



## DOKTOREGO TESIA

**Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokoarra duen gazte talde baten sozializazio prozesuaren azterketa**



**ANE URIZAR ZUGAZAGOITIA / Eskoriatza, 2018**



# **Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokoa duen gazte talde baten sozializazio prozesuaren azterketa**

---

ANE URIZAR ZUGAZAGOITIA

Zuzendariak:

AMELIA BARQUÍN LÓPEZ  
NAHIA INTXAUSTI INTXAUSTI  
IGNASI VILA MENDIBURU



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)


Mondragon Unibertsitatea

2018ko maiatza



**Amari, aitari eta Joni**



A black and white photograph showing the silhouettes of several people sitting on a metal fence. The people are positioned at various points along the fence, with some sitting on the top rail and others on the lower rails. The background is a plain, light color, making the dark silhouettes stand out. The overall mood is contemplative and somber.

*Nagoen lekuan ez naizela diote inguruan ditudanek erroak haragi bizitan bezala inori,  
ezeri heldu gabe ba omen itsaso azpian zuhaitzik batetik bestera, inon errotu barik  
desertuan, berriz, lurrari baino ortziari gehiago eusten dionik... ..hegan egin nahi izango  
balu bezala eta erauzi dagoen lekutik ...hegodun zuhaitza balitz bezala eta ez eman inon,  
inori, sustrarik (Sustraiak-ANARI)*





Los “fronterizos” que sean capaces de asumir plenamente su diversidad servirán de “enlace” entre las diversas comunidades y culturas, y en cierto modo serán el “aglutinante” de las sociedades en que viven.

AMIN MAALOUF,  
*Identities asesinas*



## ESKER HITZAK

Ikerketa hau ibilbide luze baten emaitza da. Eskerrak eman nahi dizkizuet ibilbide horretan, une ezberdinetan gertu izan zaituztedan guztioi. Zuek ere neurri batean ikerketa honen parte zaretelako.

Esker berezia eta beroa eman nahi diet ikerketa honetan parte hartu duten gazte guztiei eta haien gurasoei, lehenei urrezko lekukotzak eskaini dizkidatelako, eta bigarrenei, beste askoren artean, lekukotza horiek jasotzeko bidea erraztu didatelako. Eskerrak Moufdi Kameli, Latif Jatabiri eta nire ahizpa Nereari gazteengana iristeko zubi lana egin dutelako. Eskerrak baita ere Ermuko eta Eibarko eskolei, bertako irakasleei eta zuzendariei gure erreguak entzun eta zailtasunak erraztasun bihurtu dituztelako.

Eskerrak bihotz-bihotzez tesi zuzendariei, Amelia Barquín, Nahia Intxausti eta Ignasi Vilari, zuen denbora eta pazientziagatik, eta bereziki, zuen jakintza eskuzabaltasunez nirekin konpartitu eta bidaide zorrotz izan zaretelako, bai eta, indarrik gabeko uneetan laguntzeko eta aurrera egiteko indarra eman didazuelako. Ameliak esango zuen bezala: Biba zuek! Visca vosaltres!

Eskerrak HUHEZlri ikerketa hau egiteko eman didan laguntzagatik, eta lan hau elikatu duten doktorego-aurreko egonaldiak egiteko aukera emateagatik. Horiek guztiak gabe, prozesua are konplexuago izango zen. Eta erakundea ez denez ezer pertsonarik gabe, eskerrak eman nahi dizkizuet HUHEZlko lagunei, une askotan sostengu izan zaretelako. Eskerrak urteetako trainerakide izan ditudan Arantza Ozaetari, Karmele Perezi eta Julia Barnesi, eta azken bi urte hauetan gertu izan ditudan Arantza Mongelosi, Nagore Iñurrategiri eta Eider Salegiri. Guztioi eskerrak estualdi unetan arnasa eman didazuelako. Esker berezia Arantza Mongelosi tesiaren formatu lanetan eta itzulpenaren orrazketan horren beharrezkoa nuen laguntza eman didalako.

Eskerrak Monika Madinabeitiari ere, bere kontaktuak nire eskura jartzeagatik eta nire zenbait egiteko txintik esan gabe bere gain hartu dituelako. Eskerrak Bego Pedrosari prozesuan zehar eskaini didan babesagatik, eta eskerrak baita ere katalaneko itzulpenarekin laguntzeagatik. Eskerrak, nola ez, liburutegiko lankideei, eta bereziki Mari Karmen Apraizi, egin dizkiodan eskaera guztiei, ordu txikitan eta asteburuetan egindakoei barne, horren profesionalki erantzuteagatik. Eskerrak baita Mireia Larreari, Leire Uriarteri eta Mirene Zufiaurreri adore mezuengatik. Azkenik, esker bereziak Maite Garcíari eta Marisa Pagonabarragari, Maiteri, entzuteko eta babesa emateko zenuen

gaitasunagatik, eta zuri Marisa, zure gaixotasunaren une latzenetan ere neu animatzen saiatzeagatik. Esker bereziak zuri ere Eneritz Garro, gune-buru izan zaitudan urte hauetan gozo zaindu nauzulako eta basamortuko ibilbidea leunagoa egin duzulako.

Gràcies a Moisès Esteban per haver compartit amb generositat el teu coneixement des del primer moment que ens vàrem conèixer. Especialment et vull agrair pel teu ajut en la resolució de dubtes sobre la investigació i el fet que sempre l'hagis acompanyat d'un gran sentit de l'humor. Moltes mercès per facilitar oportunitats a tots els principiants en el món de la investigació.

I am very grateful to Elizabeth Coelho, Cynthia García Coll, Frederick Erickson, and Sian R. Williams for opening the doors to Canada, US and Wales, and for giving me the chance to share my research concerns. For the pleasant time spent at the University of BOISE, Brown University, UCLA and Cardiff Metropolitan University, both in the office and beyond. Special Thanks to you, Elizabeth, for the support you have always given me, and in addition to knowledge, for also sharing your leisure time with me.

Ezin jarraitu eskerrak eman gabe urte luze hauetan maila ezberdinetan lagundu nauzen lagunei. Eskerrak Olatzi eta Mireni ikerketa hau egiten eman ditudan urte luzeetan modu aktiboan beti presente egon zaretelako. Eskerrak zuri Bego, azken urteetan lagunen artean ezinbesteko pertsona bihurtu zarelako eta asko eta ondo zaindu nauzulako, eskerrak modu berean zuri ere, Ainhoa. Eskerrak Maiteri, Leireri eta Eiderri, prozesu hau estuki nirekin bizi izan duzuelako eta etengabe animatu nauzuelako. Eskerrak baita Kristinari, Mixeli, Joseinari, Meltxorri, Leireri, Ziortzari, eta Jokini atseden uneei kolorea jartzeagatik. Eta eskerrak Naiara eta Iboni, zuen animoak eta babesak indar handia eman didatelako.

Azkenik, eta batez ere, eskerrik asko prozesuaren une gogorrenak gertutik bizi behar izan dituzten etxekoei. Neba-arrebei; Iboni, Argiri eta Nereari, zuen maitasuna egunero erakutsi eta babes modura eskaini didazuelako, eskerrak baita ere koinatuei eta koinatari (Joserra, Joxe eta Andrea) zaintzagatik. Lur, Paul eta Muniari, Hereni, Urtziri eta Ingeri urte hauetan egin ditudan hutsegiteak ulertu ez arren beti aurpegi onez onartu dituzuelako. Lazkaoko familia osoari: Juliani, Naiarari, Igorri, Uxueri eta Elorriri, ezer galdetu gabe dena konprenitzen duzuelako. Bihotzez eskerrak gurasoei, zuen etengabeko zaintza, babesak eta maitasunagatik, eta seme-alabengan beti sinetsi duzuelako. Eta bukatzeko, esker bereziak zuri Jon, aldapa nirekin batera igo duzulako,

ni babestu eta animatzeko malabarak egin dituzulako eta kalitatezko zaintza eskaintzen didazulako beti.

## AURKIBIDEA

ESKER HITZAK.....	11
AURKIBIDEA.....	14
IRUDIEN AURKIBIDEA .....	18
TAULEN AURKIBIDEA .....	19
SARRERA .....	20
A.    Motibazioa eta justifikazioa.....	20
B.    Ikerketa galderak eta helburuak.....	22
D.    Tesiaren egitura.....	22
INTRODUCTION .....	24
A. Motivation and justification.....	24
B. Research questions and objectives .....	26
D. Thesis structure.....	27
1.    KAPITULUA. MARKO TEORIKO ERREFERENTZIALA.....	30
1.1. Migrazio fenomenoa definitzen .....	30
1.2. Migrazioaren teoriak .....	33
1.2.1. Ravensteinen teoria.....	35
1.2.1.1. Ravenstein eta erakarpen eta kanporatze (pull & push factors) eredua.    36	
1.2.2. Ikuspegi klasikoaren berrikustea: neoklasizismo ekonomikoa.....	37
1.2.2.1. Neoklasizismo ekonomikoa: eredu makroekonomikoa.....	37
1.2.2.2. Neoklasizismo ekonomikoa: eredu mikroekonomikoa.....	39
1.2.3. Migrazioaren teoria ekonomikoa berria.....	40
1.2.4. Merkatu dualaren teoria.....	41
1.2.5. Sare migratzaileen teoria.....	42
1.3. XIX. mende bukaeratik gaurdainoko migrazio mugimenduak Euskal Herrian	43
1.3.1. XIX. eta XX. mendeen bukaerako emigrazio eta immigrazio mugimenduak .....	44
1.3.2. Egungo immigrazio mugimenduak Euskal Autonomia Erkidegoan.....	46
1.3.3. Immigrazio marokoarra.....	48
1.3.4. EAEko bigarren belaunaldiaren ezaugarriak zifratan .....	53
1.3.4.1. Banaketa lurralde historikoen arabera .....	55
1.3.4.2. Nazionalitatea eta jatorriaren arabera banaketa.....	56
1.3.4.3. Sexuaren eta adinaren arabera banaketa datuak .....	58
1.4. Bronfenbrenneren gizon-emakumeen garapeneren ikuspegi ekologikoaren teoria	59
1.5. Bigarren belaunaldia.....	64
1.5.1. Kontzeptuaren errebisioa ikuspegi historiko-politiko batetik .....	65

1.5.2.	Bigarren belaunaldia ikerketa objektu .....	71
1.5.3.	Ogburen teoria ekologiko kulturala .....	75
1.5.4.	Defizitaren teoria eta diferentziaren teoria edo Ogburi egin zaion kritika	78
1.5.5.	Ezagutza-fondoak eta identitate-fondoak.....	83
1.6.	Identitatearen konfigurazioa testuinguru kulturantzetan .....	87
1.6.1.	Jarrera diskriminatzaileak eta identitatearen garapena .....	89
1.6.2.	Suárez-Orozco eta Suárez-Orozcoren identitateak eraikitzeko estrategiak	91
1.7.	Sozializazioa.....	95
1.7.1.	Sozializazioaz ulertzen dena .....	96
1.7.2.	Ikuspegi teorikoak eta sozializazio prozesuak.....	98
1.7.3.	Sozializazioaren etapak.....	101
1.7.3.1.	Lehen mailako sozializazioa: .....	101
1.7.3.2.	Bigarren mailako sozializazioa:.....	103
1.7.4.	Eragile sozializatzaileak.....	104
1.7.4.1.	Familia.....	105
1.7.4.2.	Familia etorkin musulmanak eta sozializazioa .....	110
1.7.4.3.	Eskola .....	117
1.7.4.3.1.	<i>EAEko bigarren belaunaldiaren eskola errendimenduaren inguruko informazioa zifratan.....</i>	118
1.7.4.3.2.	<i>Bigarren belaunaldia eta eskola errendimendua.....</i>	119
1.7.4.3.3.	<i>Familia etorkinen iguripenak haien seme-alaben eskola errendimenduari lotuta.....</i>	121
1.7.4.3.4.	<i>Bigarren belaunaldiko gazteen eskola errendimenduari lotutako beste faktore batzuk .....</i>	125
1.7.4.4.	Parekideak .....	129
1.7.5.	Sozializazio diferentziala .....	129
1.7.5.1.	Sozializazio diferentziala: maitasunaren inguruko errepresentazio desberdinak .....	132
1.7.5.2.	Ahaidetasun marokarra eta emakume arabiar eta bereberrak ....	136
1.7.5.3.	Mendebaldeko feminismoa, feminismo islamiarra eta hijaba .....	138
2.	KAPITULUA. MARKO METODOLOGIKOA.....	143
2.1.	Ikerlanaren helburuak eta ikerketa galdera .....	143
2.2.	Parte-hartzaileak .....	144
2.3.	Ikerketaren paradigma metodologikoa .....	146
2.4.	Datu bilketa.....	148
2.4.1.	Teknika metodologikoak eta tresnak.....	148
2.4.1.1.	Parte-hartzaile behaketa eta lan-egunkaria .....	149

2.4.1.2.	Elkarrizketa erdiegituratua .....	149
2.4.1.3.	Eztabaida taldeak .....	155
2.4.1.4.	Prozesua .....	158
2.5.	Datu-analisia.....	163
2.6.	Ikerketaren inguruko mugak eta aurrera begirako lan ildoak.....	170
3.	KAPITULUA. EMAITZAK .....	173
3.1.	Ezaugarri demografikoak eta soziokulturalak.....	174
3.1.1.	Izena, adina eta sexua.....	174
3.1.2.	Jaioterria, iritsi zen garaia, iritsi zen lekua, egungo bizitokia eta urteak EAEn	175
3.1.3.	Eskola: EAEn eskolatuak izan diren garaia, egungo eskola, ikasketa maila, hizkuntza eredia .....	176
3.1.4.	Gurasoen jatorria .....	178
3.1.5.	Familia egitura: gurasoen egoera zibila, egoera profesionala eta seme- alaben kopurua .....	179
3.1.6.	Erlijioa.....	180
3.1.7.	Hizkuntzak: ama-hizkuntzak, hizkuntza konpetentzia, hizkuntzen erabilera eta ama-hizkuntzaren ikaskuntza .....	180
3.2.	Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua.....	182
3.2.1.	Arrazoiak .....	187
3.2.2.	Nork bidaiatu zuen lehenengo/Nork, nortzuk ondoren .....	188
3.2.3.	Nora iritsi ziren lehenengo, nora ondoren .....	189
3.2.4.	Itzuli ala gelditu.....	191
3.2.5.	Gurasoen sare sozialak .....	192
3.2.6.	Jasotako jarrera diskriminatzaileak .....	198
3.2.7.	Hasierako pertzepzioak .....	203
3.3.	Gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan .....	205
3.3.1.	Familia eremua: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea.....	210
3.3.1.1.	Familiaren balioak .....	212
3.3.1.2.	Gurasoen hezkuntza praktikak .....	242
3.3.2.	Eskola eremua.....	256
3.3.3.	Lagunarteko eremua.....	295
4.	KAPITULUA. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK.....	341
4.1.	Eztabaida eta ondorioak .....	341
4.2.	Kontuan izan beharreko zenbait alderdi.....	361
	CHAPTER 4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS .....	368
4.1.	Discussion and conclusions.....	368
4.2.	Some elements to be taken into account .....	387



BIBLIOGRAFIA..... 394

## IRUDIEN AURKIBIDEA

1. Irudia. Atlas.tiko lan prozesuaren bi faseak eta bakoitzaren baitako elementuakx	164
2. Irudia. Dokumentu primarioen zerrenda .....	165
3. Irudia. Zenbait aipuren zerrenda eredia .....	165
4. Irudia. Zenbait kodeen zerrenda eredia .....	166
5. Irudia. Lan-egunkarietako informazioaren inguruko memo zerrenda eredia.....	167
6. Irudia. Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua familiaren sare-kontzeptualaren eredia .....	168
7. Irudia. Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua sare kontzeptuala .....	186
8. Irudia. Familia eremua: balioak eta ikuspegi sozio-hezitzailea. ....	211
9. Irudia. Eskola eremua sare kontzeptuala. ....	257
10. Irudia. Lagunarteko eremua sare kontzeptuala .....	296

## TAULEN AURKIBIDEA

1. Taula. Bigarren belaunaldiaren inguruko sailkapena Otero eta Mendozaren (2017) ikuspegitik.....	54
2. Taula. Atzerritar nazionalitateko edota jatorriko 0-24 urte bitarteko biztanleak EAEn .....	55
3. Taula. Guraso atzerritarrak dituzten 0-24 urte arteko pertsonen sailkapena lurralde historikoen arabera .....	56
4. Taula. Guraso atzerritarrak dituzten 0-24 urte arteko gazte kopurua haien nazionalitatea eta jatorria kontuan hartuta .....	56
5. Taula. Parte-hartzaileen zenbait datu.....	145
6. Taula. Metodo kuantitatiboa eta kualitatiboaren ezaugarriak Ponterotto eta Griegerrren arabera .....	146
7. Taula. Datu bilketarako erabilitako teknikak .....	149
8. Taula. Elkarriketa erdiegituratua egiteko gidoia .....	152
9. Taula. Talde eztabaidetarako egoera.....	156
10. Taula. Datu bilketarako prozesua.....	158
11. Taula. Genero sozializazioa eta familiaren balioak aldiberekotasun taularen eredia .....	169
12. Taula. Parte-hartzaileen izenak, adina eta sexua.....	175
13. Taula. Parte-hartzaileen ezaugarri demografikoen inguruko datuak.....	176
14. Taula. Parte-hartzaileen eskolatzearen inguruko datuak.....	177
15. Taula. Gurasoen jaioterria eta EAera etorri aurretiko bizitokiaren inguruko datuak .....	178
16. Taula. Parte-hartzaileen neba-arreba kopurua haiek barne hartuta .....	179
17. Taula. Aldiberekotasun taula. Genero sozializazioa eta gurasoen hezkuntza praktikak. ....	243
18. Taula. Aldiberekotasun taula. Genero sozializazioa eta eskola eremua .....	258
19. Taula. Gazteen ikasketa egoera. ....	271
20. Taula. Aldiberekotasun taula. Genero sozializazioa eta lagunarteko eremua.....	297

## SARRERA

### A. Motibazioa eta justifikazioa

Arreta berezia hartu duen fenomeno garrantzitsu bat gertatzen ari da gure begien aurrean: azkeneko 20 urtean nazioarteko immigrazio fluxu esanguratsu bat presente egin da euskal gizartean. Fenomenoarekin batera hainbat erronka azaleratzen ari dira eta horien artean dago familia immigranteen seme-alaben egokitzapena harrera gizartean, gai bereziki interesgarria bai sozialki bai hezkuntzari begira ere.

Gure arreta piztu du Euskal Autonomia Erkidegoan une honetan ugaria den kolektibo marokoarrak. Euskal gizartean talde horren inguruan dagoen pertzepzioa ez da positiboa autoktono askoren artean; “zail” moduan hautematen da. Hori erakusten digu Ikuspegik (Euskal immigrazioaren behatokiak) argitaratutako azken barometroak: euskal gizarteak begikotasun txikiena dio jatorri magrebtarra duen kolektiboari, eta noski, kolektibo horretan daude, nagusiki, marokoar jatorria dutenak (Ikuspegi, 2017).

Autoktono askoren artean hainbat estereotipo ugaltu dira, islamaren inguruan mesfidantza zabaltzen joan da eta kolektibo horretako partaideek haien eguneroko bizitza egiteko zailtasunak aurkitzen dituzte (lan munduan txertatzeko, pisuak alokatzeko, entretenimendu lokal batzuetan sartzeko eta abar). Gainera, autoktono askoren artean modu kritikoa ikusten da emakume musulman batzuen janzkera eta hijaba hain zuzen, matxismoaren isla delakoan.

Marokoar gizataldearen baitan bereziki interesatzen zaizkigu haien seme-alabak; gaizki deitutako “bigarren belaunaldia”. Gazte horiek egiten ari direna eta egingo dutena interes handiko gaia da haientzat zein bizi diren gizartearentzat. Urte asko dira EAEn etorkinen seme-alabak daudela; alabaina, ez dira hain ugariak egin diren sakoneko azterlanak jatorri atzerritarreko immigranteen ondorengoan inguruan, eta egin diren gehienak eskolan eta ikasle etorkinen egoeraren berri jakiteko egin dira edota irakasleak lagin hartuta. Apenas dago EAEn marokoarrak eta berariaz jatorri marokoarren familien seme-alabak aztergai dituen ikerketarik ezta marokoar gazteen genero sozializazioaren inguruan ere.

Finean, horregatik, alegia, kolektibo honekiko dauden aurreiritzi eta ezjakintasunagatik eta dauden ikerketa urriengatik ere, uste dugu interes handia duela gaien ikertzeak, eta horiek izan dira gure lana aurrera eramateko motibazio iturri nagusienak. Errealitate hori gertutik aztertzea dugu, beraz, helburu: une jakin honetan bizi dugun gertaera konplexua ezagutu, neurri txiki batean bada ere.

Ez dago esan beharrik, hainbat faktorek eragingo dutela gazte horien egokitzean; beste batzuen artean, esaterako, haien sozializazio prozesuan, alegia, gizon-emakume bezala garatzen joango diren ibilbide horretan, bai familiarik, bai eskolatik eta bai lagun artetik jasoko dituzten balioak, hezkuntza praktikak, hiru eremu horietan izango dituzten esperientziak, habitatuko dituzten ingurune horietan bai haiek bai haien ingurukoek izango dituzten harremanak. Kontuan izanik, gainera, kultura ezberdinen arau, gidalerro eta balioek antolatutako eta erregulatutako sistema baten baitan biziko direla.

Aipatzen ditugun alderdi horiekin guztiekin lotuta dago tesi-lan hau. Ikerketa honetan EAEn bizi diren eta jatorri marokoarra duten 11 gazteren (4 neska eta 7 mutil; 2 EAEn jaiotakoak eta beste 9ak Marokon) sozializazio prozesua aztertzen dugu, gazte horiek txertatuta dauden hiru eremu nagusiak aintzat hartuta: familia eremua, eskola eremua eta lagun arteko eremua. Sozializazio prozesu horretan eta preseski hiru eremuetan gazte hauek dituzten esperientziez, haien iguripenez, inguruan dituzten pertsonekin dituzten interakzioez eta abar luze batez arituko gara, ahaztu gabe haiengan eragin zuzena duten bi faktore garrantzitsu: gazte horiek kultura bat baino gehiago hartzen dutela erreferentziatuta eta neska edota mutil izanik diferentzialki sozializatzen direla.

Gazte horiek familia musulmanetako seme-alabak dira, baina ez dira bizi nagusiki musulmana den testuinguru batean. Bestalde, esan bezala, haien sozializazio prozesuan eta gazteek esaten digutena aintzat hartuta, genero ikuspegia faktore baldintzatzaile bat da. Hortaz, horretan ere jarriko dugu fokua, ikerlanaren pisu handia hartuko baitu gazte horien sozializazio prozesuan generoak duen eragina. Jakin nahi dugu nola egokitzen diren gazte horiek EAEn, bi gizarte eta kulturen parte izanik, nola eragiten duten sozializazio esparruek (familiarik -Marokotik etorri dena-, eskolak -harrera gizartekoa-, lagunartekak -mistoa) eta nola eragiten dien neskei eta mutilei. Gakoak zeintzuk diren jakin nahi dugu.

Gai honetan ikertzeak, esan bezala, aukera emango digu komunitate konkretu batengana (marokoar jatorria duen eta EAEn bizi den gazte talde bat) hurbiltzeko, berau gertutik ezagutzeko eta konplexuak egiten zaizkigun gai asko hobeto ulertzeko. Horrek erraztuko luke eremuren batean esku hartu beharko balitz (hezkuntzaren alorrean, sozialki...), jakintza gehiagoz egin ahal izatea. Hori izan da ikerketa aurrera eramateko arrazoi nagusia; hala ere, badago beste bat eta lotuta dago irakasle naizen Mondragon Unibertsitateko HUHEZI Fakultatearekin, eta bertan, bai Lehen Hezkuntza Graduan eta Haur Hezkuntza Graduan nahiz Masterretan irakasten ditudan irakasgaiekin. Gradu zein Masterrean ematen ditudan irakasgai ugari kulturarteko

hezkuntzarekin lotuak daude eta ikerketa lan honetan aritzeak aukera eman dit gaian sakontzeko eta ezagutza transferitzeko.

## **B. Ikerketa galderak eta helburuak**

Ikerketa galdera bakar bat dugu eta honakoa da:

*Nolako da Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokarra duten 11 gazte hauen sozializazio prozesua?*

Haien sozializazio prozesua interesatzen zaigu: familian, eskolan eta lagun artean egiten dutena. Eta beti ere, generoaren faktorea kontuan hartuta.

Ikerketaren helburuak:

- Helburu orokorra:

Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokarra duen gazte talde baten sozializazio prozesua aztertzea.

- Helburu espezifikoak:

1. Identifikatzea jatorri marokarra duten gazte hauen eta haien gurasoen ezaugarri demografiko eta soziokulturalak.
2. Deskribatzea gazte hauen gurasoen prozesu migratzailea.
3. Deskribatzea gazte hauek eta haien gurasoek bizi izan zuten egokitze prozesua Euskal Autonomia Erkidegora iritsi zirenean.
  - a. Identifikatzea sare sozialak gazte horien eta haien gurasoen adaptazio elementu erraztaile modura.
  - b. Identifikatzea jarrera diskriminatzaileak elementu oztopatzaile modura gazteen eta haien gurasoen egokitze prozesuan.
4. Aztertzea gazteen sozializazio prozesua familia eremuan.
5. Aztertzea gazteen sozializazio prozesua eskola eremuan.
6. Aztertzea gazteen sozializazio prozesua lagunarteko eremuan.
7. Aztertzea generoaren faktorearen eragina hiru eremuetan.
8. Identifikatzea parte-hartzaile gazteen identitate eraikuntza estrategiak.

