel educativo es un ambiente totalmente diferente al que puedes vivir en un colegio. El salir de tu pueblo mismamente, yo creo, que ya te da una perspectiva...Y ya si hablamos de los compañeros de clase y demás...yo creo que ya si a nivel educativo es importante porque evidentemente hoy en día pues hace falta una carrera prácticamente para todo, yo creo que da una perspectiva distinta, ¿no?, de la que puedes vivir en tu pueblo que conoces a todo el mundo o...Al final si sales, si te relacionas y a ver...que vale para todos, ¿no?, pero al final yo creo que una chica que vive en un entorno...más cerrado...o que no tiene acceso...pues a eso...a determinados contextos de su vida, yo creo que el hecho de acceder a la universidad le amplía un poco esas miras, ¿no? Y en muchos casos, yo creo que le permite saber que puede hacer lo que quiera, ¿no?, que puede conseguir lo que quiera y que por mucho que se lo digan...Al final depende de lo que ella se esfuerce y lo que ella se preocupe por aprobar las asignaturas, ¿no? Entonces yo creo que eso se consigue sobre todo en la universidad, o sea a nivel colegio, instituto no está tan definido, ¿no?

Entrevistadora: ¿Y a nivel un poco de lo que conozcas, crees que cada vez esa inserción es más alta, cada vez más chicas acceden?

Entrevistador: Yo creo que sí. Bueno ahora lo que decimos, ¿no?, con los costes económicos no, pero que quieren acceder y que tienen el ser, yo prácticamente el cien por cien de los casos que conozco. La barrera económica es la más evidente, ¿no? Y lo que más perjudica un poco a que se lo plantee, porque yo creo que hay muchas veces que uno dice voy a acceder, y cuando ve que los costes...se frena, cuando igual sí que podría intentarlo, ¿no?, pedir alguna beca o algo por el estilo...pero sí que puede... que lo económico hoy en día...yo creo que es un freno, ¿no? Pero lo social o lo familiar yo creo que es algo puntual en casos bastante concretos.