## **D. Tesiaren egitura**

Tesiak lau atal ditu. Lehen kapituluak tesi-lanaren marko teoriko erreferentziala jasotzen du eta zazpi azpi-gai ditu. Lehenengo azpi-gaiak migrazioaren fenomenoak ulertzen laguntzen duten definizioak eskaintzen ditu. Bigarrenak, migrazioen inguruko

teoria nagusiak jasotzen ditu. Hirugarren azpi-gaian, gure errealitatera gerturatzeko saiakeran, euskal gizarteak migrazioarekin izan dituen harremanak azaldu eta egungo datuak ematen ditugu. Laugarrenean, ikerketa lan honetan funtsezkoa den Bronfenbrenneren gizon-emakumeen garapenaren ikuspegi ekologikoaren oinarriak jarri ditugu. Bosgarren azpi-gaian “bigarren belaunaldia” kontzeptuaren errebisioa egiteaz gain, hari lotuta egin diren ikerketak izan ditugu kontuan. Bestalde, Ogburen teoria ekologiko kulturala, defizitaren eta diferentziaren teoria, eta ezagutza-fondoan eta identitate-fondoan teoriaz aritu gara, horrek guztiak zuzeneko lotura duelako bigarren belaunaldiaren gaiarekin. Seigarrenean, gazte horien sozializazio prozesuan nahitaezkoa den identitatearen eraikuntzaren gaira hurbildu gara, testuinguru kultur anitzetan identitatea eraikitzeak dakarren erronka ezagutzeko. Gainera, Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco adituek egiten duten proposamena hartu dugu erreferentzia modura, gazte horiek hautatzen duten estrategia ulertzeko markoa jartzen duelako. Zazpigarren azpi-gaian sozializazioaren esparruan sartu gara eta azaldu dugu sozializazioaren prozesuaz ulertzen duguna; horretarako sozializazio prozesuaren zenbait teoriatan sustengatu gara. Gainera, sozializazio prozesuan sartzen diren etapak eta etapa horietan parte hartzen duten eragileak (familia, eskola eta lagunartea) aztertu ditugu, eta ikerketa lan honetan berebiziko garrantzia hartzen duen sozializazio diferentzialaz ere aritu gara, berak errazten baitzigu klabeak diren elementuak generoaren araberrako sozializazioaren zergatiak ulertu ahal izateko.

Bigarren kapituluak marko metodologikoa zehazten du. Kapitulu horretan, lehenik eta behin, ikerlanaren helburuak, ikerketa galdera eta parte-hartzaileen datuak ekartzen ditugu gogora. Ondoren, oinarri teoriko-metodologikoak azaltzeaz gain, zehazten dugu corpusa nola eraiki dugun, zein izan den datuak aztertzeko erabili dugun metodoa eta zein teknika eta tresna baliatzen ditugun. Bukatzeko, ikerketaren inguruko mugak eta aurrera begirako lan ildoak aipatzen ditugu.

Hirugarren kapituluak biltzen ditu tesi-lan honen emaitzak, alegia, corpusaren azterketaren informazioa. Laugarren kapituluak emaitzen eztabaida eta ondorioak batzeaz gain, aurrera begira kontuan izan beharreko alderdien berri ematen du.

Bukatzeko, Nazioarteko aipamenaren baldintzak betetzeko asmoz, tesi-lan honen sarrera eta eztabaida eta ondorioen kapitulua ingelesez jasotzen ditugu, haietariko bakoitza bere euskarazko bertsioaren atzean doa.

## INTRODUCTION

### A. Motivation and justification

An important phenomenon that captures our attention is taking place in front of us: in the last 20 years, a significant international immigration flow has taken place in the Basque society. Among the many challenges that are emerging together with this phenomenon, the adaptation of children from immigrant families to the host society is especially considered to be a topic of interest, both from the social and educational perspective.

Our interest has been sparked by the large Moroccan community existing at this moment in the Basque Autonomous Community. The perception towards this group is not positive among many native people in this society; considering it as "difficult". This is what the latest barometers published by Ikuspegi (the Basque immigration observatory) show: Basque society has the least sympathy for the Maghreb-born community and, of course, Moroccan origin ones predominate in this group (Ikuspegi, 2017).

Many stereotypes have come up among native people, mistrust has spread around Islam, and the members of this community find difficulties in their everyday life (when applying for jobs, renting flats, accessing certain leisure facilities, etc.). In addition, many of those people are critical with the dress code of some Muslim women, and in particular with the use of the hijab, as a manifestation of machismo.

We are especially interested in the Moroccan community children, in the so-called "second generation". What these youths are doing and what they will do is a very interesting subject for them and for the society they live in. These children from immigrant families have been in the Basque Autonomous Community for some time now. However, not so many in-depth studies have been carried out on the descendants of foreign immigrants, most of them have been accomplished to find out about their situation in schools, or taken as samples by teachers. There is hardly any research in the Basque Autonomous Community about Moroccans and specifically about their children, nor about gender socialization of Moroccans.

After all, due to prejudices and ignorance around this community, and the scarce research existing, we believe that it is a matter of great interest to investigate this subject. These have been the main sources of motivation to accomplish our work. We



aim to analyze this reality and understand the complex situation we are living at this moment, even though it is on a small scale.

Needless to say, many factors will affect these young people's adaptation, amongst others, for instance, in their socialization process, that is, the process of developing as men-women; the values that they will receive from their families, from school and from their friends; their educational practices; their experiences in these three areas; the relationships they and the people around them will have in the environment they will inhabit. Bearing in mind, as well, that they will live in a system organized and regulated by rules, policies and values from different cultures.

This thesis is linked to all those aspects that we are referring to. In this research we analyze the socialization process of 11 young people of Moroccan origin living in the Basque Autonomous Community (4 girls and 7 boys, 2 born in the Basque Autonomous Community and the other 9 in Morocco), taking into account the three main environments they are integrated in: the family environment, the school environment and their friends environment.

We will focus on this process of socialization and, precisely, on the experiences these young people live in these three environments, on their expectations, on their interactions with people around them, etc., without forgetting the two main factors directly influencing them: these young people take up more than one culture as a reference, and girls and boys socialize differently.

These young people are children of Muslim families, but they are not living primarily in a Muslim context. On the other hand, as we have already mentioned, in their socialization process, and considering what these youths have declared to us, the gender perspective is a conditioning factor. Therefore, we will focus on that too, as the influence of gender in the socialization process of these young people will take a considerable weight in this research. We want to know how they adapt to the Basque Autonomous Community, being part of two societies and cultures, what socializing environments are like (families – which have arrived from Morocco -; schools – from the host society - ; friends - mixed) and how they affect girls and boys. We want to know what the keys are.

Investigating this topic, as we have specified, will allow us to get closer to a specific community (a group of young people born in Morocco and living in the Basque Autonomous Community) to get to know it closer and to understand better many issues

which are complex to us. This would make it easier to intervene in certain areas (education, socially, etc.) with increased expertise in the field. This was the main reason for this research. However, there is another one and it is related to the Faculty of Humanities and Education where I am a lecturer, more precisely with the courses that I teach either in the Primary or the Infant Education undergraduate degrees or in the Master's degree. The courses that I teach at Bachelor and Master's degrees are related to intercultural education, and this research work enables me to deepen my knowledge in the field and to be able to transfer it.

## **B. Research questions and objectives**

We have a single research question as follows:

-Considering these 11 young people, living in the Basque Autonomous Community and of Moroccan origin, What is their socialization process like?

We are interested in their socialization process at different levels: within their families, at school and amongst their friends; and always, considering the gender factor.

Research objectives:

- Overall objective:

To analyze the socialization process of a group of young people living in the Basque Autonomous Community and of Moroccan origin.

- Specific objectives:

1. To identify the demographic and socio-cultural characteristics of these young people of Moroccan origin and their parents'.
2. To describe the migratory process of the parents of these young people.
3. To describe the adaptation process that these young people and their parents lived when they arrived in the Basque Autonomous Community.
  - a) To identify social networks as facilitating adaptation elements of these young people and their parents.
  - b) To identify discriminatory attitudes as obstacles to the adaptation process of these young people and their parents.
4. To analyze the youth socialization process in their family environment.
5. To analyze the youth socialization process in their school environment.
6. To analyze the youth socialization process in their friends environment.

7. To analyze the effect of the gender factor in these three environments.
8. To identify the identity construction strategies of the young participants.

#### **D. Thesis structure**

This thesis is divided into five sections. The first chapter contains a referential theoretical framework comprising seven sub-themes. The first sub-topic offers definitions that help understand the migration phenomenon. The second one includes the main migration theories. In the third sub-theme, in an attempt to bring it closer to our reality, we present some data and explain the relationship that the Basque society has had with migration. In the fourth one, we have laid the groundwork for Bronfenbrenner's ecological vision of the development of men-women, a key element in this research work. In addition to reviewing the concept of "second generation" in the fifth sub-theme, we have considered the research related to it. Besides, we have worked on Ogbu's ecological cultural theory, the theory of deficit and difference, and the theory of knowledge funds and identity funds, all of which have a direct connection with the second generation theme. In the sixth one, we have approached the construction of identity, which is essential in the socialization process of these young people, in order to know more about the challenge of constructing identity in multi-cultural contexts. In addition, we have taken the proposal made by experts Suárez-Orozco and Suárez-Orozco (2003) as a reference, as it sets the framework for understanding the strategy chosen by these young people.

In the seventh sub-topic we have entered the field of socialization and we have explained what we understand by the process of socialization; we have supported this on some theories about the socialization process. In addition, we have analyzed the phases of the socialization process and the actors involved in these phases (family, school and friends), and we have also worked on the differential socialization that plays an important role in this research work, which facilitates the understanding of the key elements of gender socialization.

The second chapter determines the methodological framework. In this chapter, firstly, the objectives of this research, its research questions and information related to the participants involved are revisited. In addition to explaining the theoretical and methodological foundations of this research work, we define how we have constructed the corpus, the method used to analyze the data, and the techniques and tools we have used. Finally, we explain the ethical references of the research. To finish, the research limits and its future perspectives are mentioned.

The third chapter includes the results of this thesis, that is, the information on the analysis of the corpus. In the fourth chapter, together with the discussion of the results and conclusions, different points to be taken into account in the future are presented.

Finally, and in order to fulfil the requirements for the “International Mention”, the chapters in this thesis corresponding to the introduction and the discussion of the results and conclusions are written in English, together with their corresponding Basque version at the back.

1. Kapitula

---

**MARKO TEORIKO ERREFERENTZIALA**

## 1. KAPITULUA. MARKO TEORIKO ERREFERENTZIALA

### 1.1. Migrazio fenomenoa definitzen

Kontuan izanik ikerlan honetan parte hartzen duten gazteen berezitasunik garrantzitsuenetarikoa dela familia migratzaileen parte direla, beste ezertan hasi aurretik, ezinbestekoa ikusten dugu labor definitzea migrazioaren fenomeno eta harekin lotura duten beste termino batzuk. Horretarako, lehenengo puntuan (1.1) zenbait autorek gaiaren inguruan ezarri dituzten oinarriak ekarriko ditugu. Definizioa argitu ostean, hurrengo puntuan (1.2.) migrazioen teorien inguruan arituko gara. Hainbat dira arlo horretan diziplina ezberdinetatik historian zehar sortu diren ikuspegiak, baina guk ez ditugu guztiak ekarriko, soilik aipatuko ditugu gure ikerlanari begira pertinenteak direnak. Hona hemen, bada, aipatutako autoreek diotena migrazioaren fenomenoaren eta harekin lotuta dauden terminoen inguruan:

Migrazioa definitzea erraza dirudien arren, oso gai zabala eta eztabaidagarria da. Sandovalek (1993), migrazio hitza pertsonen mugikortasun geografikoari erreferentzia egiteko erabiltzen du (bakarka edo taldeka), bere egunerokotasuneko habitatetik beste batera desplazatzen direnean. Bestetik, Kearney eta Beserrak (2002) migrazioa horrela definitzen dute: nolabaiteko erregimen politiko batek definitzen eta mantentzen duen muga bat zeharkatzen duen mugimendua, muga hori zeharkatzeak norbanakoaren identitateari eragiten diotenean.

Desplazatzeari eta mugak gainditzeari erreferentzia egiteaz gain, autore batzuk haratago doaz eta haien definizioetan migrazio mugimenduan funtsezkoak diren beste alderdi batzuk izaten dituzte kontuan. Esaterako, ekonomikoa, migratzaileak herrialde batetik bestera mugitzerakoan, herrialde beraren baitan egiten duen toki aldatzean bilatzen duen bizitza hobetzeari, alegia. Ruiz (2002) da horietako bat; haren arabera, migrazioa jatorriko bizileku batetik beste norakora egiten duten pertsonen desplazamendua da, muga geografiko bat zeharkatzen duena eta arrunki banaketa politiko administratiboa duena. Gainera, desplazamendu horren helburua indibiduen bizi-baldintza hobek bilatzea da, bai beraien momentuko kokalekuan dauden baldintzak ez direlako onak, bai bertako kondizioak ez dituelako gizabanako horien irizpide pertsonalak asetzen.

Guzmánek (2005) Ruizek egindako ekarpenari oinarritzkoa den beste ñabardura bat gehitzen dio eta migrazioa arrunki sufrimendu handiekin eta miseriarekin erlazionatzen dela dio. Autorearen ustez, migrazioarena prozesu mingarria izaten da eta nagusiki arazo sozio-ekonomikoek eraginda egoten da. Bestalde, autoreak giltza diren beste

elementu batzuk sartzen ditu migrazioaren inguruko bere definizioan; hau da, alderdi politikoa eta soziala ere aipatzen ditu, Guzmánen ustez, migrazio mugimenduak ez baitira beti gertatzen behar ekonomikoengatik. Migratzaileek aurretik aipatutako arazo horiek bultzatuta beraien jaioterria utzi eta beste herrialde batera mugitzen dira, non ongizate politikoa, ekonomikoa eta soziala hobetoagoa den; finean, alde egiten dute bizi baldintza hobetoagoen bila. Beste batzuetan, aldiz, migratzaileek giza eskubideak urratzen dituzten erregimen politikoen indarkeriatik urruntzeko edo gerrate batetik alde egiteko migratzen dute, eta ondorioz asilo eskatzaile edo errefuxiatu bilakatzen dira.

Ildo beretik jotzen du Borisovnak, alderdi berberak baititu kontuan bere definizioan. Borisovnaren (2002) arabera, migratzaileek hainbat arrazoiengatik migratzen dute, esate baterako: arazo politikoengatik, sozialengatik, kulturalengatik, ambientalengatik, pertsonalengatik eta ekonomikoengatik.

Gainerakoan, Canales eta Zolniskyk (2000) deskripzio zehatzagoetan sartzen dira eta horrela katalogatzen dituzte migratzaileak: sasoikako langile migratzaileak, ahalmen handiko langile migratzaileak, migratzaile irregularrak, errefuxiatuak eta asilo eskaera egin dutenak. Edozein modutan ere, sailkapen hori osatu daiteke migrazioak edo migratzaileak irizpide desberdinengatik: jomugaren arabera (nazionalak edo internazionalak), borondatearen arabera (borondatezkoak edo behartuak), irauten duten denboraren arabera (denbora tarte baterakoak edo behin betikoak), fluxu migratzailearen arabera (garatuak dauden herrialdeen artekoa, garatu gabeko herrialde batetik garatua dagoen herrialdeen batera, garatu gabeko herrialdeen artekoa), migratzaile kopuruaren arabera (bakarkakoa, familiartekoa, jendetsua), legalitatearen arabera (irregularrak eta erregularrak), besteak beste.

Aitzitik, Sandoval eta Guzmánek emigratzaile eta immigratzaile kontzeptuen arteko bereizketa azaltzen dute eta haietariko bakoitzak bere ikuspegia propioa dauka. Sandoval, migratzaileen inguruan ari denean, dio denbora tarte baterako bere jatorrizko bizilekutik irten eta beste leku (komunitate, estatu edo herrialde) batera mugitzen dena litzatekeela migratzailea (Sandoval, 1993). Autore horrentzat lekualdatze guztiak emigrazioak dira jatorrizko bizilekuko ikuspuntutik eta migrazioak jomugako ikuspuntutik. Gauzak honela, Guzmánek (2005) dioen bezala, migratzailea aldi berean da emigratzailea eta immigratzailea.

Bestalde, Arizpek (1980) bere definizioan, beste autoreek ez bezala, aipatutako alderdi guztiez gain, beste bat gehitzen du eta da, migratzaileak bidaiatzen duela mundua ezagutzeko izan dezakeen gogoarengatik. Hona hemen Arizperen hitzak: talde sozial

bakoitzak migratzeko dituen arrazoiak ezberdinak dira. Talde bakoitzak migrazio mota espezifikoa sortarazten du eragiten dion prozesu ekonomikoen arabera. Talde sozio-ekonomiko baxua ez dutenek hainbat arrazoiengatik migratzen dute (DaVanzo, 1981:90): lan hobeagoak aurkitzeko, inguruak sortutako estresetik alde egiteko, bidaiatzeko gustuarengatik edo mundua ezagutzeko gogoarengatik, herritik hirira eta alderantziz mugitzeko...

Barne migrazioen eta nazioarteko migrazioen arteko bereizketa egiten du Arangok (2000), eta haren arabera, nazioarteko migrazioa hobeto ulertzeko azaldu gabe utzi ezin daitezkeen bi ikuspuntu bereizten ditu. Bata mikro mailan; bestea, aldiz, makro mailan. Lehenengoak euren ongizatea bilatzen duten migratzaileen erabaki hartze indibidualekin du zerikusia, zeinetan migratzaileek betetzen duten lanagatik sorterrian lortu dezaketen baino ordainsari handiagoa lortzea posible duten. Gainera, desplazamenduak eragindako kostuak konpentsatzeko adinakoa da. Beraz, ekintza indibidual, espontaneo eta boluntarioa da, non migratzailea egungo egoeraren eta lekualdaketarekin lortuko duen irabazi netoaren arteko konparaketan oinarritzen den.

Bigarrenean, makro mailan, migrazioa eskulanaren eskaintza eta eskaeraren ondorioz sortzen da, baita herrialde bateko edo besteko egoera ekonomikoaren arabera sortzen den soldaten aldearen ondorioz ere. Bi ikuspuntu horietan sakonduko dugu hurrengo puntuan, ikusiko dugun bezala, beste batzuen artean, horiek baitira migrazioen teorien artean berebiziko garrantzia hartzen duten teoriak.

Migrazioen inguruko definizioekin bukatzeko, esan ohi da baita ere, migrazioa ez dela ekintza indibidual bat, herrialdeekin daukala zerikusia eta baita merkatuen arteko erlazioarekin ere. Azken maila horretan, Bueno Sánchez Eramis et aliak (2004:24) dioten bezala: "Espazio geografikoak zerikusia handia dauka migratzaileentzat, arruntagoa baita jatorriko herrialdetik gertuago eta oparoago den herrialde batera migratzea".

Goiko autoreek emandako definizioetan badaude zenbait elementu migrazioaren teorien oinarri izan direnak, esaterako, gorago aipatutako makro eta mikro ikuspegiak, migrazioa ekonomiarekin lotzen den ideia, norbanakoak modu arrazionalen migratzeko hartzen duen erabakiarekin lotzen dena, lan hobeago bat lortzeko egiten den desplazamenduaren ideiarekin erlazionatzen dena eta abar. Horiek guztiak eta beste batzuk jasotzen dira urteetan zehar garatzen joan diren migrazioaren inguruko teoretan eta hurrengo puntuan jasoko ditugu.



## 1.2. Migrazioaren teoriak

García (2003) adierazten duen bezala, fenomeno migratzaileak aztertzen dituzten ikertzaileek aurkitzen duten oinarritzko arazo bat da fenomeno migratzailearen inguruko ezagutza lortzerako orduan, ez dagoela asebeteko gaituen korpus teoriko bakarra eta globala. Ez da existitzen migrazioen inguruko teoria orokor bat, ezta fenomeno hori ikertzeko eredu bakar bat, eta ezta metodologia egoki bat bere konplexutasun osoa jasoko duena. Kontrakoa, fenomeno migratzailearen ikerketara gerturatzen garenean ikusten dugun lehenengo gauza da, aniztasun teoriko handia existitzen dela, migrazioaren gaia marko teoriko eta ikuspegi desberdinetatik aztertu izan dela, eta ematen dutela, behintzat itxuraz, batzuetan kontrajarriak direla.

Beste fenomeno demografiko batzuekin alderatzen badugu, García (2003) dio oraindik egiaztatu dezakegula migrazioen eremuan, esaterako, teorikoki eta baita metodologikoki produkzio gabezia erlatibo bat dagoela. Autorearen ustez, historialariak, demografian aritzen diren adituak eta beste ikertzaileak zentratu dira gertaera migratzailearekin lotutako ikerketetan, baina ez horrenbeste teorian.

Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pelligrino eta Taylorrek (2008) García (2003) ideia hori berresten dute esaten dutenean, egun ez dagoela nazioarteko migrazioen inguruko teoria koherente bakar bat, baizik eta teoria zatitu multzo bat. Haien ustez, gainera, teoria bakoitza garatua izan da modu isolatu batean, eta batzuetan, diziplina bakoitzeko mugak segmentatuta egonda.

Azken hamarkadatan, XX. mendeko 80. urtetik aurrera, hitz egin dezakegu migrazioaren inguruko ikerketen aldaketaz, teoria klasikoen inguruko errebisio bat egiten delako, horren inguruko produkzio zientifiko handiagoa dagoelako, eta baita ekarpen teoriko berriak egiten direlako eta ekarpen horiek beste ikerketa lerro batzuk irekitzen dituztelako. Hala ere, García (2003) esanetan, oraindik urruti gaude migrazio fenomenoekin lotutako marko teoriko zabal, osatu eta analitiko bat izatetik. Autorearekin bat gatzoz gu ere eta apustu egiten dugu ikuspegi teoriko plural baten alde eta baita ere elkarren osagarri diren teoria ezberdinen alde.

Azalpen teorikoen inguruko errebisioa egiten denean ohikoa da teoria neoklasikoetatik egitea, batetik, bera izan delako egundaino sortu diren teorietatik itzal handiena egin duena eta jarraitzaile gehien izan duena; eta bestetik, existitzen direnen artean zaharrena delako. Esan daiteke izen hori merezi duen lehenengo teoria dela. Dena den, horrek ez du esan nahi garrantzi izpi bat kendu behar zaienik arlo horretan

aitzindari izan diren eta esanahi historikoa izan duten beste aditu batzuei, besteak beste, Ravensteini eta hark sortutako migrazio legeei (Arango, 2003).

Hainbat dira nazioarteko migrazioen hastapenak azaltzeko dauden eredu teorikoak, eta nahiz eta haietariko bakoitzak gauza bera azaltzen duen, jarrera, kontzeptu eta erreferentzia marko erradikalki ezberdinak erabiltzen dituzte. Badago batetik, gorago aipatu dugun, ikuspegi ekonomiko neoklasikoa, fokua jartzen duena estatuen arteko soldata diferentzian, lan-baldintza diferenteetan eta baita migrazio kosteetan, eta migrazio mugimenduak ulertzen ditu diru sarrera pertsonalak handitzeko erabaki indibidual modura ere. Bestetik, dugu migrazioaren teoria ekonomiko berria. Aurrekoarekin alderatuta teoria horrek kontuan hartzen ditu merkatu ezberdinen kondizioak, eta ez soilik lan merkatuarekin lotuak daudenak. Azken horrek migrazioa ulertzen du familiak hartutako erabaki bat bezala, hartzen dena familiaren diru-sarreraren arriskuak txikitzeko edota familiaren jardura produktiboan kapital murrizketak gutxitzeko.

Azkenik, daude lan-merkatu dualaren teoria eta sistema mundialen teoria. Normalean bi horiek ez ikusia egiten diete maila mikroekonomikoko erabaki prozesuei eta zentratzen dira indar operatiboetan, agregazio maila askoz handiagoetan. Lehenak lotzen du immigrazioa ekonomia industrializatu modernoaren behar egituratuekin, eta bigarrenak, aldiz, aztertzen du immigrazioa globalizazio ekonomikoaren ondorio natural gisa, eta baita muga nazionalak baino harago doan merkatuaren zabalkunde modura (Massey et al., 2008).

Badago, gorago aipatu dugun zerrenda horretan azaltzen ez den beste teoria bat guretzat garrantzitsua dena eta aintzat izan nahi duguna. Ravenstein geografoak hasitako migrazioen inguruko ikerlanaz ari gara. XIX. mendearen bukaeran Ravensteinen eskutik sortu ziren teoria klasikoak ondoren sortu diren teorietako erreferente izan dira, eta hain zuzen horregatik, eta baita ikerketa lan honetako elkarrizketatuen migrazio mugimenduak hobeto ulertzeko aukera ematen digulako, bertara ekarri nahi dugu haren ikuspegia.

Atal honetan ez gara teoria horietan guztietan geratuko, ikerketa honetako interesak asebetetzen dituzten horietan bakarrik egingo dugulako geldialdia, eta labur egingo dugu, gainera. Gure elkarrizketatuek haien gurasoen migrazio prozesuaz hitz egin dutena oinarri hartuta, hurrengo teoriak dira gure interesa pizten dutenak:

### 1.2.1. Ravensteinen teoria

XIX. mendearen bukaeran Ravenstein geografoak hasitako migrazioen inguruko ikerlanen garapen teorikoak kontsideratzen dira erreferente, ordura arte existitzen diren migrazioen mugimenduen bi teorien artean. Ravensteinen teoria oinarritzen da dimentsio materialetan eta aztertzen ditu populazioen desplazamenduak ikuspegi sozio-demografiko eta ekonomiko (makro eta mikro) batetik. Bere ikerlanak aztertzen ditu populazioaren erroldak; hasiera batean Ingalaterrako erroldak aztertu zituen Ravensteinek, eta ondoren beste 20 herrialdeetara zabaldu zuen lagina, haien artean Espainiara. Ravensteinek ezarri zituen lege edota printzipio batzuk migrazioen zergatien inguruan eta lege horiek definituak izan ziren proposamen enpiriko multzo orokor bezala, eta deskribatzen zuten jatorri eta helmugaren artean sortzen diren migrazio harremanak, behaketatik abiatuta. Behaketa horretan kontuan izaten zituen migrazio mugimenduetan gertatzen ziren erregularitasun batzuk. Ravensteinentzat migrazioen zergati nagusia jatorri eta helmugako herrialdeen arteko desparekotasun ekonomikoengatik gertatzen zen (Micolta, 2005), eta gainera, norabidea beti gertatzen zen gutxiago garatuak zeuden herrialdeetatik garatuagoak zeuden herrialdeetarako noranzkoan.

Hori dela eta, Ravensteinen ustez norbanakoen mugimenduak ulertzen ziren lege makroekonomikoen ondorio gisa, egiturazkoak eta inbertsonalak zirenak, eta lege horiek ezartzen zituzten lan internazionalaren banaketa eta desparekotasun ekonomikoa. Haren ustez, emigrantea, subjektu pasibo gisa, bere borondatearen kontra, lege horien menpe zegoen.

Ravensteinek ezarri zuen migrazio fenomenoaren azalpen marko oso bat migrazioa ulertuta merkatuaren sistema kapitalistak eta eskaintza eta eskaeraren legeak behartutako mugimendu modura. Oso ezagunak izan diren 12 lege ezarri zituen berak eta lege horiek izan dira migrazioen inguruko erregularitasun enpiriko batzuk orokortzeko eta aurreikusteko lehenengo saiakera bat. Lege horietatik geroz, Ravensteinek ezarri zuen azalpen marko oso bat migrazio fenomenoaren inguruan eta adierazi bezala, migrazioak ulertu zituen merkatuaren sistema kapitalistak eta eskaintza eta eskariaren legeak behartutako mugimenduak bezala (García, 2003).

12 lege horietatik 3 dira guretzat adierazgarrienak. Esaterako, motibazio ekonomikoak direla desplazamenduen kausa nagusiak eta haiek ezartzen dituztela norabideak. Horrekin lotuta, haren ustez, migrazio mugimendu nagusienak gertatzen dira landa guneeetatik hiri gunetara; gune komertzialak eta industrialak, eta desplazamendu horiek, nola ez, beti bilatzen dute etorkinaren hobekuntza ekonomikoa, eta intentsitate

handiagoa hartzen dute garapen industrialia eta teknologikoa garatzen diren neurrian (García, 2003).

### **1.2.1.1. Ravenstein eta erakarpen eta kanporatze (*pull & push factors*) eredua**

Ravenstein izan zen lehena erabili zuena erakarpen eta kanporatze (*pull & push*) faktoreak ingelesez, eta *atracción y repulsión* edota *expulsión* gaztelaniaz) marko analitikoa. Ikuspegi horren arabera, emigratzeko erabakia hartua izan daiteke jatorriari edota helmugari loturiko faktoreek eraginda edota bien arteko konbinazio batek eraginda (Arango, 1985; Micolta, 2005). Beti ere, faktore horiek oinarrituta daude irizpide ekonomikoetan, eta zehatzagoak izateko, zonaldeen artean gertatzen den garapen ekonomiko desberdinean. Diferentzia horiek, gainera, funtsean soldaten bitartez neurtzen dira. Faktore horien konbinazioak determinatzen du emigratzeko erabakia.

Funtsean, existitzen dira faktore batzuk norbanakoa bultzatzen dutenak jatorria uztera; alegia kanporatze (*push*) faktoreak, gizabanakoak alderaketa egiten duelako beste toki batzuetan izan ditzakeen kondizio hobeekin. Kondizio horiek egiten dute erakarpen (*pull*) efektu bat, eta modu horretara sortzen da kanporatze (*push*) eta erakarpen (*pull*) dinamika (Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino & Taylor, 1998; Micolta, 2005).

Erakarpen-kanporatze efektuaren marko analitiko honek, esan bezala, aintzat hartzen ditu, batetik, izaera ekonomikoa duten kanporatze indarren interakzioa, zeinen baitan dauden: gainpopulazioa, langabezia-azpilana, gosea, nekazaritza produkzio baxuak, lur falta eta abar. Eta bestetik, sozialak: ziurtasun eza, zerbitzu falta eta abar. Irteera zonaldean populazioarengan presioa sortzen duten faktoreak eta era berean harrera herrialderantz erakartzen duten faktore positiboak honakoak dira: industria eta zerbitzu sektoreetako enplegu demanda, diru-sarrera altuagoak, aukera hobekak, hezkuntza, zerbitzu sozialak... (Salas, 2005).

Ravensteinek egindako ekarpena osatu zuten beste ikertzaile batzuek, eta berak sortutako legeei gehitzen dizkiete beste batzuk. Ondorioz “push and pull factors” ereduaren azalpen markoaz gain, adierazten dute, esaterako, badaudela beste faktore batzuk baita eragina dutenak. Faktore pertsonalez ari dira: inteligentzia, kontaktu pertsonalak edota informazioa. Are gehiago, aipatzen dute baita ere badaudela oztopo batzuk kontuan izan behar direnak. Ondorengo teorikoek osatu eta zabaldu zuten Ravenstenien marko teorikoa baina ez zuten lortu berak izandako garrantzia izatea.

Asko dira tradizio teoriko hori aintzat izan duten autoreak. Teoria horrek egun jarraitzen du erabilia izaten hirugarren munduan gertatzen diren migrazio fenomenoak azaltzeko, nahiz eta Garcíak (2003) dioen bezala, badituen bere hutsuneak. Finean, eredu horrek bere mugak izan ditu eta horregatik sortu dira teoria berriak ondoren, eta nahiz eta bere sinpletasunean erakargarria izan, migrazio fenomenoek duten konplexutasuna eredu horren baitan eskematizatzea zaila da, are gehiago, faktore ekonomikoetara soilik murrizten bada. Garcíak (2003) dio, gainera, migrazioak ezin direla ondo azaldu soilik lan-merkatuaren funtzionamendutik eta espero diren irabazi eta diru-sarreraren arteko diferentziatik, horiek baino faktore gehiago sartzen direlako jokoan.

### **1.2.2. Ikuspegi klasikoan berrikustea: neoklasizismo ekonomikoa**

XX. mendeko 70. urteetan mugimendu garrantzitsu bat sortzen da teoria klasikoak berrikusten dituenak. Ikuspegi klasikoan hutsuneak betetzeko asmoarekin dator korrante berri hori eta baita ere garai horietan sortzen diren mugimenduak azaldu ahal izateko. Hamarkada horretatik aurrera migrazio fenomenoaren inguruko ekoizpen zientifikoa areagotu egiten da. Ikuspegi ezberdinetatik egiten da azterketa eta teoria ezberdinetatik heltzen zaio migrazioaren gaiari. Teoria makroen eta mikroen arteko bereizketa egiten hasten da. Teoria makroekonomikoek migrazioen azterketa egiten dute marko ezberdinetatik (geografikoak eta tenporalak) eta hainbat aldagai kontuan hartzen dira. Teoria mikroek, aldiz, analisi eskala murriztu egiten dute emigratzeak dakarren erabakien hartze prozesuari eta protagonista den norbanakoari gehiago gerturatzeko.

Galdera ezberdinei erantzuten diote bi teoria horiek eta fenomeno berari erantzun ezberdinak eskaintzen dizkiote; alegia, batak ez du bestea baztertzen, elkar elikatzen dira, bakoitza bere aldetik joanez gero, emaitzak partzialak eta osatugabeak izango lirakeelako (García, 2003). Are gehiago, Martinezek (2000) dioen bezala, posible da bi ikuspegi arteko lotura sendoak ezartzea. Hala ere, badaude autore batzuk, haien artean Portes (1997), baieztatzen dutenak ezinezkoa dela bi teoria horiek integratzea.

Gaiaren inguruko iritzi ezberdinak egonda ere, migrazioen inguruan egiten ari diren ikerketetan ikusten ari gara badaudela lanak makro edota mikro ikuspegitik eginak daudenak, baina egia da, azken hamarkada hauetan gehiago ikusten direla analisi mikroanalitikoak (García, 2003).

#### **1.2.2.1. Neoklasizismo ekonomikoa: eredu makroekonomikoa**

Analisi makroekonomikoetara etorrira, esan daiteke teoria orokor horren baitan, eta berau azaltzeko, formulazio desberdinak daudela, eta guztiak saiatzen direla garapen

mundiala azaltzen. Teoria horrek oinarri estrukturala du eta funtsatzen da erregulartasunen bilaketan eta baita ekonomi hazkuntza ereduetan. Migrazioen ikerketetan, analisi makroak izan dira luzaroan iraun dutenak eta bi arrazoiengatik izan da: lehen, ezagutzaren orden kronologikoan baduelako zentzua fenomeno baten jokabidearen lehenengo hurbilpen estruktural bat eta orokor bat egiteak detaileetan sakondu aurretik, eta bigarrena, iturri egokiak izaten badira, analisi makroak metodologikoki zailtasun gutxiago ekarriko ditu eta testuinguru orokorrago baten emaitza adierazgarriagoak eta hedatugarriagoak eskainiko ditu.

Ikuspegi horretatik, migrazioak azalduak dira lege ekonomiko handien ondorio modura, orokorrak eta inpersonalak eta oreka mekanismo modura ulertuak (García, 2003). Gainera, analisi makroekonomikoak (analisi sistemiko bezala ere ezagutua) lehenetsua ematen dio herrialdeen arteko harremanei eta ez norbanakoen arteko harremanei. Migrazio prozesua ez da kontsideratzen gizabanako batzuek martxan jartzen dituzten aukeraketa arrazional batzuen ondorio bezala, baizik eta sistematikoki errepikatzen diren desparekotasun sozio-espazialen ondorio modura. Teoria hori sortua izan zen azaltzeko lan-migrazioa garapen ekonomikoaren prozesuetan (Massey et al., 2008).

Betidanik nazioarteko izaera izan duen merkatu-ekonomiak produkzio medioak merkantilizatzen ditu, kapital-fluxuak eta merkantziak ezartzen ditu eta sortzen ditu kondizio ideologikoak, eta horrek, ondorioz, ekartzen du migratzaile potentzialen existentzia (Portes & Walton, 1981).

Portesen (2008) arabera, gainera, lan-emigrazioa, beste elkartruke batzuen antzera, ez da gertatzen banatuta dauden bi entitateen kanpoko prozesu bat bezala, baizik eta sistema kapitalista baten dinamikaren parte bezala. Garapen kapitalistak desplazatzen du jendea bere bizitza sistema tradizionaletatik eta beraien jatorrietatik mugitzera behartuak daude. Ildo beretik, Martínezek (2000) dio ulertuko bada sistema kapitalista mundial bat existitzen dela, edota migrazioa kontinenteen arteko izaera duen sistema espazial bat dela, zeinetan toki batean egiten diren aldaketek beste toki batzuetan eragina duten, kontuan izan behar dela aurre-suposizio horiek interpretatu daitezkeela modu askotara, bai dependentziaren teoriatik edota aurre-suposizio marxistekin, edota baita ekonomia neoklasikoaren ikuspegitik.

Massey et aliak (2008) gaineratzen dute esku-lana soberan duten herrialdeetatik esku-lanik ez duten herrialdeetara egiten den langileen mugimendua herrialde aberatsetatik probeetara egiten den kapital inbertsioen fluxua dela, eta horren helburua dela haien

kualifikazioarekin lotutako onurak lortzea giza kapitala ments den eremu batean. Horrek, noski, ekartzen du gerenteen, teknikoen eta langile espezializatuen desplazamendu bat egotea.

Martínezen (2000) ustez, ikuspegi teoriko horren elementu garrantzitsuena da egiten duen insistentzia sisteman. Maila askotara funtzionatzen duen migrazio espazio bat adierazten duen sistema bat da, baina bere baitan gertatzen da jendearen mugimendua frontera artean. Bere ustez ez da fenomeno estatiko bat, zirkularra baino, mendekoa eta progresiboki konplexuagoa, eta kontrajartzen da aurreko planteamenduekin, zeintzuek ulertzen dituzten migrazio fenomenoak zerbait lineala, norabide bakarrekoa eta erakarpen eta kanporatze faktoreak menderatua bezala.

### **1.2.2.2. Neoklasizismo ekonomikoa: eredu mikroekonomikoa**

Analisi mikroekonomikoei dagokienez, XX. mendeko 70 eta 80. hamarkadatan corpus teorikoen eta argibide-paradigmen krisi orokortu bat gertatzen da eta orduan sortzen dira analisi mikroak. Alde batetik, teoria makroei erantzuteko sortu ziren; zituzten hutsuneak eta mugak leuntzeko asmoz.

Eredu mikroekonomikoa hautu indibidualen ikuspegia da. Kasu honetan norbanakoak du protagonismoa, gizabanakoak hartzen baitu desplazatzeko erabakia kostu eta onuren arteko kalkulu batean oinarrituta, eta beti ere, uste duelako desplazamendu horren ondorioz onura positiboak izango dituela, eta normalean onura horiek monetarioak izango dira, gainera. Desplazamendu hori egin ondoren lortuko duen soldata plus hori jaso aurretik zenbait inbertsio egin behar ditu, barne hartzen dituztenak: tokialdatzearen kostu materialak, lana bilatu aurretiko kostuak, hizkuntza eta kultura berri bat ikasteak dakartzan esfortzuak, lan-merkatu berri batera egokitzeko esperientzia zaila eta lotura zaharrak mozteko eta berriak sortzeko kostu psikologikoak (Massey et al., 2008).

Hortaz, ikuspegi berri horretatik norbanakoak uzten dio subjektu pasibo izateari eta bere historiaren parte izatera pasatzen da eragile erabakitzaille modura. Migrazioak aztertuak dira familia testuinguruan edota etxeko ekonomiaren baitan. Zergati ekonomikoei gehitzen zaizkie zergati sozialak (bizitza egoera, ongizate maila, etxebizitza, hezkuntza...), politikoak (legedia, arazo politikoak, jazarpenak, onura fiskalak...), fisikoak (klima, ingurugiroa, egoera geografikoa...), transportea, erlijioa, arrazoi historikoak, informazio sareak, aurretiko kontaktuak, lan-merkatua, alfabetizazioa... (García, 2003).

Esan daiteke, praktika horrek erabiltzen duela gertaeren analisi mikroskopikoa ondorio orokor batzuetara iristeko bitartekari bezala. Ikuspegi honek, teorikoki eta baita metodologikoki aldaketak ekartzen ditu, besteak beste, planteatuko duelako migrazioen ikerketa klabe berri batzuetatik: analisi makroestrukturalaren ikuspegi orokorra osatzeko eta deskubritzeko dinamika lokalak eta eskualdeko aldaketak eta baita analisi longitudinala edota bizitza-istorioak, norbanakoaren analisia familiaren ikuspegitik eta bitarteko faktoreen garrantzia.

Teoria horrek baditu bere eragozpenak; zailtasun metodologikoa da horietako bat, denboran inbertsio handia behar duten teknika konplexuen erabilera eta baita familien berreraikitzea eta bizitza-istorioak ere. Haren emaitzei begira, gainera, lagin txikiak erabiltzen dira eta horrek adierazgarritasun arazoak ekarri ditzake, nahiz eta egia den, desabantaila horiek arindu egiten direla datuen eta detaileen aberasgarritasunengatik (García, 2003).

### **1.2.3. Migrazioaren teoria ekonomiko berria**

Teoria neoklasikoaren jasokunde eta ondorioak kuestionatzeko sortua izan da. Haiekin konpartitzen du metodologia baina ez ikuspegia. Teoria honetan eragina du familiaren historiak eta bizi-zikloarenak baita ere.

Etxeko ekonomiaren eskolak eta estrategia familiarrenak kontsideratzen du familia erabakiak hartzen dituen unitate modura. Taldearen bizirauteko beharrek kondizionatuta dago eta saiatzen da definitzen familien mekanismo jokabideak presio ekonomiko eta sozialen erantzun modura. Familiaren ekonomia antolatzen da ahalik eta onura ekonomiko eta sozial gehien lortzeko, eta haren estrategia eta aktibitate ekonomikoak daude inguruko ekonomiak baldintzatuta eta etxean dagoen eskulanaren arabera.

Migrazioen analisiari heltzen zaio familiaren ikuspegitik, familia ulertuta funtsezko analisi unitate gisa. Bera da emigratu behar duten kideak aukeratzen dituen eta berak erabakitzen du emigrazioa noiz gertatuko den. Are gehiago, paper garrantzitsu bat jokatuko du emigrazio prozesuan, sare familiarrek eskaintzen duten babesarekin, eta baita egokitze prozesuan, erraztuko dituen egokitzearekin eta ondoren etorri daitezkeen emigrazioekin ere (García, 2003). Gainera, autore berak dioen bezala, momentu horiek gertatzen dira seme-alaba txikiak dituzten eta produktiboak ez diren bikoteetan. Ziklo horretan zehar, lehentasunezko aukera izango da familia desplazamendua. Aldiz, norbanakoaren emigrazioa gertatzen da gehiago gaztaroen eta bikotekiderik ez dagoen unean, eta bereziki arrazoi laboralengatik; eta zikloaren



bukaeran, berriro ere gertatuko da biziraun etapa kritiko bat eta laguntza bilatuko da seme-alabengan. Teoria honen garapenak emakumea jarri du migrazioen inguruko ikerketen eszenatokian.

Teoria honek ere arerioak izan ditu; familia ekonomia arrazional baten hipotesia sinplista eta ez frogatua zalantzan jarri dutenak ere egon dira. Haien ustetan norbanakoa ez dago beti familia beharren menpe, eta batzuetan familiaren baitan sor daitezke tentsioak eta gatazkak. Beste alde batetik, hartzen diren erabakiak ez dira zertan berdintasunezkoak izan familiako partaide guztien aldetik (García, 2003).

#### **1.2.4. Merkatu dualaren teoria**

Piore (1979) izan da ikuspegi teoriko honen ordezkari garrantzitsuena, berak argumentatzen baitu nazioarteko migrazioak jatorri atzerritarra duten langileen eskaera iraunkor baten ondorioz eraginda dagoela, nazio garatuetako egitura ekonomikoei lotua dagoena, gainera. Pioren arabera, immigrazioa ez da jatorriko herrialdeen estimulu faktoreen (soldata baxuak edota langabezia altua) ondorioa, harrera herrialdeen erakarren faktoreen (esku-lan atzerritarren behar kroniko eta ekidinezina) ondorioa baizik. Langile etorkinen eskaera intrintseko hori industrialki garatuak diren herrialdeen eta haien ekonomien lau funtsezko ezaugarritan du oinarria: inflazio estrukturalan, arazo motibazionalan, dualismo ekonomikoan, esku-lanaren horniketaren demografian.

A) Inflazio estrukturala: hierarkia soziolaboralagatik soldatak gehitzeko ezintasunean enpresariak ikusten dute langile atzerritarra haien beharrak kostu baxuen bidez betetzeko alternatiba bat bezala. B) Arazo motibazionalak: ordainsari ekonomikotik haratago, herrialde garatuetako langile autoktonoek status sozial garrantzitsu bat bilatzen dute, langile etorkinek, aldiz, lana egiten dute soldata baten truk. Haien motibazioak beste batzuk dira, langile autoktonoek dituzten motibazioekin alderatuta desberdinak. Izan ere, haietariko askorentzat lan ordaindu bat izateak atzerriko herrialde batean suposatzen du errenta bat eta estatus bat izatea haien jatorriko herrialdean.

D) Dualismo ekonomikoa: kapitala ekoizpen faktore finkoa den bitartean, lana faktore aldagarria da eta gutxierabilera kostuek (langabezia) langileengan dute eragina. Hortaz, egoera kaltegarrietan enpresariak bilatuko du baliabide ekonomikoak optimizatzea eta ez, aldiz, lan baliabideak. E) Esku-lanaren horniketaren demografia: aurreko ezaugarri estrukturalak sortzen dute langile atzerritarren eskaera argia eta permanentea harrera ekonomien aldetik. Joera horretan eragina izan dute hiru

gertaera soziodemografikok: parte hartze soziolaboral baten alde emakumeek berdintasunean oinarrituta egin duten presioa, dibortzio kopuruen gorakadak, zeinek ekarri duen kasu askotan emakumeen lana familien sostengu eta diru-sarrera bakarria bihurtzera, eta jaiotze tasaren jaitsierak, zeinek hezkuntza iguripenekin batera, kentzen duen gazteen lanaren zati handi bat (Massey et al., 1998; Micolta, 2005).

### 1.2.5. Sare migratzaileen teoria

Teoria honek sostengatzen du jatorriko komunitatean eta harrerako komunitatean migratzaileek sare sozial batzuetara sarbidea dutela eta sare sozial horiek eragina izango dutela haien jatorrira bueltatzeko edota geratzeko erabakian. Laguntasun edota familiarreko sare horiek kostuak jaitsi ditzakete, irabaziak jaso eta desplazamenduaren arriskuak arindu (Micolta, 2005; Massey et al., 2008).

Beraz, arestian aipatu dugun bezala, nahiz eta hainbat izan daitezkeen emigratzeko arrazoiak, herrialdea hautatzeko arrazoa neurri handi batean toki berera lehenago emigratutako familia eta lagunaren sareen existentziak baldintzatuta egoten da. Migrazio sareak defini daitezke harreman interpersonalen multzoak bezala, zeinetan batzen diren immigratzaileak haien herrialdetara itzuli diren emigranteekin edota emigratzearen dauden hautagaiak haien senitartekoekin, lagunekin edota aberkideekin dela jaioterrian edota harrera herrian. Sortzen diren harreman sare horietan, informazioa transmititu, laguntza ekonomikoa edota alojamendua eskaini edota bestelako laguntza errazten zaio etorkinari hainbat modutara (janaria erraztu, lana aurkitu...) (Massey, et al., 1998).

Hortaz, sare konexio horiek kapital soziala dira eta balio dute jendeak atzerriko lan batera sarbidea izateko. Gainera, harrera gizartean immigratzaileak harreman sozial eta familiar berriak egiten ditu eta baloratuko ditu jatorrian uzten dituen haiekin batera. Migratzaileek bere buruak ikusten dute lotuta migratzaileak ez direnei eta migratzaileak ez direnek aprobetxatzen dituzte senidetasun harremanen betebeharrak implizituak harrera herrialdean lanbide batera sarbidea eduki ahal izateko. Migratzaile bakoitzaren ekintzak hurrengo migratzailearen eta haren senitarte edota lagunaren kostuak jaitsi egiten ditu eta horrek dakar pertsona horietako batzuk beraien buruak behartuta ikustea bidaiatzera (Massey et al., 2008). Fenomeno hori behin eta berriro gerta daiteke, gainera.

Nazioarteko migrazioaren sare migratzaileak ondo garatuak daudenean, lanak jartzen dituzte komunitatearen eskura eta emigrazioa bihurtzen dute diru iturri zurrak. Arriskuak txikitu egiten dira eta horregatik uler daiteke hazkuntza autojasangarria. Etorkin berri

bakoitzak sarea zabaldu egiten du eta haren senitartekoen eta lagunen desplazamendu arriskuak gutxitzen ditu.

Hala ere, jatorriko herrialdetik irtetearen arrazoia izan dena izan dela ere, pertsona bat bere jaioterria uztera behartuta dagoenean, nahiz eta harrera herrialdean sare berriak egin dituen, bere sare pertsonaleko zati garrantzitsuak uzten ditu jaioterrian. Henaok (2008) egoera horri deitzen dio “jatorriko sareen ahultzea” eta dio ahultze horrek izan ditzakeela eragin negatiboak pertsona helduen eta gazteagoen adaptazioan, eta baita gazteen zaintza eta atentzioan ere. Autore horrek gehitzen du, jatorriko sare horien ahultzeak eta horrek dakartzan ondorioak bi modutara leuntzen direla. Batetik, harrera herrialdean dagoen familia zabalarekin edota ondoren emigratzen dutenekin, harrera herrialdean dauden familiak animatuta; eta bestetik, harrera herrialdeko sareen berreraikitzearekin.

Teoria dinamiko honek onartzen du nazioarteko migrazioa familiaren erabaki-hartze prozesu bat bezala eta baita prozesu indibidual modura.

### **1.3. XIX. mende bukaeratik gaurdainoko migrazio mugimenduak Euskal Herrian<sup>1</sup>**

Puntu honetan ikusi ahal izango dugun bezala, Euskal Herrian migrazioari lotuta bi noranzko mugimenduak gertatu dira historian zehar; alegia, Euskal Herria herrialde igorlea eta hartzailea izan da garai ezberdinak kontuan baditugu. Lehenengo bi azpi-puntuetan errazten dugun informazioaren bidez saiatu gara aipatutako garai horietako irudi bat ematen, ulertu ahal izateko noiz eta zergatik gertatu diren mugimendu horiek. Bigarren azpi-puntuak berebiziko garrantzia du gerturatzen gaituelako egungo egoerara, ikerlan honetan bereziki interesatzen zaiguna. Azpi-puntu horretan zentratuko gara azken urteetan gertatzen ari den nazioarteko immigrazioan, datuak erraztuko ditugu erlatiboki berria den errealitate horren inguruan, haren protagonisten inguruan eta bertara etortzeko izan dituzten arrazoen inguruan. Bukatzeko, irudia gehiago fokatzeko asmoarekin, bigarren belaunaldiaren inguruko datuak ekarriko ditugu bertara, beraiek baitira ikerketa honetako parte-hartzaileak.

---

<sup>1</sup> Atal honetan Euskal Herrian eta aipatutako garaietan gertatu ziren migrazio mugimenduen inguruan ariko gara. Euskal Herria terminoa erabiliko dugu nahiz eta kontziente garen probintziei erreferentzia egiten diegun apurretan soilik Hego Euskal Herriko batzuetan zentratzen garela. Atal hau garatzeko erabili ditugun iturrietariko batzuk soilik egiten diete erreferentzia Hego Euskal Herriko datuei, baina beste batzuk baita Iparraldekoiei. Azken datu hori kontuan izanik, pentsatu dugu egokiago dela Euskal Herria terminoa erabiltzea atal honetan. Ez da gauza bera gertatuko hurrengo atalean, orduan EAE terminoa erabiliko baitugu. Horren zergatia da, kasu horretan erabiltzen ditugun iturrien gehiengoak egungoak direla eta EAE hartzen dute erreferentzia modura.

### 1.3.1. XIX. eta XX. mendeen bukaerako emigrazio eta immigrazio mugimenduak

Ruiz Olabuénaga eta Blancok (1994) dioten bezala, Euskal Herrian elkarrekin bizi izan dira harrera migrazioak eta igortze migrazioak, hiritakoa eta landatakoa, nazionala eta nazioartekoa, nazionala eta eskualdekoa, elitearena eta masarena eta zaharra eta berria. Alegia, Euskal Herrian migrazio fenomenoak berebiziko garrantzia izan du historian zehar. Betidanik izan da tradizio migratzaile handiko eremua, bai euskal emigranteak sarritan joan direlako beste lurralde batzuetara, bai Espainiatik bai beste herrialde batzuetatik immigranteak etorri direlako Euskal Herrira.

Aurreko mendeak, jada, izan dira desplazamenduetan aberatsak. Euskal Herria XIX mendearen bukaera arte emigrante igorle garrantzitsu bat izan da eta hori islatuta geratu da mundutik banatuta dauden kolektibitate ezberdinetan. Garai horretaz gain, XX. mendeko 80 urteak eta neurri txikiago batean 90.ak baita emigrazio aldi garrantzitsua bihurtu zen. Aldiz, egoera hori aldatu egiten da, eta igorle izateaz gain, Euskal Herria immigrante hartzaile izatera pasatzen da. Bereziki Bizkaian, non saldo migratzailea positiboa izatera pasatzen den. Gipuzkoan industrializazioa beranduago gertatuko da eta ondorioz beranduago jasoko ditu immigratzaileak.

Aurrerago zehaztasun gehiagorekin ikusiko dugun bezala, prozesu hori berriro ere errepikatuko da ia mende bat beranduago. Konkretuki bere gorenera berriro iritsiko da 1950 eta 1970. hamarkadetan, Euskal Herrira zuzentzen den mugimendu migratzaile handi batek transformatzen duenean Euskal Herriko egitura soziala eta bere konposizio etnikoa (Iraola, Mateos & Zabalo, 2011).

Beraz, alde batetik aurreko mendeetan hasitako euskaldunen emigrazioa dugu, Ameriketako hego aldera eta erdigunera, sare migratzaile bat mende asko direla hasitakoa, eta aktibatuko dena bi polo migratzaileetako baldintza sozial eta ekonomikoak fluxua errazten dutenean (Blanco, 2008). Baldintza ekonomiko eta sozial horien baitan sartzen dira Euskal Herriko ekonomia tradizionalaren porrota eta oinordetzaren legedi berriak, karlistaden ondorioak, migrazioaren negozioa eta abar. Gainera, badago berebiziko garrantzia duen beste faktore bat eta da Ameriketako herrialdeek harrera-politikak bultzatu zituztela, beraien populazioa areagotzeko asmoarekin (Fernández de Pinedo, 1993).

Eta, bestetik, Euskal Herriko industrializazioaren ondorioz bertaratutako immigrazio sarea dugu. Euskal Herriak izan zuen zentzu igorle hori aldatu egiten da XIX. mendeko bukaera aldera eta Euskal Herria barruko immigrazioaren foku konstantea bihurtzen da.

Migrazio eredu hori garai industrialeko migrazio eredu izan da eta ezaugarritua egon da landa-guneetatik exodo biziak gertatu direlako eta populazioa kontzentratu delako hirigune industrial handietan. Sare berri hori da Euskal Herriko hirigune industrializatuetara iristen den Euskal Herriko landa-guneetako populazioa eta baita ondoko probintzietatik (Nafarroa, Burgos, Errioxa...) industrializazioaren ondorioz etortzen direnak. Gainera, Espainiatik industrializazioaren ondorioz datorren sare migratzaile hori, ondoren zabalduko da Espainiako beste probintzia batzuetara (Galizia, Gaztela, Extremadura, León, Andaluzia...), eta hortaz, Euskal Herriak jasoko ditu Estatuko hainbat komunitateko pertsonak. Konkrétuki Bilboko Ezkerraldera etorri ziren haietariko asko, meategietan eta baita industrian eskulan beharra zegoelako. Bizkaian hazkunde handia gertatu zen eta Ezkerraldeko herri batzuetan kanpoan jaiotakoak gehiengo izatera pasatu ziren (Zabalo, Basterra, Iraola & Mateos, 2010).

Gainera, immigrazio mugimendu handiak berriro gertatuko dira 1950.eko hamarkadan. 1960 eta 1970eko hamarkadetan, bereziki; immigrazio kopuru handiak heltzen dira, baina ez aurrekoetan bezala, soilik Bizkaiko eta Gipuzkoako eskualde batzuetara, baizik eta Hego Euskal Herri osora (Zabalo et al., 2010).

Immigrazio fenomeno berri horrek, esan bezala, 60. eta 70. hamarkadatan jotzen du gailurra (Iraola, Mateos & Zubero, 2011; Ruiz De Olabuénaga & Blanco, 1994). Eta nahiz eta Bartzelona eta Madrilekin atzetik urgaineratu, aurreko mendearen bukaeran egin zuen bezala, Euskal Herria azaleratu egiten da eta 70. hamarkadan 3 bizilagunetatik bat immigratzailea da (Ruiz de Olabuénaga & Blanco, 1994). Izan ere, aditu horien esanetan 600.000 pertsona baino gehiago iritsi ziren Euskal Herrira, gorago aipatutako toki horietatik. Hala ere, XIX. mendearekin alderatuta, jornalari eta nekazari horiek iristen ziren guztiz industrializatua zegoen egitura eta antolakuntza sozialeko gizarte batera.

Iraola, et aliak (2011) diote Espainiako zonaldeetatik Euskal Herrira iritsitako mugimendu horrek badituela ezaugarri konkretu batzuk, esaterako, Estatuarekin alderatuta ezberdina den nazio bat aldarrikatzen duen mugimendu nazionalista sendo bat existitzen dela harrera herrialdean. Ezaugarri horrek beste barne migrazio batzuetatik diferente egiten du. Hau da, nazionalari dagokionez, konnotazio espezifikorik gabekoa. Autoreek diote alderdi hori esanguratsua dela eta Euskal Herrira etorri den espainiar immigrazioaren gaia landu duten adituek azpimarratua izan dela (De Miguel, 1974; Linz, 1986; Blanco, 1990; Aierdi, 1993; Shafir, 1995; Conversi, 1997 in Iraola et al., 2011). Are gehiago, orain arte aipatu ditugun bi immigrazio prozesuak euskal nazionalismoaren garapenaren oinarriko bi momentutan geratu

ziren: euskal nazionalismoaren sorreran lehena; eta bigarrena, ezkerreko abertzaletasunaren sorreran (Zabalo et al., 2010).

XX. mendeko azken hamarkadatan, gizarte industrialaren krisiarekin eta zerbitzuetan oinarritutako ekonomia (postindustrial) baten gizartearen sortzearekin eredu migratzaile hori indarra galtzen hasten da eta gizarte aurreratuetan hasten dira ordura arte ikusi ez diren beste mugimendu batzuk sumatzen. Euskal Herrian ere, une horretan hasten da hirigune industrialetako populazioan jaitsiera bat gertatzen. Eredu industrialaren krisiarekin eta beste faktore batzuen konkurrentziarekin (garraio bideen eta telekomunikazioen garapena, balio aldaketa bat eta landa-inguruneen balorazio altuago bat...) hiriguneek uzten diote interesgune izateari eta landa-inguruneak bihurtzen dira askoren interes toki, hiriguneen kontrako prozesu baten ondorioz (Torres, 2007).

### **1.3.2. Egungo immigrazio mugimenduak Euskal Autonomia Erkidegoan<sup>2</sup>**

Hirugarren immigrazio prozesu bat ere gertatzen da Euskal Herrian, hala ere, migrazio mugimendu horrek aurrekoekin alderatuta beste ezaugarri batzuk ditu. Denetatik nabarmenena da estatuz kanpoko immigrazioaz ari garela. Estatuz kanpoko immigrazioaz hitz egiten dugunean, ematen du fenomeno berri batez ari garela, historikoki konparatzeko zaila dena. Egia da, egungo immigrazio atzerritarra fenomeno berria dela, baina ez soilik beste herrialde batzuetatik etorri den jende kopuru altuagatik baizik eta etorri den jende kopuru altuaren ezaugarriengatik. Historiara jotzen badugu, ohartuko gara antzeko egoera aurkitu daitekeela Euskal Herrian, 1920an populazioaren %1,24 jatorri atzerritarra baitzuen (Blanco, 2008). Proporzio hori ez da berriro errepikatuko 2001. urtera arte; azken hamarkadetan oro har Espainiara eta konkretuki Euskal Herrira nazioarteko hainbat herrialdetatik etorri diren pertsona fluxu horiek etorri arte.

Aipatutako fenomeno hori hasten da 1990eko hamarkadaren amaieran, eta hurrengo hamarkadaren hastapenetan. Konkretuki hazkuntzaren erritmo nagusia (%40koa) lortzen da 2001 eta 2002 urteen arteetan. Ikuspegik diotenaren arabera, 2000. urtetik aurrera, immigrazioaren fenomenoaren baitan hiru fase bereizi daitezke: lehen fasea 2009. artekoa izango litzateke, eta fase hori lotua dago goraldi ekonomikoarekin.

<sup>2</sup> Orain arte Euskal Herriari erreferentzia egin diogun arren, arestian aipatu bezala, atal honetan EAEz arituko gara, azken urteetako migrazioaz hitz egiteko oinarri hartu ditugun dokumentuak ez diotelako erreferentzia egiten Euskal Herriko lurralde historikoari. Atal hau garatzeko erabili dugun informazio ez guztia baina bai gehiena, Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokiak urtero argitaratzen duen urtekaritik aterata dago, konkretuki haren azken txostenetik, 2017. urtekoetik. Txosten horretan azaltzen diren datuak EAE hartzen dute oinarri eta hori dela-eta guk ere EAE terminoa erabiliko dugu.

Atzerritik Euskal Herrira etorritako biztanle atzerritarren kopuruak gora egiten du etengabe (Ikuspegi, 2017b).

Blancoren ustez (2008) Euskal Autonomia Erkidegoan (aurrerantzean EAE) goraldi nabarmenena 2005. urtean gertatzen da, Espainian baino bi urte beranduago eta populazio atzerritarren hazkuntzak jaitsiera bat erakusten duenean. Horrela, 2005.etik aurrera Espainiarekin alderatuta, EAeko atzerriko populazioaren hazkuntzaren jaitsiera txikiagoa da eta horrek erakusten du badagoela errekupeazio txiki bat atzerritarren kuotari begira, hots, suspertze arin bat gertatzen da EAEn eta bilakatzen da atzerritar immigranteen gune hartzailea (Blanco, 2008). Ikuspegiren (2017a) datuen arabera, 2005.eko goraldi horri beste bat gehitzen zaio 2008 eta 2009 urteetan. Bi urte horietan ere gora egiten du atzerritar populazioaren kopuruak EAEn.

Bigarren fasea aldiz, 2008an hasitako krisi ekonomikoaren eraginez etorriko da, baina kasu horretan hazkundera moteldu egingo da 2013 eta 2014 urtera arte. Gainera, 2013 eta 2014ko datuak negatiboak izango dira. Hirugarren fasea 2015tik aurrera izango litzateke, garai horretan krisitik ateratzeko lehenengo urratsak ematen hasten da eta fluxua apurka-apurka hasten hasiko da. 2013 eta 2014 urteetan gertatu ez bezala, 2015ean atzerriko immigrazioari begirako datuak positiboak izango dira EAEn, atzerrian jaiotako biztanleria zerbait hazten joaten delako, eta horrela mantentzen da baita azken bi urteetan ere. Hortaz, horrek erakusten du hirugarren fase baten hastapenetan egon gaitzkeela (Ikuspegi, 2017b).

Atzerritarrek EAera etortzen jarraitzen dute beraz, eta haien etorrera, demografiaren ikuspegitik erabakigarria da oraindik, EAeko herritar kopuruaren zifrak positiboak izan baitira. Izan ere, 1998tik 2017 urtera bitartean, bertako populazioak behera egin du (-75.058 pertsona), baina hala ere EAEn 94.577 bizilagun gehiago daude, adierazitako epe horretan jatorri atzerritarra duten herritarrek EAera etortzearen ondorioz (+169.635) (Ikuspegi, 2017a).

Gainera, 2016 eta 2017. urteen artean, Estatuko zenbait autonomia-erkidegotako datuekin alderatuta, atzerritar immigrante kopuruari dagokionez Estatuan izan den hazkunde erlatiboa (+%60) EAEn egin du gehien gora. Haren atzetik daude, esaterako; Katalunia, Nafarroa, Madril, Aragoi, Kanariak, Galizia eta Balearrak; guztietan bataz bestekoaren gainetik. Immigrazioaren Euskal Behatokiak 2017an argitaratutako txosten batek adierazten duen modura, migrazio fluxua moteldu den arren, EAek jarraitzen du izaten jatorri atzerritarreko biztanleen hartzailea (Ikuspegi, 2017a).

Gertatu den bilakaera nolakoa izan den ikusteko, 1998ko eta gaur eguneko datuak kontuan izatea komeni da<sup>3</sup>. Esaterako, 1998an %1,3 atzerritar (15.198) zeuden erroldatuta. 2006an aldiz, 108.094 lagun ziren jatorriz atzerritarrak EAEn. Hamaika urte geroago, jatorriz atzerritarrak diren herritarren kopurua % 81,3 hazi da; jatorriz atzerritarrak zirenen tasa orain duela hamar urte %5,1 baitzen eta egun % 8,9koa (195.969) da. Lurralde historikoei dagokionez, orain arte gertatu den bezala, Bizkaia da atzerritar biztanle gehien erroldatuta duena (95.146), bere atzetik dator Gipuzkoa (65.360) eta Araba (35.463). Gainera, jatorri atzerritarra dutenen artean latinoamerikako biztanleak dira nagusi Araban (%40,9), Gipuzkoan (%44,5) eta bereziki Bizkaian (%50,4).

Jatorri-eremuei dagokionez, hauek dira datu garrantzitsuenak atzerrian jaiotako biztanleriaren osakerari lotuta: %46,7 latinoamerikarrak dira jatorriz, eta beraiek dira EAEn bizi diren atzerritar jatorria dutenen artean kolektibo nagusia. Bestalde, atzerrian jaiotako biztanleriaren %23,3 europarra da, EBkoen guztizkoa %19,5 da; eta Europar Batasunaz kanpoko europarrak % 3,9 (Ikuspegi, 2017a). Jaioterriari dagokionez, eta konkretuki Marokoko datuei kasu eginda, 2002. urtetik hona goraka doa marokoarren kopurua EAEn. 2002. urtean 4.532 biztanle ziren, 2005ean 7.648, 2008an 10.964, 2011an 15.663. 2014an eta 2017an Marokorrek dira gehiengo EAEn. 2014an 18.165 pertsona eta 2017an 21.345 daude (Ikuspegi, 2017a).

### 1.3.3. Immigrazio marokarra

Datuak aztertuta ikus dezakegu EAEn kolektibo garrantzitsua dela marokoarrena. Gainera, Vicentek (2008) azaltzen duenez, ezaugarri soziodemografikoak edota sarbideak bezain anitzak eta heterogeneoak dira, EAEn beraien erresidentzia berria modu egonkorrean edota ez horren egonkorrean ezartzeko asmoz iritsi diren marokoar jatorria dutenen arrazoiak. Dena den, azpimarratzen du badagoela lehenbiziko arrazoi bat eta da ikuspegi ekonomikoarekin lotutako bizi kondizioak hobetzeko asmoa izan dutela (Vicente, 2008). Gainera, beste ikerketa batzuetan (Intxausti, 2010) frogatu den bezala, etorrera modu mailakatuan gertatzen da; lehenengo familiako kide bat etortzen da eta ondoren ekartzen du familia osoa eta berrelkartzea gertatzen da. ELGE-k (SOPEMI, 2007) aditzera ematen duen bezala, ELGE konformatzen duten herrialdeetan, familia migrazioa eta familia berrelkartzeak jarraitzen baitu izaten migratzaile iraunkorren hautu nagusia. Halaber, kasu gehienetan, eta marokoarren kasuan barne, aita izaten da herrialdea uzten duen lehena.

<sup>3</sup> Gaur egungo datuak diogunean erreferentzia egiten diegu 2017ra arteko datuei.



Colectivo IOÉk (2012) ere aipatzen du joera hori. Bere esanetan, Espainiara iritsi den immigrazio marokoarraren profil demografikoak erakusten du gizonezko immigrazioaren gailentzea (gizonak guztizkoaren %64 dira) eta erakusten du baita ere sexuaren arabeko profil migratzaile oso desberdina: gizonek migratzeko izan dituzten arrazoiak nagusiki ekonomikoak (%62) izan dira, emakumeenak aldiz, familiarrak izan dira, gure kasuaren antzera. Gainera, gizonen gehiengoak Marokotik alde egin izan du familiarik gabe (%77) eta emakumeak (%65), berriz, familiako kideren batek lagunduak etorri dira.

Bestalde, Colectivo IOÉk (2012) gaineratzen du lanari dagokionez, 2007an lanean zeuden emakume eta gizon marokoarren artean diferentzia handia dagoela, lanean ari ziren gizon marokoarren kopurua %89koa zelako (beste kolektibo batzuetakoa baino zerbait baxuagoa) eta emakumeena, aldiz, ez zen %41ra iristen. Gainera, gehitzen du lana aurkitu zuen taldeak piramide okupazionalaren azpiko mailako lanetan egin zuela.

Lan ordaindua ez izatearen arrazoiaren artean hainbat aldagaik izango dute eragina, alabaina uste dugu hizkuntza ere badela determinatzailea lan ordaindua ez izaterako orduan, eta baita ere, harrera herrian lagun autoktonoen sare bat izaterako orduan. Hori lotzen dugu Vicentek (2014) erakusten dizkigun hurrengo datuekin: 16 urtetik gorako populazio magrebtarra (haien artean populazio marokoarra) da gaztelaniaren ezjakintasun maila altuena erakusten duena (%4 hain zuzen Euskadin bizi den 16 urtetik gorako populazio etorkinaren %1ean aurrean) eta hizkuntza horren ezjakintasuna emakume magrebtarren artean nabarmen altuagoa da (kolektibo honen %10 hartzen du). Bestalde, Vicenteren arabera (2014), euskarak ez du suposatzen gaur egun, inondik inora, EAEn bizi diren autoktono eta etorkinen artean aukera bat. Euskara ezezaguna da atzeritar jatorria duen eta 16 urtetik gorakoa den atzeritar jatorriko populazioaren %67arentzako. Bere hitzetan, 10 emakume magrebtarretik 8k baieztatzen du euskara ez dakiela eta dakitenen kasua oso apala da (Emakunde, 2012). Datuek erakusten dute, beraz, emakume magrebtarrak direla harrera herrialdeko bi hizkuntzak gutxien ezagutzen dituzten kolektiboa.

Adierazi dugun modura, Latinoen artean ez bezala, marokoarren kasuan emigratzeko prozesua gizonak hasten dute. Latinoen artean ikusten da askotan emakumeak direla emigratzeko prozesua hasi dutenak (Pedone, 2004). Edonola ere, azpimarratu behar da existitzen den zailtasuna familia osoa batera ateratzekoa, horrek dituen ondorioekin gazteengan (distantzian oinarritutako aitatasun eta amatasunak, izeba osaba edo aiton-amonen esku utzitako hezkuntza eta abar).

Arestian aipatu bezala, datuok erakusten digute azken urteetan nazioarteko immigrazioak gora egin duela EAEn, baina zein izan da horren arrazoia? García-Azpuru eta Elorriagak (2017) adierazten dutenaren arabera, ohikoa da entzutea edota irakurtzea EAEn dagoen immigrazioa gizarte-prestazioekin lotuta dagoela. Autore horien ustez, komunikabideetatik zabaldu eta gizartean hedatzen den informazio horrek zurrumurruak eragiten dituzte eta arrazakeria edo xenofobiari lotutako jokabideak agerrarazten dituzte.

Horixe da, esaterako, diru-sarrerak bermatzeko errentaren (DBE) kasua. Sarri entzuten baita immigranteen kolektiboak gehiegi erabiltzen duela prestazio ekonomiko hori, eta gainera, esan ohi da, immigranteak erkidegora erakartzeko faktore nagusia dela. Alabaina, autore horiek biek diotenaren arabera, datu kuantitatiboen zein kualitatiboen errealitatea ikusita, teoria hori hankaz gora jar daiteke.

García-Azpuru eta Elorriagak (2017) egindako ikerketan alderdi kuantitatiborako, besteak beste, datu-base instituzionalerako (INE, Ikuspegi, Eusko Jaurlaritzako Enplegu eta Gizarte Gaietako Saila) estatistikek eskainitako datuak izan dituzte kontuan. Alderdi kualitatiboari begira, migrazio-fluxuak eta euskal errealitatea ezagutzen duten zenbait adituei<sup>4</sup> egin dizkieten analisi kualitatiboan oinarritu dira, eta aditu horiek diotenaren arabera, osagai hori; alegia DBE, edo bestelako gizarte-laguntzak, ez dira euskal lurraldera immigrazioa iristearen funtsezko arrazoia.

Gorago aipatutako datu kuantitatiboak eta ekarpenak gurutzatu ondoren, gaur egun nazioarteko migrazioari buruz eskura dagoen informazio guztia erabili ahal izan dute bi ikertzaileek. Haien emaitzetan beste batzuen artean ikus daitezke Espainiako nahiz autonomia-erkidego desberdinetako immigrazio datuak; gainera, arreta berezi bat eskaintzen zaie EAEko datuei. Ikerketa lan horretan, gorago aipatu bezala, EAera iristen diren immigrazio-fluxu horren atzean dauden pertsonen EAera etortzeko dituzten arrazoiak jasotzen dituzte, eta hori da bereziki interesatzen zaiguna.

García-Azpuru eta Elorriagak (2017) egindako ikerketan adierazten duten bezala, EAera etortzen diren nazioarteko immigranteak ez dira iristen EAEn dagoen ongizate-egoera edota gizarte-prestazioak direla-eta, askok uste duten bezala

---

<sup>4</sup> Ikerketa lan horretan elkarrizketatuak izan diren ikertzaileak dira Gorka Moreno (Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokiko zuzendaria), María Luisa Setién (Deustuko Unibertsitateko irakasle emeritua, beste batzuen artean), Arkaitz Fullaondo (Euskal Herriko Unibertsitateko dekanordea, beste egiteko batzuen artean), Miguel Ángel Navarro (beste batzuen artean, Alboan Fundazioko ikerketaren eta prestakuntza-proposamenen taldean lan egiten du) eta Trinidad Vicente (hau ere Deustuko Unibertsitateko irakaslea). Informazio zehatzagorako kontsultatu García-Azpuru eta Elorriaga (2017).

(komunikabideetan azaltzen da, kalean dagoen ustea da eta eztabaida politikoetan ere badago).

Adituek beste faktore batzuk aipatzen dituzte atzerritarrek EAera iritsi eta bertan kokatzeko. Faktore horiek askotarikoak dira baina haien artean lotuta daude. Esaterako, bi aditu hauen ikerketa lanean parte hartu duen Setienek dio dei-efektua, edo gizarte-sareak direla arrazoi nagusiak. Haren esanetan, immigranteen gizarte-sareek “dei-efektua” eragiten dute beste emigranteengan. Hala ere, faktore horrek ez du bakarrik lan egiten. Beste parte-hartzaile batek; Fullaondok alegia, adierazten duen bezala, gizarte-sare hori jaioterriaren eta jomugaren arteko lotura da, eta beste batzuen artean, immigrante potentzialei jomugan dauden aukeren inguruko informazioa errazteko balio izaten dute. Gizarte-sarearen faktore hori Fullaondok dioen modura, beste faktore batzuekin osa daiteke, esaterako: jaioterrian baino hobeto bizitzearekin, lan-aukera gehiago izatearekin...

Gainera, aipatutako elkarrizketatu horien ustetan, zeharka, ongizate-estatua eta gizarte laguntzak egotearekin ere izan dezake lotura, baina hori ulertzen da laguntza edota osagarria den zerbaiten modura eta ez immigratzaileek migratzeko hartzen duten erabakiarekin lotutako faktore nagusi bezala. Hori da elkarrizketatutako adituek adierazten dutena, bederen. Ongizate-estatua EAera iristeko faktore bat da haien ustetan, baina beti ere modu anekdotikoan aipatuta, eta gehienetan Espainiako beste autonomia-erkidego batzuetan bizi ziren atzerritarrei lotuta, eta ez jaioterritik datozen haiei lotuta (García-Azpuru & Elorriaga, 2017).

Era horretara, EAEn dauden diru-laguntzak nazioarteko migrazio-fluxuak EAera bideratzeko faktore nagusia direla dioen argudioa ez da aintzat hartzen, eta aldiz, lan-merkatuari dagokion faktorea da aipatzen dena. Beraz, lan aukerak dira EAera edota Espainiara iristen diren immigratzaileentzako faktore erabakigarriak. Hori da dei-efektu nagusia, eta gertatzen da ongialdi ekonomikoa dagoenean.

Vicentek, elkarrizketatuetariko beste aditu batek, gaineratzen du Almerian Magrebeko herritar askorekin izandako elkarrizketetan ohartu zela haietariko asko EAetik Almeriako bidaia egina zutela, eta galdetu zien horren zergatia. Alegia, zergatik utzi zuten EAE Almeriara, eta zehatzagoak izateko, Ejidora lanera joateko, eta elkarrizketatuek erantzun zioten EAEn lanik ez zegoelako joan zirela, edo behintzat, irregularrak diren pertsonentzako lanik ez zegoelako. Pertsona irregularrek, haien esanetan, ez dituzte lanerako aukerarik EAEn, bai aldiz Andaluzian. Haien ikuspegitik,

nahiz eta lan horiek ziurak ez izan, eta egun batean lana izan eta agian hurrengoan ez, ziurtatzen zuten diru sarrera bat izatea.

García-Azpuru eta Elorriagaren (2017) ustez, horrek erakusten du immigrantea lan bila datorrela eta ez gizarte-laguntzen kontura bizitzera. Dei-efektua, beraz, lan-eskuaren beharra da. EAera datorren immigrazioa ekonomikoa da, lan egiteko adinean dauden eta jarduera-tasa handiak dituzten pertsonen ehuneko oso handia baita. Gainera, aldea nabarmena da bertako herritar (%54,94) eta atzerritarren artean (%74,98). Bertako herritarren jarduera-tasa txikiagoa da eta zahartze demografikoa ere nabarmenagoa da bertakoen artean, %63 lan egiteko adinean dagoelako eta atzerritarren kasuan %82 da. Adin-profilak asko esan nahi du aditu horien arabera, erakusten duelako EAera lan egiteko asmoarekin datozela atzerritar horiek.

Bestalde, datu estatistikoek migrazio-fluxuen eta ziklo ekonomikoaren arteko lotura erakusten dute, adituek diotenaren arabera, ziklo hedagarria egon den aldietan, lan-merkatuak lan-esku asko eskatu izan duelako, eta immigrazio-fluxua handitu egin delako beste batzuekin alderatuz gero. Gauza bera gertatu da krisialdietan eta atzeraldietan: lan-merkatua uzkuertzean, fluxuak gelditu egin dira. Are gehiago, EAera krisialdia Espainiako beste erkidego batzuetara baino beranduago iritsi da eta immigrazio fluxuak handitzen jarraitu du; horrek erakusten du immigrazioaren etorreraren eta lan-merkatuaren arteko lotura zuzena. Beraz, azken bi hamarkadatan ikertzaileek dioten bezala, ziklo ekonomiko oso bat ikusi ahal izan da: hazkunde-fasea, atzeraldia eta berreskuratzea.

Argi dago EAera etorri diren pertsonak behar ekonomikoak izan dituztela, eta esan bezala, uste izan da beharrizan horiei erantzuteko laguntza ekonomikoak zeudelako etorri izan direla, baina adierazi dugun bezala, haien helburuetan ez zeuden laguntza ekonomikoak baizik eta, nagusiki, lan egiteko beharra. Elkarrizketatuetatik bakarrak, Nietok hain zuzen ere, adierazten du haren usteetan, bertako beharrizanak ere izan direla immigrazioaren etorreraren arrazoia. Alegia, lan-merkatu baterako “talentudun” pertsonak ere behar izan direla eta pertsona batzuk lan horiek betetzeko etorri direla. Elkarrizketatuaren arabera, kasu horretan beharrizan efektuaz hitz egingo genuke.

Laburbilduz, esan daiteke EAEn beharrizan batzuk daudela bai ezaugarri demografikoekin eta lan-merkatuaren egiturarekin lotuta, eta beharrizan horiek daudela jakinda etortzen direla etorkinak. Arestian aipatu bezala, gizarte-sareak informazio iturri izaten dira haientzat; beraiek dira lotura-bideak.

#### 1.3.4. EAeko bigarren belaunaldiaren<sup>5</sup> ezaugarriak zifratan

Atal honetan jasoko ditugu EAEn bizi diren guraso etorkinen seme-alaben datuak. Datu horiek Ikuspegik eta Euskal Herriko Unibertsitateak Eusko Jaurlaritzaren kolaborazioarekin batera, 2017an argitaratu duten txostenetik ateratakoak dira. Dokumentu horretan oinarritu gara, EAEn bigarren belaunaldia berariaz hartuta argitaratu den txosten bakarra eta eguneratuena delako.

Otero eta Mendozak (2017) argitzen duten bezala, datuok 2011ko biztanleria eta etxebizitza erroldatik, 2014ko etorkin atzerritarrei buruzko inkestatik (EABI) eta 2016ko pobrezia eta gizarte-desberdintasunei buruzko inkestatik (PGDI) ateratakoak dira.

Argitu beharra dago, autoreek adierazten duten modura, dokumentuan atzerriko nazionalitatea duten edota atzerriko jatorrikoak diren ama edota aita duten eta EAEn bizi diren 0 eta 24 urte bitarteko haur eta gazte guztiak izan dituzte aztergai. Nahiz eta aurrerago hitz egiten dugun gai honetaz modu sakonagoan, hemen ere jaso nahi dugu gure ikerlaneko elkarrizketatu guztien gurasoak, biak, direla atzerritar jatorrikoak Otero eta Mendozaren txostenean gertatzen ez den bezala, haien kasuan, kontuan izan baitute ama edota aita atzerriko nazionalitate edota jatorrikoak izatea. Hala ere, atal horretako datuak bigarren belaunaldien fenomenoari buruzko gerturapen bat dira, eta zuhurtziarekin irakurri behar dira; izan ere, Otero eta Mendozak dioten bezala, aintzat hartu behar da erabili diren estatistika-iturriak ez direla, berez, aztertutako biztanleria identifikatzeko eta horren bereizgarriak zehazteko diseinatuak izan.

Honako hau da atal honetan jarraituko dugun egitura. Hasteko, jasoko dugu Otero eta Mendozak (2017) erabiltzen duten bigarren belaunaldiaren inguruko sailkapena, ondoren emango ditugun datuak ulertu ahal izateko. Horren ostean, erakutsiko dugu zifratan zeintzuk diren egun EAEn bizi diren bigarren belaunaldiko biztanleak. Kopurua zehaztu ondoren, ikusiko dugu nola banatzen diren bizilagun horiek EAeko hiru lurralde historikoetan. Hiru lurralde historikoetan dauden bigarren belaunaldiko haur eta gazteak zenbat diren azaldu ostean, nazionalitate edota jatorriari begirako datuak zeintzuk diren azalduko dugu. Bukatzeko, biztanle horien sexu eta adinaren arabera banaketa egingo dugu.

Honakoa da Otero eta Mendozak (2017) egiten duten sailkapena; horretan bertan oinarritzen dira bigarren belaunaldiaren inguruko datuak ematerako orduan.

<sup>5</sup> Kapitulu honetako 1.5 puntuan egiten dugu bigarren belaunaldiaren kontzeptuaren inguruko errebisioa eta bigarren belaunaldiaren inguruan egin diren ikerketen berri ematen dugu. Datu hauek irakurri aurretik norbaitek interesa badu kontzeptuaren inguruan gehiago jakiteko irakurri dezala 1.5.1 puntua aldeztu aurretik.

1. Taula. Bigarren belaunaldiaren inguruko sailkapena Otero eta Mendozaren (2017) ikuspegitik

Ikuspegi tipologia	Kolektiboa
Bigarren belaunaldia: 2.0B	EAEEn jaiotakoak eta gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriz bildutakoak
Belaunaldi mistoa: 1.5B	5-11 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak
Migratzaileak lehen pertsonan: 1.25B	12-15 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak
Migratzaileak lehen pertsonan: 1.0B	16-24 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak

Aurreragoko atal batean aipatu dugun bezala, autoreek txostenean erabiltzen dituzten irizpideak bigarren belaunaldia sailkatzerako orduan, ez dira guk erabili ditugunak. Horren arrazoia da beraien sailkapena zehatzegia iruditzen zaigula, are gehiago, kontuan izanik, eta emaitzetan ikusiko den bezala, gure parte-hartzaileen artean ez dugula ikusi adinaren aldagaiak horrenbesteko eragina duenik, esaterako, haien emaitza akademikoetan, eskolan lehenago edo beranduago etorrira jaso dituzten jarrera diskriminatzaileetan... Ikusiko dugun bezala, EAEra etorri direla izan duten adinak izan dezake eragina alderdi batzuetan, baina esan bezala, ez dugu alde nabarmenik ikusten haiek ezartzen duten adin tarte horien artean.

Aipatutako bi diferentzia horiek; alegia, gure ikerketa-lanean beste sailkapen bat erabiltzen dugula eta gure parte-hartzaileen gurasoak guztiak atzerriko jatorria dutela, kontuan izanik ere, egoki ikusi dugu txosten honetako datuak erabiltzea, goian aipatu bezala, EAEEn bigarren belaunaldia berariaz hartuta argitaratu den txosten bakarra eta eguneratuena delako.

Otero eta Mendozaren (2017) arabera, gurasoetariko bat gutxienez atzerriar nazionalitatekoa edota jatorrikoa duten 0 eta 24 urte bitarteko 76.914 (%15,9) pertsona bizi dira EAEEn. Hauetatik 46.609 (% 60,6) pertsona EAEEn jaiotakoak eta gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriz bildutakoak dira. Alegia, Espainian jaiotako seme-alabak edo gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriro bildutako pertsonak direla. Bigarrenik egongo lirateke 5-11 urte artean zituztela familiarekin harrera herrian bildutakoak eta horiek izango lirateke 13.605 (%17,7) pertsona. Hirugarrenik, 12 eta 15

urte artean zituztela familiekin bildutakoak egongo lirateke eta horiek kopuru txikiena egingo lukete. Guztira, 6.697 (8,7) pertsona izango lirateke. Bukatzeko, EAEn 10.004 (%13) gazte bizi dira 16 eta 24 urte artean zituztela familiarekin berriro bildutakoak edota migrazio-prozesuari beren kabuz ekin ziotenak (lehen pertsonako migratzaileak).

Datu guztiak argiago ikusteko, taula honetan bildu ditugu:

2. Taula. Atzerritar nazionalitateko edota jatorriko 0-24 urte bitarteko biztanleak EAEn

Atzerritar nazionalitateko edota jatorriko 0-24 urte bitarteko biztanleak EAEn	76.914
EAEn jaiotakoak eta gehienez 4 urte zituztela familiarekin berriro bildutakoak	46.609
EAEn 5 eta 11 urte artean zituztela familiarekin berriro bildutakoak	13.605
EAEn 12 eta 15 urte bitartean zituztela familiekin berriro bildutakoak	6.697
EAEn 16 eta 24 urte artean zituztela familiarekin berriro bildutakoak	10.004

#### 1.3.4.1. Banaketa lurralde historikoen arabera

Gipuzkoa da hiru lurralde historikoetatik haur eta gazte gehien dituen. 76.914tik 37.748 bizi dira Gipuzkoan, kopuru osoaren %49,1. Bizkaian aldiz, 22.978 (%29,9) bizi dira, eta Araban 16.188 (%21). EAEn jaiotakoak eta gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriz bildutakoak dira talde nagusia, ondoren, 5 eta 11 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak. Eta azkenik, 16-24 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak izango lirateke. Patroi hori uniformeki eta antzeko moduan errepikatzen da hiru lurralde historikoetan. Beraz, adinak markatzen du joera bat kasu honetan, EAEn jaiotakoak eta gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriz bildutakoak baitira talde nagusia, eta aldiz, 16-24 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak aurkitzen dira beste muturrean.

Hala ere, deigarria da hurrengo datua: EAEn bizi diren atzerritar jatorriko 0 eta 24 urte bitarteko 76.914 pertsona horietatik, 36.755 (%47,8) atzerrian jaiotakoak dira eta 40.160 (%52,2) Espainian.

3. Taula. Guraso atzerritarrak dituzten 0-24 urte arteko pertsonen sailkapena lurralde historikoen arabera

Lurralde historikoa	Pertsona kopurua	Portzentajea
Araba	16.188	%21
Bizkaia	22.978	%29,9
Gipuzkoa	37.748	%49,1

#### 1.3.4.2. Nazionalitatea eta jatorriaren araberako banaketa

EAEEn jatorri atzerritarra duten gurasoen 0-24 urte bitarteko seme-alabetatik 32.827k (%42,7) Espainiako nazionalitatea du. Horietatik %93,3 Espainian jaioak eta 4 urte baino gutxiago zituztela familiarekin bildutakoak dira. %4,5, 5 eta 10 urte bitartean zituztela elkartu ziren familiarekin, eta %0,7, aldiz, 16-24 urte artean zituztela bildu ziren berriro familiarekin edota adin horretan beraien kabuz iritsi ziren harrera herrialdera.

Horrela banatzen da nazionalitateka:

4. Taula. Guraso atzerritarrak dituzten 0-24 urte arteko gazte kopurua haien nazionalitatea eta jatorria kontuan hartuta

Herraldea	0-24 urte arteko gazteen nazionalitatearen inguruko kopurua eta kopuru horri lotutako portzentajea	0-24 urte arteko gazteen jatorriaren inguruko kopurua eta horri lotutako portzentajea
Espainia	32.827 (%42,7)	40.161 (%52,2)
Maroko	6.459 (%8,4)	3.638 (%4,7)
Errumania	5.819 (%7,6)	4.831 (%6,3)
Kolonbia	4.468 (% 5,8)	4.681 (%6,1)



Bolivia	3.911 (%5,1)	3.562 (%4,6)
Ekador	3.137 (%4,1)	3.197 (%4,2)
Aljeria	1.386 (%1,8)	779 (%1,0)
Portugal	1.337 (% 1,7)	957 (%1,2)
Brasil	1.264 (%1,6)	1.201 (%1,6)
Paraguai	1.212 (%1,6)	1.130 (%1,5)
Peru	1.142 (%1,5)	1.226 (%1,6)
Txile	803 (%1,0)	758 (%1,0)
Dominikar Errepublika	781 (%1,0)	756 (%1,0)
Txina	615 (%0,8)	Ez da daturik errazten
Nikaragua	530 (%0,7)	Ez da daturik errazten
Pakistan	636 (%0,8)	518 (%0,7)
Gainerakoak	10.587 (%13,8)	7.733 (%10,1)
Guztira	76.914 (%100)	76.908 (%100)

Taulan ikusi dezakegunaren arabera, EAEn bizi diren bigarren belaunaldiko 0-24 urte arteko gazteen artean, bigarrenak (Espainiarren atzetik) marokoar nazionalitatea dutenak dira (%8,4). Haien ondotik errumaniarrak (%7,6), kolonbiarrak (%5,8), boliviarrak (%5,1) eta ekudortarrak (%4,1) daude. Horiek dira talde esanguratsuenak kopuruari begira. Nazionalitatea edozein dela ere, kasu honetan ere, gehiengo zabala EAEn jaiotakoak edota gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriz bildu direnak dira. Ondoren, egongo lirateke 5 eta 11 urte artean zituztela familiarekin bildu direnak, eta bukatzeko, 16-24 urte artean zituztela familiarekin bildu direnak. Deigarria da paraguaiarren eta nikaraguarren kasuan gertatzen dena. Kasu horretan, besteetan ez

bezala, gehiengo taldea 16-24 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak baitira. Paraguaiarren kasuan %59,7koa da kopurua eta nikaraguarren kasuan aldiz %52,7koa.

Marokoarren kasuan, ikus dezakegu EAEn jaiotakoak eta gehienez ere 4 urte zituztela familiarekin berriz bildutakoak direla talde handiena (%55,6), 16-24 urte bitartekoak bigarren talde handiena (%18,4), 12-15 urte artean zituztela familiarekin bildutakoak hirugarren talde handiena (%13,1), eta azkenik daude 5-11 urte bitartean zituztela familiarekin bildutakoak. Horiek % 12,9 dira.

Jaioterriari edo jatorriari dagokionez, bigarren belaunaldiak gorago adierazitako nazionalitatekoak dira. Gehienak Espainian jaiotakoak dira: 0-24 urte arteko pertsonen 40.160 (%52,2) hain zuzen ere. Jatorriari erreparatzen badiegu, ikus dezakegu Kolonbia eta Ekuadorren jaiotakoak gehiago direla nazionalitatea bera dituztenak baino. Horrek adieraz dezake kolektibo horietako askok Espainiako nazionalitatea hartu dutela, eta zentzua badu, kontuan badugu, beste herrialde batzuekin alderatuz (Maroko besteak beste) latinoamerikarrek nazionalitatea lortzeko duten prozesua denboran marokoarrena baino gutxiago luzatzen dela. Bukatzeko, aipatzekoa da baita ere, paraguaiarrekin gertatzen dena. Paraguaiar kopuru oso altua (%64,1) iristen da 16 urtetik gora dutela.

Jaiotako herrialdeari loturiko datuak eta nazionalitateari loturikoak gurutzatzen baditugu, ikus dezakegu guraso atzeritarrak dituzten EAeko 29.704 gaztek Espainiako nazionalitatea dutela, eta Espainian jaioak direla bigarren belaunaldiko gazteen %63,7 eta guraso atzeritarrak dituzten pertsonen %38,6.

### **1.3.4.3. Sexuaren eta adinaren arabera banaketa datuak**

Adinari dagokionez, alde handiak daude jatorriaren arabera. 2011. urtean jaiotako 40.160 pertsona horien artean, 17.750 umek 0 eta 4 urte artean zituzten, eta 10.298 (% 25,6) umek 5 eta 9 urte artean. Atzerrian jaiotako 36.755 horien artean, 2011. urtean 16 eta 24 urte bitartean zituzten. Aipatzekoa da baita, 3 eta 16 urte bitartean (derrigorrezko hezkuntza egiteko adinean daudenak), gehiengo (%56) EAEn jaiotakoa zela, eta %76 16-24 urte arteko gazteen artean zegoela. Alegia, derrigorrezko hezkuntzaren ondorengoan edota lan-merkatuan zeuden jada.

Bestalde, sexuari dagokionez, datuek erakusten dute gehiago direla gizonezkoak: guraso atzeritarrak dituzten 0-24 urte bitarteko gazteen %52,3 dira, hain zuzen ere. Aldiz, emakumeak %47,7 dira. Hala ere, atzerrian jaiotako 20-24 eta 5-9 urte arteko

pertsonen kasuan gehiago dira emakumeak gizonak baino. Lehenengoen kasuan (%53,3) eta bigarrenen kasuan (%51,2), beste adin tarte guztietan gizonezkoak gehiago dira. Bukatzeko, Espainian jaiotako 15-19 urte artekoetan (%51,5 da emakumea).

Euskal gizarteak urteetan zehar bizi izan dituen migrazio mugimenduak ezagutu eta EAEko bigarren belaunaldiaren datu zehatzak zeintzuk diren ikusi ondoren, tesi-lan honetan berebiziko garrantzia duen Bronfenbrenneren gizon-emakumeen garapenaren ikuspegi ekologikoaren teoriari emango diogu tokia, gazte hauen sozializazio prozesua hobeto ulertzeko giltza diren hainbat elementu ematen dizkigulako ikuspegi sistemiko honek.

#### **1.4. Bronfenbrenneren gizon-emakumeen garapenaren ikuspegi ekologikoaren teoria**

Bronfenbrennerek berak dio sei mende badirela Kurt Lewinengandik ikasi zuela ez dagoela teoria on bat baino ezer praktikoagorik, eta haren esperantza zela bere ikuspegia kontsideratua izatea teorien artean praktikoena bezala. Gure kasuan autorearen nahi hori bete-betean gertatzen da, adierazi bezala, gure ikerlanaren partaide diren 11 gazteen sozializazio prozesua ulertzeko oinarri sendo bat eskaintzen digulako autore honen teoriak. Haien sozializazio prozesuan parte hartzen duten eragile ezberdinek beraien sinesmen, ohitura, balio, rol, hezkuntza praktika eta abarren bidez eta baita haien artean gertatzen diren elkarreraginen bidez (gertuen duten testuingurutik hasita urrutikoenetara) gazte hauen garapenean eta ondorioz haien sozializazio prozesuan eragina izango dutelako.

Beraz, tesi-lan honen marko teoriko erreferentzialean funtsezko elementua da Bronfenbrenneren gizon-emakumeen garapen ekologikoaren teoria, eta ondoren azalduko ditugun beste hainbat teoriarekin (Ogburena, defizit eta diferentziaren teoria, sozializazioarena...) lotura izateaz gain, haiek hobeto kokatu eta ulertzeko aukera emango digu.

Hurrengo lerroetan ikusiko dugun bezala, Bronfenbrennerek defenditzen du bizi garen ingurune ekologikoa -geroago azalduko duguna- ez dela neutrala gizon-emakumeen garapenean, baizik eta hark kondizionatua dagoela. Modu horretan, ezin dugu ulertu gizon-emakumeen garapena, hau da, gure kasuan gure 11 parte-hartzaileen garapena, bizi diren testuinguruak (ikerlan honen kasuan, familia, eskola eta lagun artea) kontuan izan gabe, haien artean emango diren interakzioak eragina izango baitute haien garapenean. Gure kasuan funtsezkoa da berau kontuan izatea, gure egiten baitugu Bronfenbrennerek ingurunea ulertzeko duen modua, eta berak bezala

guk ere uste dugu, testuinguruan garrantzitsuena ez dela inguratzen gaituena, baizik eta nola hautematen dugun guk (gure ikerlanean gure 11 partaideek) inguratzen gaituen hori.

Urie Bronfenbrennerek (1987a) planteatzen du gizon-emakumeen garapenaren eredu ekologiko bat zeinean kontuan hartzen diren faktore soziokulturalak. Eredu horren bertutea da aukera ematen digula ikuspegi zabal eta testuinguratu bat izateko esku-hartze psikosozialaren objektu diren fenomenoena. Modu horretara, arreta jartzen zaie askotariko analisi mailei, zeinetan azaltzen diren sistema independenteen artean dauden harremanak. Bronfenbrennerek begiesten ditu bost sistema, konkretuenetik (mikroena) globalenera (makroena) doazenak.

Garrantzitsua da azpimarratzea Bronfenbrennerek “gizon-emakumeen garapena” edo “garapen psikologikoa” dioenean hurrengo adierazi nahi duela: pertsona batek bere ingurunea hautemateko eta harekin harremanetan jartzeko duen moduan betirako gertatzen diren aldaketak (Bronfenbrenner, 1987).

Autore horren arabera, 3, 8 edota 16 urte dituen haur baten esperientzia -edota gazte batek egoera hautemateko edota interpretatzeko duen modua- erabat desberdina da, eta preseski, bere ingurunea hautemateko duen modua da desberdin jokatzera bultzatuko duena. Beste hitz batzuekin esanda, estimulu (ingurunea) eta erantzunaren (jokabidea) artean existitzen da bitartekaritza psikologiko bat eta berarekin dakar pertsona batek egoera interpretatu, bizi eta esperimendatzeko duen modua. Hortaz, jokabiderako eta garapenerako kontatzen duena da errealitate objektiboan ingurunea nola hautematen den eta ez horrenbeste nola existitzen den (Bronfenbrenner, 1987 in Gifre & Esteban-Guitart, 2012).

Autoreak adierazten du gizon-emakumeen garapen prozesua dela prozesu bat zeinaren bidez garatzen ari den pertsonak jasotzen duen ingurune ekologikoaren kontzeptio zabalago bat, diferentziatua eta baliozkoa dena. Pertsona motibatzen da eta gai da ingurune horretako propietateak agertu, babestu eta berregituratuko dituzten formari eta edukiari begira, maila bereko edota maila konplexuagoko jarduerak aurrera eramateko (Bronfenbrenner, 1987 in Gifre & Esteban-Guitart, 2012). Garrantzitsua da azaltzea definizio horretan bi hipotesi daudela. Lehenik eta behin, garapen psikologikoa ez da zerbait iragankorra; espazioan eta denboran nolabaiteko jarraitutasuna duen jokabidearen berrantolaketa bat eskatzen du. Esaterako, pertsona batek progresiboki hitz egiten ikasten duenean.

Bigarrenik, aldaketa psikologikoa gertatzen da, era berean, pertzepzioaren alorrean (batek ingurunea esperimentatzen duen modura) eta akzioarenean (jokatzen duen moduan). Hala eta guztiz ere, garapena ez da berez gertatzen, denboran gertatzen den interakzio prozesu baten ondorio bat da. Landare bati gertatzen zaionaren antzekoa da, bat-batean agertu egiten da, loratzen da, baina loratzeko beharrezkoa izan da prozesu bat iraupen zehatz bat izan duena. Beraz, logikoki, ezin dugu hitz egin prozesu edota egoera isolatuen inguruan (Bronfenbrenner, 1987a).

Hortik aurrera, Bronfenbrennerek bilatzen duena da testuingurua deskribatzea, berak deitzen duena “ingurune ekologikoa”. “Ingurune ekologikoa”-z ulertzen du: bata bestearen barruan sartzen den egitura seriatu multzo bat. Bronfenbrenner saiatzen da azaltzen ingurune hori, eta bereizten ditu bost egitura desberdin (“mikrosistema”, “mesosistema”, “exosistema”, “makrosistema” eta “kronosistema”) subjektua inguratzen duen ingurunea modu zentrokide batean osatzen dutenak. Egitura horiek ahokatuak daude batzuek besteetan, panpina errusiarren antzera (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Egitura horien barneko mailan pertsona garatzen mantentzen duen hurbileko ingurunea dago; bere etxea, eskola, lagunak, bizilagunak eta abar (Bronfenbrenner, 1987a; Gifre & Esteban-Guitart, 2012). Alegia, haren “mikrosistema”. Garapen psikologikoa gertatzen da “mikrosistema” horietan pertsonak duen interakzioaren ondorioz. “Mikrosistema” horietan rolak eramaten dira aurrera, mantentzen dira pertsonen arteko harremanak eta jardueren patroiak betetzen dira, autorearentzat edozein testuingururako funtsezkoak diren elementuak dira. Adibidez, neska batek bere etxean alaba rola betetzen du, gurasoekin telebista ikusten du eta lotura afektibo bat garatzen du haiekin.

Nabarmentzekoa den beste maila ekologiko bat da “mesosistema” edota mikrosistema biren edota gehiagoren arteko harremanak. “Mesosistema” izan daiteke, esaterako, familia ingurunea (etxea) erlazionatzea eskolarekin gurasoak tutoreari egiten dion bisita baten bidez. “Mesosistema” osatzen dute ingurune biren edo gehiagoren artean, eta bi noranzkotan gertatzen diren harremanak zeintzuetan garapen egoeran dagoen pertsonak aktiboki parte hartzen duen. Adibidez, heldu batentzako, familia, lana eta bizitza sozialaren artean gertatzen direnak. Baina “ingurune ekologikoak” ez ditu soilik barne hartzen pertsonak aktiboki parte hartzen duen hurbileko inguruneak. Hortaz, hirugarren mailan kokatuko lirateke pertsona presente ez dauden inguruneak baina harengan eragiten dutenak, “exosistema” maila deritzona.

Gurasoen lantokia, neba edota arreba baten klasea, amaren lagun-taldea, auzoko eskola-kontseiluko jarduerak... guztiek eragina izan dezakete garapen prozesuan dagoen pertsonaren inguruan gertatzen den horretan. Hain zuzen ere, Bronfenbrennerek hirugarren mailan aurkitzen den “exosistema” ulertzen du garapen prozesuan dagoen pertsonaren ingurune bat edo bat baino gehiago bezala, zeinetan pertsona ez den parte-hartzaile aktiboa, baina ingurune horretan gertatzen diren gertaerek harengan eragina duten (Bronfenbrenner, 1987 in Gifre & Esteban-Guitart, 2012).

“Mikrosistema”, “mesosistema” eta “exosistema” inguruek antolatzen dituzten planengatik moldeatuak izaten dira. Autoreak horri deitzen dio “makrosistema”, egituraren laugarren maila betetzen du eta bere barne hartzen du pertsonarengan eragina duen berehalako egoera baino haratago doan ingurune ekologikoa. Testuinguru zabalena da eta igortzen du antolakuntza sozialaren formetara, sinesmen sistemai eta kultura edota azpi-kultura baten baitan nagusitzen diren bizitza estiloai (Bronfenbrenner, 1987). Esaterako, haur eskola, eskola bateko gela bat, ikasleak zein irakasleak bizi diren kultura zabala, barne hartuta gizartearen balioak eta ohiturak (beste faktore batzuen artean, kontuan izanik ikasleak jatorri ezberdinetakoak izan daitezkeela eta balio eta ohitura ezberdinak izan ditzaketela), jatorri bat edota postetxearen bulego bat itxura bat eta antzeko funtzioak ditu lurralde berean (Euskal Herria) baina beste modu batean antolatu eta erregulatzen dira beste herrialde batean (Japon). Beste modu batera esanda, lurralde zehatz bateko sinesmen sistemak, erlijioak, antolaketa politikoak, sozialak eta ekonomikoak eragina dute gizon-emakumeen garapenean, “mikrosistemak”, “mesosistemak” eta “exosistemak” moldeatuz eta diseinatuz.

Hortaz, edozein fenomeno psikologiko azaleratzen da ingurune ekologiko jakin batean baina hedatzen da baita denboran zehar, autoreak “kronosistema” konstruktua bezala deskribatzen duena (Bronfenbrenner, 1988, 1992, 2001), eta bosgarren maila beteko lukeen ingurunea litzateke. Sistema horrek hartzen du, bada, denboraren dimentsioa pertsonaren inguruneari dagokionean. Sistema horren baitako elementuak izan daitezke kanpokoak (aitaren heriotzaren unea), edota barnekoak (haurren heldzearekin lotuta dauden aldaketa fisiologikoak adibidez). Haurra hazten den neurrian ingurunearekin lotutako aldaketei desberdin erantzun ahal die, eta ondorioz, aldaketa horiek nola eragin ahal dion determinatzeko gai izango da.

Mikrodenborak erreferentzia egiten dio hurbileko prozesuetan gertatzen den jarraitutasuna versus jarraitutasun ezari. “Mesosistema” da gertaeren periodikotasuna

denbora tarteen zehar, eguna eta astea bezala. Azkenik, makrodenbora ardazten da iguripenetan eta gizartean gertatzen diren gertakari sozialetan, belaunaldien bitartez, eta bizitzan zeharreko gizon-emakumeen garapen prozesuak eraginda egongo dira eta prozesuetan ere izango dute eragina (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Autoreak hainbat unetan erreferentzia egiten dio bere ereduari “prozesua-pertsona-ingurunea-denbora” (PPID) bezala (gazteleniaz “proceso-persona-contexto-tiempo”, PPCT). Formula horretan elkarri lotuta dauden lau aspektu daude. Lehenenik, “prozesua” egongo litzateke, alegia, testuingurua eta gizabanakoaren harreman dinamikoa. Bestetik, “denboran” zehar gertatzen den prozesua. Hirugarrenik, “pertsona” edota erreperitorio biologiko, kognitibo, emozional, konduktual indibiduala. Azkenik, “testuingurua” edota “ingurune ekologikoa” (mikro-, meso-, exo- eta makrosistemak). Autorearen arabera, edozein ikerketa diseinutan eta baita fenomeno psikologikoaren edozein ulerkuntzatan kontuan izan behar diren elementuak dira. Aitzitik, egin daitezke baieztapen desegokiak, adibidez esatea haur bat hiperaktiboa dela gelan larregi mugitzen delako. PPID analisi batek haur bera behatuko luke beste ingurune ekologiko batean, esaterako bere etxea bezalako beste mikrosistema batean, jokabidea historikoki (lehenengoz azaldu zenean eta azaltzen denean) kokatzeaz gain (Gifre & Esteban-Guitart, 2012).

Deskribatutako fenomeno psikologikoaren alderdi eratzailleak (prozesua, denbora, pertsona eta testuingurua) eraman zituen Bronfenbrenner eta haren kolaboratzaileak integratzera maila ezberdinak gizon-emakumeen garapenaren analisisian. Era horretara, kontuan izan zituzten baita alderdi biologikoa, psikologikoa eta konduktuala.

Hala, proposatzen da teoria bioekologikoa; gizon-emakumeen garapenaren eredu teorikoaren hedapena, (Bronfenbrenner, 2001, 2005; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998 in Gifre & Esteban-Guitart, 2012) hurbilpen ekologikoa osatzeko helburuarekin. Hurbilpen horren bidez garapena prozesu multzo bat bezala ulertzen da zeinaren bitartez pertsonaren ezaugarriek eta inguruneak elkarri eragiten diote konstantzia eragiteko eta aldaketa sortzeko pertsonaren ezaugarri biopsikologikoetan, haren bizitzan zehar (Bronfenbrenner, 1992, 2001).

Bronfenbrennerek garatu zuen eredu hau, onartu ondoren gizabanakoa ez zela aintzat hartu gizon-emakumeen garapenaren inguruko beste teoria batzuetan, teoria horiek zentratu zirelako neurri handi batean garapenaren testuinguruan. Autoreak gaineratzen du, pertsonaren biologia “mikrosistema”-ren parte bezala kontsidera daitekeela, bere giroa elikatzen baitu. Gorputza bizi-euskarria sistema da, mugikortasun sistema eta

berarekin hautematen dugu eta ingurunearekin elkarreraginean jartzen gara (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Bronfenbrennerek Ceciren influentzia jaso zuen eta eragin handiko artikulu batean biek (1994) defendatu zuten “hurbileko prozesuak” genotipoa (errepertorio hereditarioa) fenotipoan (organismoaren ezaugarri behagarriak) aldatzeko aukera ematen duen mekanismoa dela. Teoria honen baitan garapena ulertzen da faltako fenomeno (ez dago etapatan garatuta) bat bezala, eta emakume-gizonen ezaugarri biopsikologikoetan gertatzen diren aldaketen modura, bai taldeena eta baita gizabanakoena ere.

“Hurbileko prozesu” bezala ulertzen dira: progresiboki konplexuago diren pertsona eta organismo biopsikosozial aktibo baten arteko elkarrenganako interakzio prozesuak, bere inguruko objektu eta sinboloak. Efektiboa izateko, interakzio hori izan behar du erregularra denbora aldi ezberdinetan. Gertuko ingurunearekin gertatzen diren interakzio forma horiek dira hurbileko prozesuak. Horren adibide dira, esaterako, haurtxo baten zaintza edota elikatzea, haur batekin jolasa, haurren arteko jarduerak, arazoen ebazpena, irakurtzea eta idaztea, trebetasun berriak ikastea, beste pertsonen zaintza, planak egitea, ataza konplexuak egitea eta ezagutza berriak eta gauzak egiteko modu berriak eskuratzea (Bronfenbrenner & Morris, 1998 in Gifre & Esteban-Guitart, 2012).

Eredu honen elementu kritikoa da esperientzia, beraz, eragina ingurunetik dator. Bere barne hartzen ditu ez bakarrik propietate objektiboak baizik eta ingurune horretan bizi diren pertsonen subjektiboki esperimintatuak direnak. Autoreek argumentatzen dute bizitzan zehar garapenak tokia hartzen duela gero eta konplexuagoak diren prozesuen bidez, aktiboa den organismo biopsikologiko batean. Hortaz, garapena da prozesu bat eratortzen dena pertsonen ezaugarrietatik (genetikoak barne hartuta) eta ingurunetik (bai hurbileko ingurunea bai urrutikoa), eta beti ere, ingurune horretan denboran zehar gertatzen diren aldaketa jarraitutasun baten barne.

### **1.5. Bigarren belaunaldia**

Arestian EAEn bizi diren bigarren belaunaldiaren datuak errazteaz gain, Otero eta Mendozak (2017) bigarren belaunaldia definitzeko erabiltzen duten sailkapenaz aritu gara. Adierazi dugun bezala eta hurrengo puntuan ikusi ahal izango dugun bezala, sailkapen hori ez da guk erabiliko duguna eta ezta beste autore batzuk erabili izan dutena ere.



Bigarren belaunaldia terminoa eta haren atzean ezkututzen den guztiak beti sortu du eztabaida handia migrazioaren gaia ikertzen duten diziplina desberdinetako (soziologia, antropologia, pedagogia, psikologia...) adituen artean. Terminoa ekiditeko lan handia egin da, berau ordezkatu ahal izateko termino berriak sortu dira... Hori horrela izanik ere, errebisio bibliografikoak ikertuta, ikusten da kontzeptu hori oraindik nagusitzen dela. Guk ere horren hautua egin dugu, nahiz eta erakutsiko dugun bezala, une batzuetan kontzeptua bera horrenbeste ez errepikatzeko asmoz, haren ordezekoak ere erabiliko ditugun. Gu ere ez gaude oso ados kontzeptuarekin, baina erabiltzen dugu.

Hortaz arituko gara hurrengo puntuetan, lehenengoan kontzeptuaren errebisioa egingo dugu ikuspegi historiko-politiko batetik, eta goiko lerroetan azaldutako eztabaidaren zehaztasunetan sartuko gara. Bigarren puntuan arituko gara bigarren belaunaldia ikerketa objektu modura hartuta hainbat herrialdetan egin diren lanen inguruan: non jarri duten fokua herrialde ezberdinetako adituek; bigarren belaunaldia eta integrazioa...

Bukatzeko, helduko diogu bigarren belaunaldia eta eskola errendimendua atalari. Atal horrek berebiziko garrantzia hartzen du, besteak beste, aztertzen dugulako ikerketako parte-hartzaileen sozializazio prozesua eskola eremuan. Elkarrizketatuak luze aritzen dira eskolako esperientziaren inguruan, eta beraz, gai honekin lotutako emaitza asko ulertzeko, ezinbestekoa ikusten dugu gaia ondo testuinguratzea. Ondorioz, azkeneko puntu horretan, lehenik eta behin, hitz egingo dugu EAeko bigarren belaunaldia eta eskola binomioaren inguruan, ondoren ikusiko dugu zeintzuk diren bigarren belaunaldiaren eskolatzean eta baita haien errendimenduan eragina duten hainbat faktore, eta bukatzeko ekarriko ditugu zenbait autoreen teoriak lagunduko digutenak hobeto ulertzen gutxiengo taldeetako ikasleek izan ditzaketen zailtasunak eskolan.

### **1.5.1. Kontzeptuaren errebisioa ikuspegi historiko-politiko batetik**

Egin diren azken ikerketek agerian uzten dute bigarren belaunaldia gaizki erabilitako terminoa dela eta konnotazio diskriminatzaileak dituela. Hezkuntza praktika inklusiboak eta integratzaileak bermatzen ez dituen beste etiketa bat besterik ez da, gainera. Normatiboki ez da oso desiragarria kontzeptua bera, baina egia da immigrazioaz mintzatzen garenean sarri erabili ei dugula.

Ikerlari askok bigarren belaunaldia terminoa ez erabiltzeko zentzuzko argumentuak eman arren, badirudi adierazpen hori dela ohikoena etorkinen seme-alabei

erreferentzia egiterako unean, bai EAEn, bai Espainian eta baita beste herrialde batzuetan ere.

Argumentuen artean, adibidez, bat gatoz Fullaondorekin (2017) kontzeptua bera polemika iturri izan dela dioenean, besteak beste, kontzeptu horrek homogeneizatu egiten duelako, eta ez duelako aintzat hartzen talde horretan sartzen diren pertsonen aniztasuna. Autore berak eta giza zientzien alorrean aritu diren beste batzuk, esaterako García Borregok, erakutsi dute terminoarekiko desadostasuna, beste arrazoi batzuen artean, kolektiboa estigmatizatu egiten duelako eta gurasoen jatorria lehenesten delako edozein beste ezaugarriren gainetik.

Iñaki García Borregok (2008) bere tesi-lanean aipatutako polemika horri erreferentzia egiten dionean, besteak beste, Bourdieuren (1999) hitzak jasotzen ditu, eta dio autoreak galdetzen duela ia nola kontsidera ditzakegun “etorkin” immigratu ez duten pertsonak eta baita nola kontsidera ditzakegun “bigarren belaunaldi”. Are gehiago, autore berak dio Costa-Lascoux-ek (1989) & De Rudder-ek (1997) gaineratzen dutela etorkinen seme-alabei giza zientziek eman dizkieten izendapen anitzak ez direla oso argiak izan. Horri Simonek (2000) gehitzen dio egin diren gerturatzeak eztabaidagarriak direla.

Antza, bigarren belaunaldiari erreferentzia egiten diogunean pentsatzen ari gara etorkinen bigarren belaunaldi batean, eta garrantzirik gabeko zerbait dirudien arren ezinbestekoa da gogoratzea pertsona horien gehiengo batek ez duela inoiz emigratu. Horren atzean badago esplizitu egiten ez den baina ematen den beste urrats bat: aldeztu aurretik badago nahi bat bateratzeko etorkinen kategorian bai guraso eta bai seme-alabak. Eta honako hau bada nagusiagoa den beste desberdintze baten produktua, arriskutsuagoa dena era berean, eta da, biek (guraso eta seme-alabak) etorkinak ez diren taldetik bereiztea. Alegia, eraikitzen da klasifikazio bat parekatzen dituen etorkinen seme-alabak haien gurasoekin eta bai batzuek bai besteek autoktonoen kontra jartzen ditu (García Borrego, 2008).

Hori guztia gutxi ez balitz, kasu honetan ere migrazioaren fenomenoak duen ginkarga ideologikoari egin behar diogu aurre. Esaterako, etorkinen inguruan eta haien bizimoduaren inguruan dauden ideia nahasiei, jatorriko herrialdeen inguruan dauden aurreiritziei eta abar luzeari. Adierazpen horren beste erabilera batzuek lagundu dezakete zabaltzen “immigratzaile” terminoak duen estereotipo negatiboa. Adibidez, etorkinen seme-alabak edota ilobak bizi diren gizartean termino hori lotzen denean

“ezberdin”, “mendeko” edota “baztertu” hitzekin eta ulertzen denean oinordetzen den ezaugarri identitario baten modura.

Gainera, arestian aurreratu dugun bezala, inoiz immigratu ez duenari immigratzaile izendatzeko akatsean eroriko litzateke. Kontuan izan gabe, txikia izateagatik berak ez duela izan erabakitzeke ahalmena. Eta ez dela, inolaz ere erantzule bere gurasoen herrialdean jaio delako (LLorens, 2000; Sánchez, 2002; Casas, 2003; Aparicio & Tornos, 2006 & Gascón, 2011).

Aparicio eta Tornosek (2006) diote, harrera herrialdean jaio eta inoiz emigratu ez duten subjektuei erreferentzia egiterako orduan, bigarren belaunaldia terminoa ez erabiltzeko nahikoa arrazoi gramatikal eta sozial justifikatuak daudela. Batetik, semantikoki ez delako egokia etorkin deitzea herrialdea utzi ez dutenei. Eta bigarrenik, sozialki, immigrante deitzen zaielako inoiz immigratu ez dutenei, soilik immigratu duten seme-alabak direlako, eta horrek esan nahi du immigrante izendapena bereizten dela bere sustrai aktibo eta objektibotik (emigratze fisikoa), birkonektatzeko maltzurki pertenezia pasiboaren bidez estamentu sozial berri bati, harrera herrialdeetan noizbait iritsi direnek osatutako estamentu sozial bat, betirako iraungo duena eta bere ondorengoenen artean erreproduzituko dena.

García Borregok aipatutakoaren bidetik jotzen dute autore bi horiek ere, eta gaineratzen dute aipatutako guztiaren atzetik ez dagoela helburu xalo bat. Bigarren belaunaldia terminoa zentzu horretan erabiltzen da, onartzen delako etorkin sektorea azpisektore sozial egonkor eta hereditariotzat hartzen dela, eta azpisektore hori, noski, autoktonoekin alderatuta desberdina da eta haren mendekoa, gainera. Autoreek azpimarratzen duten moduan, adierazpena azaltzen da beraz inplizituki diskriminatzaile modura, eta berau onartzeak ekarriko luke etorkinekiko eta haien seme-alabekiko estereotipo diskriminatzaileei eustea.

Barquínek (2009) elkarrizketaren hari berari heltzen dio adierazten duenean immigranteen seme-alaben kasuan nazionalak izateko edota autoktonoak kontsideratuak izateko ez zaiela nahikoa herrialdean jaiotzearekin. Are gehiago, gaineratzen duen bezala, etorkinen seme-alabek asko jota lortzen dute bigarren belaunaldiko immigranteak, hirugarren belaunaldiko immigranteak edota dena delako belaunaldikoak izatea, baina ez aldiz “lehenengo belaunaldiko autoktonoak” deituak izatea. Paradoxikoki, ez dute lortzen autoktonoak izatea ezta bertan jaiotzen badira. Sipleki, ez dute inoiz lortzen.

Apariciok (2011) berak aipatzen du bigarren belaunaldiaren gaiak dudak planteatzen dituela bere barnean hartzen dituen auzi guztiengatik, eta ondorioz hasieratik terminoa bera erabiltzerakoan erakusten dugun finkotasun eskasagatik. Migrazioaren gaira hurbiltzeko arazorik handiena egongo litzateke ikasiak ahaztean eta ez horrenbeste ezikasiak ikasteen.

Bigarren belaunaldia terminoaren erabileraren inguruko debate bizi horretan García Borregok (2003) Zehraouiren (1981) ekarpenak jasotzen ditu eta adierazten du bigarren belaunaldiaz hitz egitea kategoria instituzional bat nozio soziologiko batekin nahastea dela. Aldiz, De Miguel (1994) eta Mariásek (1989) belaunaldia eta ikerketa binomioaz ari direnean, adierazten dute belaunaldia kontzeptua bihurtu dela instrumentu analitiko bat ikertu ahal izateko nola integratzen diren sozialki familia etorkinen seme-alabak (De Miguel, 1994; Mariás, 1989). Haien ustez, belaunaldien arteko ikuspegi horrek aukera ematen du ikertzeko garai berean bizi diren eta zirkunstantzia berberak konpartitzen dituzten pertsonen ezaugarri sozialak eta kulturalak (De Miguel, 1994; Mariás, 1989). Belaunaldi beraren parte izateak suposatzen duelako esperientzia historiko konkretu bat konpartitzea zeinetan bizipen komunak errazten duten munduaren antzeko ulermen bat.

García Borregok (2011) dioen bezala, hitza bera ekiditeko inguratze lan bat egin behar da, zeharkatu nahi ez den eta komuna den tokitik pasatzeko egin behar den ahalegina egiten denean gertatzen den modura. Egileak galdutzat ematen du bataia hasi eta berehala. Bere ustez purismoak lortu duelako bigarren belaunaldiaren ordez “etorkinen seme-alabak” adierazpena edota beste adierazpenen batzuk erabiltzea, ezjakinen artean politikoki zuzenak bezala hartuko liratekeen terminoak baitira. Paradoxikoa da baina autore berak azalpen hori eman arren, berak ere argitaratutako lanetan erabiltzen ditu bere hitzetan puristak kontsideratzen dituen horiek erabili ohi dituzten terminoak. Fullaondok (2017) berak ere erreferentzia egiten die García Borregok aipatzen dituen terminoei, gai beraz aritzen denean baitio literatura zientifikoan talde hori definitzeko eztabaidak sortu direla, eta hurrengo termino eta kontzeptuak erabili ei direla: bigarren belaunaldi, pertsona immigranteen seme-alaba, etorkin gazte eta abar.

Badaude, beraz, hainbat autore bigarren belaunaldia terminotik ihes egin nahian, beste aukera batzuen bila doazenak eta Fullaondok aipatzen dituen hitz ezberdinak erabiltzen dituztenak. Aipatu bezala, García Borrego bera da horietako bat eta baita Aparicio eta Tornos ikerlariak, beste hainbaten artean, hiru autore horiek etorkinen seme-alabaz aritzen baitira bigarren belaunaldiaz ari direnean. Termino horri erreferentzia egiteaz gain, García Borrego (2011), adibidez, haratago doa eta

galdetzen du ia zentzurik ote duen etorkinen seme-alabez hitz egiteak oinarrian hitz egiten ari garen pertsonak horren ezberdinak badira: Espainian edota beste herrialde batzuetan jaiotako neska eta mutilak, jatorri sozial eta identitate etniko ezberdinetakoak. Galdera horri baiezeko batez erantzun ondoren, soziologiaren arlotik bere tesia argudiatzeko hurrengo arrazoiak ematen ditu: etorkinen seme-alabez hitz egin dezakegu, beti ere, gai bagara haien artean konpartitzen duten hori ikusteko, ditugun aurreiritziak eta alde zuzeneko ideiak albo batera utzita. Etiketa horren baitan batzen dugun populazioaren espezifikotasun hori zertan datzan bereizteko gai bagara; hau da, eduki soziologikoz dotatzen badugu, errealitate soziala analizatzeko kategoria egoki bihurtzen badugu, eta gai bagara, konpartitzen dituzten alderdi horiek erlazionatzeko zientzia sozialetarako garrantzitsuak diren auziekin (García Borrego, 2011). Beraz, hitz egin dezakegu bigarren belaunaldiaz, etorkinen seme-alabez, etorkin gazteez, baina ezin duguna da gazte hauek kolektibo homogeen bat bezala ulertu, eta aurreiritziez jokatu. Hori izango litzateke akatsik nabarmenena eta ezer ulertu ez dugunaren seinale.

Une historiko bat partitu izanagatik ere, klase sozialak, generoak, etniak edota etorkinen seme-alaba izateak edo ez izateak ekar baitezake bizitza esperientzia eta mundu-ikuskerak anitzak edukitzea. Horregatik funtsezkoa da belaunaldi arteko ikerketatik abiatzea ikertu nahi den belaunaldi horren ezaugarri sozial eta historikoetan enfasia jarri. Arestian aipatu bezala, eta García Borregok (2011) dioen bezala, komenigarria da ez ahaztea kategoriaren barnean existitzen den heterogeneotasuna eta berariazotasuna, atentzioa jarri belaunaldi bereko zenbait sektorek bizi ahal dituzten esperientzia ezberdinetan; adibidez, menpekotasuna edota diskriminazioa. Ez hori bakarrik, Lozanok (2007) adierazten duen bezala, terminoa erabili beharko litzateke, beti ere, kontuan izanik ikuspegi historiko-politiko bat esleitzen zaiola eta belaunaldi hori begiztatzen bada aldaketa sozialerako eragile bezala. Zentzu horretan erabiliko da belaunaldi kontzeptua definizio erredukzionista gaituz.

Helburua ez da, argi adierazi dugun bezala, erabilera linguistikoak zentsuratzea, baizik eta jakitea nondik ateratzen duten indarra. Horretarako, analizatzea dago sortarazten dituzten errepresentazio sozialak. Are gehiago, arestian esan dugun bezala, etorkinen seme-alaben aspektu negatiboek indartuko duten hizkuntza ez erabiltzeko borondateak ezin du ekidin errekonozimendu bat; alegia, haien eguneroko bizitzan gazte hauek ez direla haien berdinkideak bezala tratatuak, eta ez dituztela disfrutatzen, betik, aukera berdinak.

Gainera, ez dugu ukatu behar, EAEan bizi den eta jatorri familiarra beste herrialde batean duen pertsonak (gazte edo haur) badituela elementu kultural batzuk markatuko dutenak bere sozializazio (bere pertenezian, identitatean...) prozesua. Tesi honetan elkarrizketatuak izan diren pertsonak barne.

Terminologiaren baitan, arestian ikusi ahal izan dugun Otero eta Mendozaren (2017) sailkapenez gain, ondo ezaguna da autoreen gehiengo batek egiten duen bereizketa familia etorkinen seme-alaben lehenengo belaunaldiaren, 1.5 belaunaldiaren eta 2.0 belaunaldiaren artean. Bereizketa horrek aukera ematen du desberdintzeko proiektu propioarekin migratu zutenen edota haien gurasoen harrera herrialdean jaio edota sozializatu zirenen artean. Ikuspegi horretatik bigarren belaunaldia (2.0 belaunaldia) izango lirateke harrera herrian jaio diren familia etorkinen seme-alabak, edota haien gurasoen jatorrizko herrialdean sozializatu aurretik etorritakoak eta haien helduen bizitza harrera herrian hasten ari direnak. Hain zuzen faktore horrek kokatzen dituelako belaunaldi oso modura. Aldiz, 1.5 belaunaldia izango lirateke eskolan dauden eta oraindik helduen bizitzan sartu ez diren familia etorkinen seme-alabak (Lozano, 2007) eta jatorriko herrialdeetan jaioak direnak. Ondorioz, ezingo genuke hitz egin belaunaldiaz zentzu osoan. Ikuspegi horretatik, belaunaldi osoa lortuko litzateke haien kideen heldutasunarekin, eta hori soilik izango da behagarria, talde horrek ibilbide oso bat definitu duenean, haien bizitzan zeharreko ekintzen efektu sozialak egiaztatu daitezkeelako.

Belaunaldiari zentzu oso batean erreferentzia egiten diogunean lortzen dugu zentzu historiko-politikoa sartzeari, gazte talde hori ikusten dugulako heldua egin den eta gizartean egokitzen ari den, eta bizitza antolatzeko belaunaldien arteko modu berri bat hartzen duen talde modura.

Horrekin guztiarekin lotuta eta kontzeptuaren argi ilunak azaldu ostean, adierazi nahi dugu lan honetan, une askotan, bigarren belaunaldia, etorkinen seme-alabak eta jatorri atzerritarreko familien seme-alabak terminoak erabiliko ditugula, gorago aipatutako autore gehienek egiten duten antzera. Eta momentu konkretu batzuetan, emaitzen atalean bereziki, ikerketa honetako parte-hartzaileez hitz egiterakoan, Lozanok (2007) egiten duen bereizketa txiki hori egingo dugu. Alegia, Aparicio eta Tornosek, eta arestian aipatu bezala, beste autore batzuk egiten duten bide beretik egingo dugu guk ere, eta bigarren belaunaldiaz (2.0 belaunaldia) eta 1.5 belaunaldiaz arituko gara. 2.0 belaunaldiko haurrak izango dira haien herrialdea 6 urtetik gora zituztela utzi zutenak eta 1.5 belaunaldikoak hortik beherakoak.

### 1.5.2. Bigarren belaunaldia ikerketa objektu

Bigarren belaunaldia kontzeptua erabiltzen hasten da haur eta gazte horiek ikerketa objektu izaten hasten direnean. Bigarren belaunaldiaren inguruko lanek AEBetan Europan baino askoz arinago hartu zuten forma, preseski, AEBetara integrazioaren inguruko ardura 30 urte lehenago iritsi zelako.

Iparamerikar sortze klasikoan bigarren belaunaldiaren inguruko ikerlanak saiatzen dira erantzuten zergatik 60. hamarkadatik, etorkinen seme-alaba gazteak, helduak direnean, ez diren integratzen, aurrerago beste gazte talde batzuk integratu diren modura, horrek mehatxu bat suposatzen baitu amerikar ametsaz ulertzen den horri begira. Zentzu hori zeukan, esaterako, Portesek 1996an argitaratutako *The new second generation* izenez ezagutzen den eta klasiko bat den lana. Lan horrek xedatzen du bigarren belaunaldiaren inguruko "helburu taldea" (target group) heldu izaten hasten diren eta harrera herrialdeetan modu berri eta kezkarri batean egokitzen diren guraso etorkinen seme-alabak izatea (Portes, 1996).

Hortaz, bigarren belaunaldiaren inguruko egungo debatea 90. hamarkadan hasten da Portesen (1996) lanekin eta, gorago aipatu bezala, garai horretan interes handia eta corpus akademikoa sortzen da. AEBetara iritsitako etorkinen seme-alaben inguruan. AEBtako debateak eta egindako lanetatik eratorritako zenbait ondoriok esanguratsuki moldatu egiten dituzte Europan 90. hamarkadan hasten diren bigarren belaunaldiaren inguruko ikerketek, momentu horretan hasten baitira lehenengo belaunaldia delakoaren seme-alabak lanetan sartzen (Crul & Vermeulen, 2003).

Ikerketa horietan, kontzeptuak izendatzen du auzi biologikoa eta kondizio historiko-politiko espezifikoa, zeinetan belaunaldi bakoitza txertatzen den estratifikazio sozialaren sisteman (Portes, 1996; Bolzman, Fibbi & Vial, 2001; Aparicio & Tornos, 2006). Ondorioz, lan horiek ikertzen dituzte etorkinen seme-alabek dituzten kondizio berriak berezko status soziala lortzen dutenean (Aparicio, 2005).

AEBetan ikerketa horiek lehenago haste horrek ondorio pare bat izan ditu. Batetik, neurri batean, AEBetako bigarren belaunaldiaren inguruko ikerketek markatuko dutela Europaren orientazio eta ikerketaren estiloa gai horri dagokionean. Bestetik, bigarren belaunaldiaren inguruan egiten diren ikerketek integratzaile josten dutela, integrazioa herrialde desberdinetan ulertu izan den moduan. Eta horrek eraman du helburuak eta ikerketen edukiak modu ezberdinetan planteatzera, kontuan izanik bakoitzean zer kontsideratzen den kezkarriagoa bigarren belaunaldiaren integratioari dagokionean (Aparicio & Tornos, 2006).

Nolanahi ere, zentzu biologikotik haratago, Aparicio eta Tornosen (2006) ustez, badago arestian aipatutako zentzu historio-politikoa, AEBetako ikerketetan 60. hamarkadatik aintzat hartu dena. Zentzu historiko-politikoak adierazten du bigarren belaunaldiak direla, haien aurreko populazio sektoreei dagokienean eta ez bakarrik gurasoei dagokienean. Gainera, diote belaunaldi berri bat ez dela bakarrik azaltzen elkarbizitza sozialean familia bateko seme-alaba izate hutsagatik, baizik eta bizikidetzaren horretan presente egiten direlako talde berri batzuk, pentsatzeko eta ekiteko sentsibilitate berria dutenak. Hori horrela, AEBetan 60. hamarkadan bigarren belaunaldiaren inguruan egindako ikerketek eta ondoren egin direnek erakutsi nahi izan dute gazte belaunaldi berri horiek antolatzeke izan dituzten modu berriak, eta ondorioz zein faktorek duten eragina belaunaldi aldaketa horretan, kontuan izanda gainera, aldaketa kaltegarria dela.

AEBetan baino 30 urte beranduago, 80. hamarkadan, Europan, mugez itxieraren porrota aintzat hartu ostean ikusten da integrazio politikak abiarazteko beharra. Ondorioz, orduan hasten dira garrantzia hartzen integrazioarekin lotutako auziak eta bigarren belaunaldiarekin lotutakoak, bai politikoentzat eta baita ikerlariarentzat ere.

AEBetako ikerketek norabidea markatu izanak badu bere zentzua, kontuan izanik herrialde hartan egon dela gaiarekin lotutako ikerketa sendo bat, esperientziatan oinarritua eta hainbat hamarkadako ezagutzan metatua dena. Hala eta guztiz ere, AEBetan ez bezala, europar herrialdeetan laster azaltzen dira zenbait diferentzia, Europako herrialdeetan bigarren belaunaldien integrazioa ez delako lotu aberriaren ametsaren kontra edota ideal baten kontra egingo duen belaunaldi bat bezala. Interesa beste bat izan da: bake soziala eta herritarren segurtasuna defendatzea eta bizitza kalitate on bat estratu sozial guztietara hedatu ahal izatea. Beti gertatu ohi den bezala, egoera horren aurrean azaltzen dira bigarren belaunaldiko sektore batzuk bakea eta herritarren segurtasuna kolokan jartzen dutenak, eta suposatzen da sektore horiek sortzen direla haien egoera ekonomikoaren kondizio txarrengatik, eta baita, haien lanerako sarbideagatik. Hori nola gertatzen den adierazteko interesagatik eta nola ekidin daitekeen jakiteko nahiagatik, sortuko dira bigarren belaunaldiaren inguruan egingo diren europar ikerketak (Aparicio & Tornos, 2006).

Europatik Espainiara jauzia egiten badugu, beste berezitasun batzuk aurkitzen ditugu eta berezitasun horiek, lotuak daude Espainiaratutako immigrazioa, Europako ipar-mendebaldeko herrialdeetara baino beranduago iritsi izanarekin. Hala ere, badu harekin lotura handia, nahiz eta beranduago gertatzen den, bolumen hautemangarria hartzen baitu 90. hamarkadan; alegia, Alemania, Eskandinavia, Frantzia, Ingalaterra,



Suitza eta beste zenbait herrialdetako migrazioak baino 30 urte beranduago. Herrialde horiekin lotura duela esaten da, hasiera batean esaten delako Espainiara iritsitako etorkin kopuru altu bat Europara saltoa egiteko etorri dela. Horregatik, eta baita ere, hori kontuan izanik egiten delako Espainiako atzerritarren inguruko orduko legea, eta baita Alemania bezalako herrialdeen presioarekin egiten delako, haiek uste baitute Espainia bihurtuko dela sarrera atea ez desiratutako immigrazio bolumenetarako (Aparicio & Tornos, 2006).

Areago, Espainiako immigrazioak iparraldeko Europarekin lotura estua du zentzu informatibo batean, Espainian 90. urteetatik hasten delako jakiten komunikabideen bitartez, Europako beste herrialde batzuetan etorkinekin gertatzen dena. Esaterako, Espainian etorkinak kopuru txiki bat besterik ez denean, jada hasten da populazio autoktonoaren artean ezinegona eta kezka bat zabaltzen, printzipioz soilik immigrazio askoz garatuago batek sortarazi ahal duena. Hori gertatzen da Espainiako prentsak eta telebistak ulertzea ematen dutelako Espainian dagoen etorkin kopurua Frantziakoa bezain esanguratsua dela. Horrez gain, inkestak egiten hasten dira migrazioaren inguruan egon daitezkeen jarrerak neurtzeko eta ikertzaileei eskatzen zaie beste herrialde batzuetan gertatu dena ondo aztertzeko aurreratu ahal izateko eta Espainian gauza bera ez dadin gertatu.

Arrazoi horiengatik, Espainian hitz egiten hasten da bigarren belaunaldiaz kolektibo horrek ez dituenean sortu AEBetan edota Alemanian sortu dituen ardurak. Eta orduan, Aparicio eta Tornosek (2006) dioten moduan, haien artean ohikoa bihurtzen da izendapen hori erabiltzea beste herrialde batzuetan ematen ez zaion zentzuarekin. Aparicio eta Tornosek (2006) azpimarratzen dute AEBekin eta Europarekin alderatuta, bigarren belaunaldia eta haren inguruko ikerketak ulertzeko modua beste bat dela. Espainian bigarren belaunaldia tratatzen hasten da gazte horiek lan-mundura iritsi aurretik. Beraz, bigarren belaunaldia terminoa hartzen da bere zentzu biologiko hertsian, zeinetan batzen diren haurrak eta nerabeak. Are gehiago, adierazpen hori erabili izan da aztertzeko etorkinen seme-alaben egoera lehen hezkuntzan eta bigarren hezkuntzan, eta ondorioz, bigarren belaunaldiaren eremua askoz zabalagoa izan da, Italian gertatu ohi den moduan.

Ez dago dudarik, etorkinen seme-alabak bigarren belaunaldia direla heldutasunean sartu baino askoz lehenago, baina haur eta gazte horien inguruan planteatzen diren auziak ez dira heldutasunera iristean izango dituztenak, eta ez dira ezta gure frontieretatik haratago ikertzen direnak bigarren belaunaldiaz ari garenean. (Aparicio & Tornos, 2006).

Portes eta Apariciok (2013) erakusten duten bezala, Espainia hasten da neurri handiago batean herri igorle izatetik harrera herri bilakatzen, eta fluxu migratzaileak hasten dira bihurtzen gero eta heterogeneoagoak jatorriari, adinari edota generoari dagokionez. Horrela, jatorri atzeritarreko gazteen kopurua handitzen joaten den heinean, debatea zentratzen da gazte horien integrazio prozesuan, eta ikerketa kopuru zabala sortzen du. Horrekin lotuta, Lozanok (2007) berak ere dio, bigarren belaunaldien inguruko ikerketen interesa sortzen dela etorkinen seme-alabak emantzipatzen hasten direnean eta haien integrazioaren emaitza kaxkarrak ikusten hasten direnean.

Europar, eta bereziki Espainian, terminoaren ezegokitasun semantikoen eta sozialek sortutako kezkek egiten dute alderdi historiko-politikoaren oharkabe pasatzea, eta hitza bere zentzu biologikoan soilik ulertzea, alegia, herentzia estigmatizatuaren ikuspegitik (Lozano, 2007). Ondorioz, itzalean gelditzen dira espezifikoak diren auziak belaunaldi berriak agertzen direnean migrazioen historian. Horrek dakar, aztertze lanak egiten direla bereizi gabe harrera herrialdean jaiotakoak, gurasoen immigrazioaren ostean, eta gurasoen immigrazioa gertatu aurretik jaiotakoak, eskola hasita dutela etorri direnak, hain zuzen ere, kontuan izanik, batzuetan eta besteen problematikak oso ezberdinak direla.

Arestian aipatutako García Borregok ez bezala, Apariciok eta Tornosek diote (2006) beharrezko ikusten dutela bigarren belaunaldiaren inguruko ikerketei izendapen hori ematea, nahiz eta semantikoki eta sozialki ez egokia izan. Haien esanetan, horrela gutxienez, bere hasierako zentzua hartuko luke eta bai ikerlariek bai politikoen kontuan izango lukete, ezinbestekoa baita jakitea zertan datzan, zergatik gertatzen den eta zein ondorio dituen immigrazioetik jaiotako gazteen egungo integrazio moduak belaunaldi aldaketan. Are gehiago, autoreen esanetan, adierazpen hori ekidin nahiak estratu horretako gazteengan izan ditzakeen efektu diskriminatzaileengatik, haiekin benetan gertatzen dena estaltzeko nahi bat adieraziko luke. Estaltze bat diote, gazte hauek haien elkarbizitza errealean diskriminatuak direlako. Alegia, hizkuntzaren bidez gazte horiek berdintasunetik tratatuko lirakeke, eguneroko errealitatean ez direnean berdin tratatuak eta ez dituztenean zailtasun berberak.

EAEra etorrira, eta egungo errealitatea kontuan izanik, ikus dezakegu Espainiarekin alderatuta, beste bat dela EAEko biztanleek gaiaren inguruan duten pertzepzioa. Ikuspegik urtero argitaratzen du txosten bat zeinetan jasotzen duen EAEko biztanleek jatorri atzeritarra duten biztanleen inguruan dituzten pertzepzioak eta jarrerak. 2016ko Barometroa deritzon txostenean argitaratutako datuei erreparatzen badiegu, ohar

gaitezke, berriro ere, EAEko gizartearen gehiengo zabal batek ez duela migratzaileen presentzia arazo sozial pertsonaltzat hartzen (Ikuspegi, 2017).

Otero, Mendoza eta Morenoren (2016) arabera, gutxi dira sakontasunez egin diren ikerketak jatorri atzerritarra duten pertsonen seme-alaben inguruan, eta egin direnak gehienetan zentratu izan dira eskolan ikasle etorkinek bizi duten egoeran (Ararteko, 2011; ISEI-IVEI, 2014; Etxeberria & Elosegui, 2010). Beraz, EAEn ere, Espainian gertatu den bezala, bigarren belaunaldiaren inguruan egin diren ikerlan asko zentratuak egon dira haur eta gazteengan.

Are gehiago, Intxaustik (2010) gehitzen duenaren arabera, eskola testuinguruan kokatzen diren ikerlan gehienak hezkuntzaren eremu formalean egiten dute, eta gehienak irakasleria lagintzat hartzen dute (Barquín & Plaza, 2005; Barquín & Ruiz Bikandi, 2008; Maiztegui eta Santibáñez, 2007; Vicente, 2007; Septién, 2006; Intxausti & Etxeberria, 2007; Intxausti & Etxeberria, 2008; Etxeberria & Intxausti, 2009; Etxeberria, 2006a, 2006b; Etxeberria & Elosegui, 2010). Aipatzekoa da baita ere, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzuak (2017) bigarren belaunaldiaren inguruan argitaratutako txostena. Hain zuzen ere, txosten horretako atal batean kontzeptuaren inguruko debateaz aritzen dira, eta bigarren atal batean, EAEko haur eta gazteen aniztasunaren inguruko ezaugarriak jasotzen dira, egungo egoeraren inguruan hainbat datu argigarri emanez.

### **1.5.3. Ogburen teoria ekologiko kulturala**

Sozializazioaren atalean eta konkretuki eskolaren inguruan hitz egiten dugunean, ikusi ahal izango dugun bezala, anitzak izan dira guraso etorkinen seme-alaben eskola-lorpenetan zein faktorek eragiten duten jakiteko egin diren ikerketak eta eman diren arrazoiak. Gainera, adieraziko dugun bezala, diziplina ezberdinetatik etorri dira, baina argi dagoena da azalpen bat behar dela maila askotarikoa (batera hartzen dituenak gelaren baitan gertatzen diren aspektu mikroak edota interpersonalak eta makroak edota sozioekonomikoak), faktoreak modu bateratu batean ikertuko dituenak (sozialak, egiturazkoak eta kulturalak), modu ekologiko batean, eta gainera, erakutsiko duena zergatik gutxiengo etniko batzuek ez dituzten ezagutzera ematen eskola porrot tasa altuak eta beste batzuek, aldiz, bai. Finean, Ogburen teoria ekologikoa aukeratu dugu gure marko teoriko erreferentzialean oinarria den Bronfenbrenneren gizon-emakumeen garapenaren teoria-ekologikoarekin lotura zuzena duelako.

Autore batzuen arabera, hori izan daiteke hezkuntzaren antropologiatik Ogbuk egiten duen ekarpena. Ogbuk proposatu (1981, 1982, 1994) eta beste zenbait autorek (Foley,

1991, 2005; Carter, 2003; Flores-González, 2005; Gibson, 2005 beste batzuen artean) ondoren errebisatu duten eredu argigarri eta interesgarria immigrazio testuinguruetan dauden gutxiengoaren eskola-lorpenetan jartzen du fokua. Teoria ekologiko kulturala izenarekin ezagutzen da, eta esan bezala bere lanek, gutxiengoaren eskola-lorpenetan gertatzen diren diferentzien inguruko marko argitzaileari beste ikuspegi bat gehitzen diote. Ikuspegi horrek barne hartzen ditu arestian aipatu dugun gabezia kulturala (*cultural deprivation*) eta desberdintasun kulturala (*cultural difference*) (Ogbu, 1981).

Autoreak proposatzen du marko askoz zabalago bat eta marko horren baitan garrantzia hartzen dute gutxiengoaren eta gehiengoaren harremanek gizartean; alegia, gutxiengoaren egoera gehiengoaren gizartean eta haien pertzepzioak gizarte horrek eskaintzen dizkien aukeren eta hezkuntza erantzunaren inguruan.

Ogbu eta bere taldeak egin dituzten ikerketen bidez ondorio batera iritsi dira. Haien ustez, gutxiengo egoeran dagoen ikasle talde baten situazioa ulertu ahal izateko, ezinbestekoa da gutxiengo eta gehiengoaren artean gertatzen diren kontaktuak ikustea, baita gutxiengo horren egungo estatusa, eta gutxiengo hori sortzen joan den moldaerazko erantzun kolektiboa, historikoak diren harreman horien aurrean eta egungo egiturazko egoeraren aurrean. Hori oinarri hartuta, autorearen arabera, eskola errendimenduan gertatzen diren diferentzien oinarriko faktoreak hurrengoak izango lirateke:

1. Gehiengo eta gutxiengo taldeen arteko harremanak: erlazio historiko gatazkatsuak eta aurkakoak zuri eta beltzen artean. Esklusio historia bat da: beltzak mendeetan zehar gutxitze, marjinazio eta esklusio prozesuak bizi izan dituzte. Horrek sortzen ditu estereotipoak, aurreiritziak, beldurrak, errepresentazio negatiboak eta sinplifikatuak eta elkarrekiko errezeloak.
2. Egiturazko desparekotasunak edota aukeren egitura soziolaborala (estratifikatua eta razializatua, mugatua beltzentzat): egungo sistema soziala, egiturazko aldagaiak, egungo egitura ekonomikoa eta soziala, eta gutxiengo taldeari ematen zaion tratua egun. Gutxietsiak ez dauden talde sozialak abantaila egoeran daude, eta gutxietsiak daudenak ez. Gainera, aukera desberdintasun horiek justifikatu egiten dira gehiengoaren den gizartearen aldetik estereotipoen bidez.
3. Gutxiengo taldeak hezkuntzaren inguruan sortzen dituen estrategiak edota modelo kulturalak aipatutako faktoreei eta aukera soziolaboral eta akademikoei aurre egiteko. Hau da, haien eskola egoera eta egoera sozialaren inguruko

pertzepzioak eta irudikapenak (komunitate bateko jendeak haren egoeraren inguruan konpartitzen dituen sinismenak), eta haietatik eratortzen diren estrategiak, praktikak eta portaerak.

Afroamerikarrekin AEBetan egindako ikerketan Ogbu saiatzen da azalpen bat bilatzen gutxiengo taldeek ibilbide akademiko eta laboral desberdinak izatearen zergatiari. Aurkitzen duen lehenengo azalpena lotuta egongo da lan merkatuak eskaintzen dizkien aukera desberdinekin, haien hezkuntza-esperientzien bidez sumatzen joaten baitira nola haien kasuan aukeren egitura kondizionatuta geratzen dela lan-sabaiaren (*job ceiling*) ondorioz (Foley, 2004 in Ogbu, 1974). Horrek mugatuko du haien lan posizioa, soldata eta abar.

Autoreak bere hipotesia konfirmatzen du gutxiengo taldeekin aurrera eramaten duen ikerketa konparatibo baten bidez, eta seinalatzen du talde afroamerikarrek lortzen dituzten emaitza baxuak adaptazio modu bat direla aukeren egituran azaltzen zaizkien zailtasunen aurrean. Gutxiengo taldeen arteko egokitzeko moduak desberdintzen ditu eta ikusten du immigrazio boluntarioko taldeek erakusten dutela jarrera positiboago bat egokitzerako orduan, eta tolerantzia handiago bat dutela gizarte berritik jasotzen dituzten baliabide eta tratuarekiko.

Ogbuk nabarmentzen ditu gizarte nagusian eta kultura menderatzailean txertatzeko moduak, banatuz, 1) txertatze bortitza izan dituzten prozesu historikoak (kolonizazioa, konkista, esklabutza...) zeintzuetan komunitate bat indarrez "kasta" egoerara eraman den eta 2) immigrazio modura gertatu dena, alegia, boluntarioa izan dena. Ogbuk ikusten du bere burua behartuta gutxiengoan klasifikazio bat garatzera eta klasifikazio horren arabera bi gutxiengo mota existituko dira:

1. Gutxiengo boluntarioak edota etorkinak: haiek nahi dutelako iristen dira, unean duten estatusarekin eta mugikortasun sozialarekin baikor dira, eta ondorioz, gizarteak eta eskolak tratuan ezartzen dizkien zailtasunak kontsideratzen dituzte gainditu beharreko probak. Gutxiengo boluntarioak dira gutxiengo etorkinak, immigratu dutenak gutxi gora behera boluntarioki AEBetara, edota beste gizarte batzuetara uste dutelako horrek lagunduko diela egoera ekonomiko hobekoago bat izaten, aukera orokor hobekoagoak edota askatasun politiko gehiago. Are gehiago, horren ondorioz, gutxiengo boluntarioak gizartera eta eskolara hobeto moldatzen dira, nahiz eta desabantaila egoeran egon edota egoera arrazistak bizi, aurrera egiten dute eta mugikortasun soziala

baloratzen dute. Gibsonek (1988) esaten duen bezala, egokitu egiten dira egoerara asimiliatuak izan gabe (“they accommodate without assimilating”).

2. Nahigabeko gutxiengoak edota “kastakoak” (castelike minority): esklabutza, konkista, menderatze edo gutxiespen historia bat dute. Sufritu dute minorizazio bat eramaten dituen “kasta” posizio batera. Ondorioz, haien aukerekiko pesimismo jarrera bat eratortzen da: gizarteak eta eskolak ematen dien tratua kontsideratzen dute gairitu ezin daitekeen langa. Nahigabeko gutxiengoak dira populazioaren sektore bat, hasiera batean ez duena aukeratu AEBetako gizarteko parte izatea. Aitzitik, AEBetara eraman zituzten esklabu modura edota konkista eta kolonizazioaren bidez. Horren adibide dira gorago aipatu ditugun afroamerikarrak, amerikar natiboak (indioak), puertorikoarrak, mexikar-amerikarrak eta AEBetako hegoekialdeko natibo hawaiarrak.

Talde menperatzaileak (amerikar zuriak) garatzen du ideologia bat existitzen den desberdintasunean (afroamerikarrak izan dira desberdintasun hori jasan dutenek) oinarritutako orden soziala bermatzeko. Eta horretarako, talde menperatzailea ez da oinarrituko ahalmen indibidualean, hezkuntzan, aukeretan... baizik eta jaiotza adskripzioan. Ogbuk arrazoitzeko modu horri deitzen dio “kasta pentsamendua”. Pentsamendu horrek sinesten du badagoela gutxiagotasun bat aldaezina dena, biologikoa, erlijiosoa edota soziala delako eta talde txikia talde nagusitik bereizten du. Gutxiengoak menperatzeko erabiltzen den sinesmena da. Gainera, hesiak jartzen dira, adibidez afroamerikarren kasuan, ekiditeko gutxiengo taldeko kideak kutsatu ditzaten talde nagusiko kideak.

#### **1.5.4. Defizitaren teoria eta diferentziaren teoria edo Ogburi egin zaion kritika**

60. hamarkadan jaiotzen da defizitaren teoria. Pobreziaren kulturatik abiatuz, autore asko hasten dira defizit kulturalaren teoriaz (*cultural deprivation*) hitz egiten (kontzeptuaren errebisio eta kritikarako ikusi Monreal, 1996; eta Ogbu, 1982). Bereiter eta Engelman (1966) bezalako hezkuntzako psikologoek eta psikopedagogoek dira lehenak AEBetan defizitaren teoriaz hitz egiten hasten direnak. Autore horiek azaltzen dute klase sozial baxuagoko ikasleen eta talde etniko batzuetako ikasleen ikaste porrota lotua dagoela haien hizkuntza defizitarekin eta gabezia kulturalarekin. Eta haien ustez, horren zergatia da, familien esperientziak eta eskolaz kanpoko esperientziak ez dutela aberastasun eta konplexutasun nahikoa haur edota gazte horiei eskaintzeko behar dituzten baliabide kognitibo eta linguistikoak, eskolako eskaerei aurre egiteko. Are gehiago, autore horien ustez, gabezia kultural horiek

eratortzen dira gabezia ekonomikotik. Ondorioz, ikasle horiek desabantaila egoeran daude. Alegia, gutxitua den testuinguru batetik datorren ikasleak ez du nahikoa oinarri kultural eskolan arrakasta izateko.

Defizit kulturalen oinarritutako teorian, harrera herrian eskolatuak dauden guraso etorkinen seme-alabak ikusiak dira desabantaila kultural eta akademikoak dituen kolektibo bat bezala, eta eskolak eta hezkuntza-politikak gainditzeko saiatu behar dutena. Nahiz eta hasiera batean batzuek ikuspegi progresistatzat jo, teoria horri egiten zaion kritiketariko bat da duen postura biologizista. Alegia, errendimendu akademikoarekin zerikusia duten diferentziak jaiotzetiko ahalmen intelektualekin lotuak daudela. 60. hamarkadan aurrera eramandako zenbait ikerketek lotzen dute ikasle afro-amerikarren eskola-errendimendu kaxkarrak azalpen biologikoarekin eta ez azalpen sozialarekin. Ikertzaile horiek argudiatzen dute inteligentzia dela oinarri biologikoa duen ahalmen psikologiko bat, eta gainera heredatu egiten dela (Poveda, 2001).

Gehien kritikatu izan den kontzeptua izan da defizit linguistikoaren ideia. Labovek (1972) behin betikotzat jo duen ereduan, beltzen etxeko hizkuntzaren (*black english vernacular*) antolakuntzaren inguruan AEBetan egindako ikerlanetan erakusten du bi funtsezko tesi auzi pribazionisten logika ezeztatzeko. Lehenik eta behin, erakusten du gutxiengo etnikoko haurren forma linguistikoak direla forma linguistiko estandarrak bezain zentzuzkoak, konplexuak eta sistematikoak. Arazo bakarra da, arau ezberdinetan oinarrituak daudela eta hezkuntzako profesionalek ez dituztela ezagutzen. Hortaz, potentzialki, bariazio horiek baliozkoak dira gradu berean arrazonamendu konplexuetarako, irakurketa-idazketarako eta baita eskolarako. Bigarrenik, ikasle afro-amerikarrek eskolako probetan ahozko hizkuntzan zeukaten errendimendu pobrezia lotuagoa zegoen atazaren kondizio eta testuinguruarekin umeen gaitasun intrinsikoekin baino. Bigarren aspektu hori, gainera, lehena bezain garrantzitsua da baina hezkuntzarekin lotutako ikerketa batzuetan gehiago kostatu da bere inplikazioak aintzat hartzea.

Laburbilduz, antropologo askok erakutsi izan duten bezala, Labovek (1972) ere esaten digu defizit kulturalaren edota berbalaren teoria kuestionagarria dela, gutxiengo etnikoetako edo maila sozioekonomiko baxuko neska-mutilek defizitak erakusten baitituzte bere hizkuntza eta kulturari autonomia ematen ez zaienean, eta neurtuak direnean “eskola araua” paradigma horretatik. Autore horrek proposatzen du planteamendu teoriko hori ordezkatzeko inklusiboagoa den beste planteamendu batengatik. Bere ustez, planteamendu horrek ulertu beharko du neska-mutil horien

familia eta eskola kultura desberdinak direla, eta eskola-errendimenduko arazoak sortu daitezkeela bat ez etortze horregatik.

Europara etorrira, eta soziologian eta konkretuki linguistikaren alorrean, Basil Bernstein izan da defizitaren teoria bultzatzeagatik ezaguna (Bernstein, 1990). Bere kasuan ere, Bernsteinek aldarrikatutako teoria oso eztabaidatua izan da autore batzuek interpretatu dutelako langileekiko aurreiritzidun kontzepzio bat bezala. Autore horien ustetan kode murriztuen inguruan hitz egitea inplikaturiko luke zilegitasuna kentzea herri-hizkuntzari. Bernsteinek sarritan defendatu du bere burua horrelako akusazioen aurrean, bere ustez akusazio horien helburua baita bere pentsamendua inskribatzea defizit kulturalaren teorian. Bera saiatzen da artikulatzen hizkuntza eta klase sozialaren arteko lotura, aditzera emateko lanaren banaketak sortzen dituela diferentzia horiek eta ez bere teoriak, eta izatekotan, eskola dela herri-hizkuntzari zilegitasuna kentzen diona.

Guraso etorkinak dituen haur edota gaztea kulturalki babesgabe bezala etiketatzen duen ikuspegi horrek hiru ondorio ditu. Alde batetik, bideratuko dela bakarrik hezkuntza konpentsatzailea oinarri duten programetara, eta ikuspegi horretatik ikasle asko kalifikatuak izango dira hezkuntza bereziko ikasle modura (Harris, 2004). Bestetik, ikuspegi horrek ikasleak bultzatzen ditu bi posibilitateren artean aukeratzera: 1) beraien sustraia kulturalak arbuizatzen talde nagusian asimilatuak izan ahal izateko, edo 2) eskolaren kultura nagusiaren aurka joatera, erresistentzia modu gatazkatsu batean. Azkenik, irakasleentzako, teoria hori onartzeak dakar ikasle horien errendimenduaren inguruko haien iguripenak murriztea. Eta iguripen baxu horien komunikazio bai kontzientea bai ez kontzienteak sortzen du estimulazio eta motibazio baxuko eragin bat ikasleengan, eta horrek ondorioz Pigmalion efektua ekarriko luke.

80. hamarkada aurrera joan ahala defizita familiara hedatzen da. Eredu horretan, uste da gutxiengo etnikoko gazteak hazten direla testuinguru familiar eta sozial batzuetan zeintzuetan ez duten aukerarik eskuratzeko eskolan arrakastaz aritzeko behar diren trebezia kognitiboak eta kulturalak. Ondorioz, desabantaila egoeran daude. Alegia, gutxietsia den testuinguru batetik datorren ikasleak ez du nahikoa oinarri kultural eskolan arrakasta izateko (Izquierdo, 2010).

Diferentzia kulturalaren teoriak bere gain hartzen du ikaslearen defizit kulturala ez dela bere eskola-lorpen baxuen zergatia. Lorpen baxu horien arrazoia da ikaslearen etxeko eta eskolako kulturaren artean desberdintasunak daudela. Ikuspegi horrek bere baitan hartzen duen eskola programa da diferentzial/adaptagarria. Ordura arte eskolak



ikasleen ekarpen kulturalak albo batera utzi dituen arren, ordutik aurrera hasten da kontsideratzen kontuan izan behar direla, aberasgarriak baitira eta errespetu bat zor zaielako. Azpimarratzen da, gainera, ikasleen kulturak mantendu behar direla haien potentzialaren garapena errazten dutelako. Ikaslearen hobekuntzan eragitea haren ezaugarri kulturalak aintzat hartzea da eta horrek hezkuntza errealitatea horretara egokitzeko aukera ematen digu. Eskolak bere egiten du politiken bidez, baliabide eta jarreraren bidez, ikaslearen lorpen-akademikoetan duen eragina.

Esku-hartze hori oinarritzen da kultura demokraziak sustatzen duen ideian; alegia, bere egiten du ikaslearen kultura propioen eskubideak babesteko beharra, eta era berean, indartzen du kultura nagusiaren aspektuak jasotzeko garrantzia. Horrek aukera ematen du zenbait jokabide eta abilezia barneratzeko, beharrezkoak direnak gizartean eta haren erakundeetan (eskolan besteak beste) modu eraginkorrean parte hartzeko.

Nahiz eta paradigma horrek eskolak lortu dezakeen aldaketa posible baten inguruko begirada positiboago bat eskaini, begirada kritiko batetik autore batzuek (Nieto, 2008) baieztatzen dute paradigma horren interpretazio zurrun batek ahaztu ditzakeela kultura bakoitzaren baitan existitzen diren konplexutasunak eta bariazioak. Ikasle bakoitzaren eskola esperientziaren balorazioa kultura ikuspegitik egiteak mugak izan ditzake, diferentzia indibidualak, familiarak, eskolakoak edota testuinguru soziopolitikoak biltzen dituzten beste hainbat faktore ez dituelako aintzat hartzen.

Esan daiteke, beraz, ikuspegi horrek aniztasunari erantzuteko saiakera egiten duela baina azalpen marko mugatu batetik egiten du, ez dituelako kontuan hezkuntza prozesuetan eragina duten beste faktoreak. Hezkuntza arazoak aztertzerako orduan aldagai bakarra kontuan hartzen dituzten formulazioak (familia ezaugarriak direla, botere egiturak direla...) mugatuak dira aurre egiteko hezkuntza prozesuen konplexutasunari aniztasunaren ikuspegitik.

Diferentzia kulturalaren edo gatazka kulturalaren ereduan, "jarraitutasun kultural ezaren teoria" deitutako teoriak erreferentzia egiten dio jarraitutasun kultural ezari eta bi edo kultura gehiagoren arteko konexio faltari. Ikuspegi horren arabera, etorkinen seme-alabek gaizki egiten dute eskolan eskolek ez dituztelako hezten ez haien hizkuntzan eta ezta haien kulturaren ere, klase ertaineko kultura zuriaren hizkuntzan eta kulturaren baizik, beraiantzat ezezaguna den hizkuntza eta kultura batean. Hau da, gutxiengo etnikoetako ikasle askoren ikaskuntza praktikak ez datoz bat haien lehen mailako sozializazioarekin. Diferentzia kulturalaren ikuspegiak mantentzen du

autoritatea, gizarte-antolakuntza, ikaskuntza iguripenak eta eskolaren komunikazio soziolinguistiko patroiak bateraezinak direla talde etniko gutxituen kulturekin (Portes, 1996 in Izquierdo, 2010).

Eredu horretatik ikertzaileek maila baxuko eta ertaineko ikasleen artean identifikatutako diferentzia nabarmenatariko bat da diskurtsoaren estiloak (Hymes, 1974). Desberdintasun linguistikoen inguruko diskurtsoen ikuspegiak indarra hartu zuen eskola eta familien arteko diferentziak kontuan hartzen hasi zirenean. Beraz, jarraitutasun linguistiko ezaren esperientzia, eskolako kultura eta etxeko kulturaren arteko beste desberdintasun batzuekin bat eginik, erabiliak izan ziren azaltzeko eskola porrota. Nahiz eta Ogbuk (1982) aditzera eman zuen ikasle guztiek esperimendatzen dituztela jarraitutasun ezak haien eskolatze prozesuan zehar etxeko eta eskolako esperientzien artean, beste autore batzuek (Gay, 2000; Nieto, 1999 in Izquierdo, 2010) defendatzen dituzte desadostasun horiek bistakoagoak direla gutxiengo etnikoko ikasleen kasuan.

Hala ere, ikuspegi hori ere ez zen gai izan ikerketa batzuen ondorioak azaltzeko, beste batzuen artean Gibsonen (1988) asimilaziorik gabeko akomodazioa, zeinek erakusten zituen Yuban (Kalifornia) Punjabeko komunitate Sikh baten eskola-lorpen altuak. Komunitate horrek *a priori* erakusten zituen ezaugarri batzuk kaltegarriak ziren eskola arrakasta lortzeko, esaterako eskolako kultura eta familia kulturaren arteko diferentziak, irakasleen iguripen baxuak, eskolak eskatzen zituen hezkuntza-trebetasunak, egoera diskriminatzaileak, eta bere jatorriko taldearenganako egokitzapena genero eta belaunaldi terminoetan.

Ikuspegi horrek ekarri duen alderdi positiboena da ulertu dela guraso etorkinen seme-alaben errendimendua hobetzeko ez dela esku-hartu behar ikaslearengan soilik, baizik eta eskolagan ere bai. Gerturatze horren azpian egongo da hezkuntza konpentsatzailea, eta gerturatzea ezagutuko da arestian aipatu dugun familia eta eskola jarraitutasun-ezaren hipotesia bezala. Hipotesi edota marko horrek mamitzen duen hezkuntza proposamena “bat-etortze kulturala heziketan” izango da (*cultural congruence in instruction edota culturally responsive instruction*) (Poveda, 2001). Povedak (2001) dioen bezala, hezkuntza-antropologian marko hori garatu da esku-hartzerako estrategia eraginkor baten modura eta gutxiengo etniko nagusien errendimendua azaltzeko eredu modura. Povedak gehitzen duen bezala, Espainiara etorrita ohartu gaitezke, egun oraindik ere hezkuntza konpentsatzailea dugula praktikan.

Etxeko eta eskolako kulturalaren arteko jarraitutasun ez hori ekidin ahal izateko, Williamsek (1997) erakusten du guraso etorkinen seme-alaben errendimendua hobetu daitekeela irakasleek aniztasun kulturala aintzat hartzen dutenean. Alegia, aniztasuna kontuan duen hezkuntzak erabiltzen du ezagutza kulturala, aldeztu aurretiko esperientziak, gutxiengo etnikoaren haurraren erreferentzia markoak eta funtzionamendu estiloak ikaskuntza-irakaskuntza prozesua esanguratsua eta eraginkorrago egiteko (Gay, 2000).

### 1.5.5. Ezagutza-fondoak eta identitate-fondoak

Gorago aipatu dugun eskola-familia jarraitutasun, jarraitutasun-eza edota familia-eskolaren arteko desdoinze markoaren baitan ezinbestekoa da ezagutza-fondoaren (*Funds of Knowledge Approach*) paradigmaz hitz egitea. Hezkuntza-ikuspegi hori Vigotskyren legatua den teoria historiko-kulturaletik sortzen da (Moll, 1990). Teoria horrek hezkuntza eremuan izan duen garrantzia azpimarratzeaz gain, erakutsi dituen muga batzuk argitara ekarri nahi ditugu, horrek aukera emango baitugu, identitate-fondoaren (*Funds of Identity*) (Guitart, 2013) inguruan hitz egiteko. Ezagutza-fondoaren teoriak utzi dituen hutsuneak betetzera etorri den ikuspegia da identitate-fondoaren teoria.

Ainscow eta Milesek (2008) baieztatzen dute eskola inklusiboaren printzipioa gauzatzeko ez dela behar teknika berrien diseinu eta inplementazioa, baizik eta eskola eta ingurune sozialaren arteko harremanen ulermenean aldaketa bat egitea. Konkretuki, autoreek diote indartu egin behar direla eskola barruko eta kanpoko kolaborazioak, lotura estuagoak lortzeko eskola eta komunitatearen artean. Horretarako, ezinbestekoa da ingurune ezberdinetako sare lana, eta baita kontextualki pertinentea den informazioaren bilketa eta erabilera. Uste dugu ezagutza-fondoaren eta identitate-fondoaren hurbilpenak aukera ematen duela baieztapen horiek gauzatzeko.

Esteban-Guitart eta Xéniak (2013) aditzera ematen duten bezala, 80. hamarkadan Vélez-Ibáñez eta Greenbergek (1992) Tucson izeneko proiektua eraman zuten aurrera. Proiektu horrek helburu izan zuen Tucsoneko (Arizona) komunitate mexikarraren truke sistema aztertzea. Bi autore horiei batu zitzaizen beranduago Norma González, antropologoa, eta Luis Moll hezkuntza-psikologoa, irakasle batzuekin batera. Horri lotuta, 90.hamarkadan sortzen da hezkuntzarekin lotuta dagoen ezagutza-fondoaren irakaskuntza-proiektua (*The Funds of Knowledge for Teaching project*). Proiektuaren hasierako ideiak erakutsi nahi zuen komunitate eta familia latinoamerikarrek ezagutzak zituztela eta ezagutza horiek bihurtu zitezkeela eskola praktikarako baliabide baliotsuak (González, Moll, Floyd Tenery, Rivera, Rendón,

González & Amanti, 1995; Moll & Greenberg, 1990; Moll, Amanti, Neff & González, 1992 in Esteban-Guitart & Xénia, 2013).

Ikerketa horren oinarritzko ezaugarri bat familien azterketa etnografikoa zen, hurbilpen hori erabilia izan zen ikasle latinoen familien etxeko historia ikertu eta analizatu ahal izateko, konkretuki haien historia laborala. Esperientziak erakutsi zuen metatutako ezagutzaren aberastasun izugarria, eta baita etxe bakoitzean aurkitutako trebetasun eta estrategiak, eta horiei deitu izan zaie ezagutza-fondoak (González, Andrade & Carson, 2001 in Esteban-Guitart & Xénia, 2013). Hortaz, ezagutza-fondoak dira kulturalki garatuak eta historikoki metatuak izan diren ezagutza gorputzak, eta baita oinarritzko abileziak ongizate pertsonalerako eta etxeko ongizaterako eta funtzionamendurako beharrezkoak direnak (Moll, 1997). Kontzeptuak ez du bere baitan soilik hartzen haien bizitza esperientzian etxeek edota familiek metatzen dituzten abileziak, trebeziak, informazioak eta ezagutzak, hartzen ditu baita elkartruke sare sozialak ere. Esteban-Guitartek eta Xéniak (2013) Vélez-Ibáñezek (1983) jatorrizko ideia honi egiten diote erreferentzia ezagutza-fondoaren inguruko definizio bat ematerako orduan:

Ezagutza-fondoaren inguruan ari garenean erreferentzia egiten diegu sare sozialei, familiak haien ingurune sozialarekin konektatzen dituzten sareei. Haien ongizaterako eta funtzionamendurako ezinbestekoak diren baliabideak, ezagutza, abileziak eta lana elkartrukatzea edota konpartitzea posible egiten duten sareei.

Arestian aipatu dugun defizit kulturalaren nozioaren aurrean, eta Ogburen teoriaren aurrean, ezagutza-fondoaren proiektuaren premisa da pertsona guztiek, berdin da zein den haien kondizio linguistikoa, etnikoa, erlijiosoa edota ekonomikoa dauzkate ezagutzak, harremanak, abileziak eta trebezi metatuak haien bizitza laborean, etxeko eta komunitateko bizitzan (González, Moll & Amanti, 2005 in Esteban-Guitart & Xénia, 2013) eta baita alfabetizazio praktikak.

Esteban-Guitart eta Xéniak (2013) dioten moduan, arazoa da aniztasun sozial eta kulturala dagoen kasuetan, sarritan baliabide eta aktibitate horiek ezezagunak direla, eta ondorioz isilduak, eskola kulturaren aldetik, talde nagusiaren balioak eta praktikak jartzen dituelako praktikan. Zentzu honetan, proiektuaren ideia da eskolako kultura etxeko edota familiako kulturara gerturatzea. Hori lortzeko, asmoa da hezitzaileak formatzea etnografia bezalako teknika antropologikoez, haien ikasleen etxe edota familiak bisitatu ditzaten eta informazioa bildu dezaten familiek dituzten ezagutza-fondoaren inguruan. Era horretara, aukera izango dute ezagutza horiek lotzeko

berrikuntza curricularrekin, unitate didaktikoekin edota beste eskola praktika batzuekin, horrek eskolan garatutako kontzeptuak testuinguratzeko eta zabaltzeko aukera emango baitie.

Beraz ezagutza-fondoak dira, ikasle baten familiaren lan-esperientziatik edota familiako historiatik eratortzen diren ezagutzak, irakasleen eskutik eskolako aktibitatean integratzen direnean eta hezkuntza-baliabide bihurtzen direnean, irakasle horrek familia bisitatu ondoren eta dagokion informazioa jaso ondoren.

Gainera, Mollen arabera, etxean txertatuta dauden baliabideak eta eskolako praktikak beti daude eskuarki lotuta zabalagoak diren beste auzi batzuekin. Hots, lotura zuzena daukate klase sozialarekin, ideologiarekin eta boterearekin. Bronfenbrenneren (1987) teoria ekologikoa kontuan izanda, makroestruktural bezala ezagutzen diren alderdiak izango lirateke. Hots, instituzio sozialak, sinesmenak eta artefaktu kulturalak konfiguratzeko dutenak eta diseinatzen dutenak portaera psikologikoa eta aktibitate soziala. Esaterako, eliza batean sartzekoan, espero da portaera konkretu batzuk onartzea.

Hasieran aditzera eman dugun bezala, nahiz eta ikusi den programa honek efektu positiboak dituela, berriki, programaren mugak edota hobetzeko alderdiak ere aditzera eman dira (Moll, 2005; Ríos-Aguilar, Kiyama, Gravitt y Moll, 2011 in Esteban-Guitart & Xénia, 2013). Errepikatzen den kritiketariko bat izan da oso zaila dela ikasle guztien ezagutza-fondoan jarraipen estu bat egitea. Eskuarki, bi edo hiru ikasle aukeratzen dira eta orokortu egiten dira haien ezagutza-fondoak. Horrek eraman gaitzake pentsatzera horrek ez dituela ikasle guztiak ordezkatzeko, aitzitik, hartzen dira ordezkagarrienak izan daitezkeenak.

Egia da, baita ere, eskola-praktika arruntak ez dituela ordezkatzeko eskolan dauden kultura guztiak, beraz, askotan haien inklusioak akuilatu dezake kontraste eta eredu adierazte ariketak. Adibidez, detekta daitezke Errumaniako historia politikoari lotuak dauden ezagutza-fondoak, eta haien bidez, landu daitezke Espainiako historia politikoa edota gobernu eredu ezberdinak. Azken finean, Esteban-Guitart eta Xéniak dioten moduan, helburua da ikasleen “motxila” kulturalak txertatzea barreiatu ahal izateko, sartu ahal izateko eta eredu adierazteko eskolako atazak eta edukiak. Hala ere, eta horrekin lotuta egin zaio beste kritika bat eta izan da errutina eta familia balioei soilik murriztea. Mollek (2005) kritikatzeko du orain arteko ikerketa zentratu dela, eskusiboki, helduen praktiketan eta haien harremanetan. Aldiz, hurrek ere sortzen dituzte haien

mundu sozialak eta haien ezagutza-fondoak, eta horiek gainera, izan daitezke helduen bizitzatik independenteak.

Aipatutako kritikei erantzuna ematen saiatzen dira autoreak eta muga horiek gainditzeko helburuarekin sortu dute identitate-fondoaren nozioa. Esteban-Guitart eta Xénia (2013) diotenez, identitate-fondoaren kontzeptua ez da jaiotzen ezagutza-fondoena ordezkatzeko borondatearekin. Helburua da osatzea, kontuan izanik, aurrez aipatu ditugun hutsuneak dituela ezagutza-fondoaren programak. Alegia, aurretik aipatutako muga horiek ezagutza-fondoaren kontzeptuaren hedadura motibatu dute.

Alde batetik, psikologia kulturaletik gertu dauden autore hauek diote kontzeptu hori zabaldu behar dela eta barne hartu behar dituela faktore makroestruturalak: instituzio sozialak, artefaktuak eta sinesmenak edota kontzeptu kulturalak (ideologia). Horiek kontsideratzen baitira kulturalki mediatua, antolatua eta erregulatua den gizon-emakumeen portaera. Moll (2005) eta Ríos-Aguilar eta al.-ek (2011) gomendatzen dute kontsideratzea klase soziala, ideologia eta botere harremanak praktika eskolarretan eta baita etxeko praktiketan txertatuak eta haien azpian dauden aspektuak bezala.

Ríos Aguilar eta kolaboratzaileek proposatzen dute konbinatzea ezagutza fondoaren hurbilpena kapital sozialaren eta kulturalaren teoriarekin. Horrek aukera ematen du kontsideratzeko, adibidez, nola hezkuntza erakundeetako botere dinamika batzuek baimentzen duten ikasleen bizitza moduen aprobeitxamendua eta balorazioa. Azken helburua da lortzea ulermen maila altuago bat "ikasle gainagertuak" edota "ikasle azpiagertuak" (*underrepresented students*) (Ríos-Aguilar et al., 2011 in Esteban-Guitart & Xénia) direlakoan errendimendu akademikoaren inguruan. Hau da, hurrengo ezaugarriren bat duten ikasleena: diru-sarrera baxukoak, gutxiengo etnikodun talde batekoak, atzerritar jatorrikoak (etorkinak, agiririk gabekoak, bigarren belaunaldiko etorkinak...) edota etorkinen azentua dutenak. Bestalde, ezagutza-fondoaren kontzeptuaren hedadurak metodologia ezberdinak batu behar ditu eta orain arte izan duen "metodologia-bakarraren izaera" gainditu behar du (Ríos-Aguilar, 2010 in Esteban-Guitart & Xénia). Eta gorago labur aipatu dugun bezala, kontzeptuak zabaldu behar du analisi objektua.

Eskakizun horiek kontuan izanik, Esteban-Guitartek (prentsan) proposatzen du identitate-fondoaren kontzeptua. Identitate-fondoak dira, historikoki metatuak, kulturalki garatuak eta sozialki banatuak eta transmitituak izan diren artefaktu, teknologia edota baliabideak, eta oinarrituak direnak pertsonen autodefiniziorako,

autoadierazpenerako eta pertsonen autoulermenerako. Beste hitz batzuekin esanda, identitate-fondoak dira pertsonak erabiltzen dituzten ezagutza-fondoak autoulertzeko eta autodefinitzeko.

### **1.6. Identitatearen konfigurazioa testuinguru kulturantzetan**

Identitateari dagokionean, migrazio fenomenoek ekarri dute, testuinguru eta egoera beraren baitan balio-eskemen eta erreperitorio kulturalen ugaltze bat. Baita, ekarri dute talde gutxituek (indigenek, etorkinek edota herrigabeek) zenbait eskubide exijitzeko unea, “eskubide kulturalak” deiturikoak edota “herritarrengatik bereizitako taldeen eskubideak” (Kymlicka, 1995, 1997). Eskakizun horiek, oinarri herrikoi batetik kolokan jartzen dute Estatu nazionalaren eredu tradizionala antolakuntza eta arrazionaltasuna. Hori da aniztasun linguistiko, etniko, erlijioso eta identitarioaren efektuaren adibide bat, mendebaldeko gizarteetan globalizazioaren eta migrazio mugimenduen eraginez sortu dena. Horrela, globalizazioak eragindako migrazio mugimenduak eta errekonozimendu politikak, fenomeno sozial berria, Estatu nazionalaren eta harengandik eratortzen diren identitateen konfigurazioaren pertzepzio berri bat sortzen dute (Villoro, 1998).

Esaterako, Tedescok (1999) defendatzen du lotura bikoitza garatzeko gai diren identitate anitzak artikulatzeko beharra: lehenak hartzen du solidaritatea eta gizon-emakumeen identifikazioa, eta bigarrenak maila lokalean pertenezia zentzua gordetzen du. Era berean, Maalouf (1999), mendebalde eta ekialdearen artean dagoen pertsonaren kondiziotik abiatuta, saiatzten da konprenitzen zergatik historian, norberaren baieztapena, bestearen ezeztapena esanahi izan duen, baina era berean, ukatzen du gertaera horren onarpen etsia eta fatalista. Bere mezua da norbere balioei fideltasuna agertu ahal zaiela besteengandik mehatxatuta sentitu gabe. Maaloufek adierazten du guztiak ditugula pertenezia anitzak eta haietariko bakoitzak lotzen gaituela pertsona talde zehatz bati, baina guztiak taldean gure berezko identitatea egiten dutela eta hori da bakarra eta errepika-ezina den zerbait. Inork ez du identitate bera, bakoitzak eskuratzen du, forma ematen dio, moldeatzen du eta garatzen du (Maalouf, 1999). Bere ustez, suposatzekoa da berdintasuna eta kohesio soziala sostengatzea diferentzia jakin batzuen errekonozimenduan, eta horrek baimenduko du ingurune berean batera existitzen diren taldeen balio kulturalak onartzea. Ikuspegi tradizionalan ez bezala, zeinetan ikusten den “gu” komun bat “haiak” arraro eta arriskutsu baten aurrean. Modu horretara, “haiak” horretako zerbait errekonozitu litzateke “gu” indibidualean (Vila, 2006, Esteban-Guitart & Oller, 2010 in Esteban-Guitart & Vila, 2015).

Vilak eta Esteban-Guitartek (2015) dioten moduan, etorkinak beti egon dira bi kulturen arteko mugan, eta hori haien identitatea eraikitzen duten modua kondizionatzen duen zerbait da. Stonequisten (1937) arabera, eskema kultural bikoitza izateak oztopatzen du “hemengo” eta “hango” kokapena, eta etorkinak uzten ditu kultura bakoitzaren mugan, eta ondorioz, ez dira ez batekoak eta ez bestekoak ere. Etorkinak integra daitezke gizarte batean eta egoki bizi, eta hala ere, errekonozituak izan (haien azentuagatik, haien sinesmenengatik edota azalaren koloreagatik) bigarren mailako herritar bezala bai harrera baita jatorrizko gizartearen aldetik (Esteban-Guitart, Monreal-Bosch & Vila, 2013 in Esteban-Guitart & Vila, 2015).

Haien esperientzia berriek aldatu dute mundua ikusteko duten filteroa eta horrek eramanez diezaieke jatorriko talde kulturaletik deskonektatzera. Era horretara, identitate, politika eta kulturari dagokionean, transformatzen dira Stonequistek izendatzen duen “gizon-emakume marginala” delakoan. Izan ere, eta aurrerago modu zehatzago batean ikusiko dugun bezala, “identitate transnazioanalaren” kontzeptuak erreferentzia egiten dio etorkinen izaera bikulturalari, zeintzuek negoziatu behar duten haiek dituzten sozializazio kulturalaren bi formak. Etorkinak herrialde berriko kategoria sozial konplexuen sisteman sartu behar dira. Sistema sozialak beti daude estratifikatuak, adina dela, generoa dela, lanaren banaketa dela, maila soziala, eta gainera, Ogbuk adierazi bezala, beraiek badute beste muga bat eta da estatus sozialaren muga.

Gainera, bigarren belaunaldiez ari direnean, Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2003) diote nerabezaroan behar berezi bat dagoela bizitzaren beste inongo momentutan ez bezala, gizartearen aurrean definitzeko. Haien arabera, Erikson (1963) psikologoak dio nerabezaroan zeregin ebolutibo garrantzitsuena identitatearen<sup>6</sup> zentzu koherente bat egitea dela. Eriksonen dio garapen optimo baterako, beharrezkoa dela norbanakoaren niaren zentzuaren eta norbanako hori mugitu beharko den bitarteko sozial anitzen arteko doikuntza on bat. Eredu horrek oso ondo azaltzen ditu mundu homogeneotan bizi diren gazteen esperientziak, zeintzuetan esfera sozial ezberdinen artean osagarritasun esanguratsua dagoen. Aitzitik, gero eta heterogeneoagoa eta transnazionala den mundu batean, espazio sozialak hautsiagoak daude eta inoiz

<sup>6</sup> Ericksonen arabera (1963), identitatearen zentzua da subjektuak bere buruarekin duen berdintasun pertsonalaren zentzua eta jarraitutasun historikoarena. Ericksonen eredu ebolutiboan, nerabezaroan, gazteek zeharkatzen dituzte esplorazio fase, beranduago bihurtuko direnak identitatearekin konpromisoan. Marciak (1980) garatu du bere lana Ericksonen faseetatik abiatuta. Marciaren erudian, gazteek zeharkatzen dute “identitate lausotua” fasea zeinetan ez diren identitatearen esploraziora dedikatzen. Pasatu daitezke “falsu-itxiera” fase batera, zeina, neurri handi batean oinarritzen den gurasoen balioetan edota gizarteko beste norbanako batzuenetan. “Luzamendu” fasean gazteek esploratzen dituzte identitate aukerak, sarritan etortzen zaienarekin nahastuta. Eredu ebolutibo lineal honen azken fasea da “lortutako identitatearena”, zeinetan gazteek hartzen duten konpromiso sendo bat eta garatzen dute haien identitatearen ulermen argi bat (Erickson, 1963; Marcia, 1980 in Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003).



baino etenagoak dira, alegia, jarraitutasun falta handiagoa dago. Beharrezkoa da jarraitutasunaren teoria eriksoniarra eta identitatearen egituraketa egunean jartzea batu dezan garai honetako esperientziaren konplexutasuna. Gaur egun, zientzialari sozialek ez dute uste identitatea konstruktuko koherente, monolitiko eta iraunkorra denik. Egungo lanak saiatzeko dira ulertzen nola modelatzen eta birmodelatzen diren bitarte sozial desberdinetan gazteek eraikitzen dituzten identitateak (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003).

Etorkinen seme-alaben esperientziak errazten digute bereziki ahaltsua den leiar bat identitatearen funtzionamendua behatzeko. Haur horiek giro erabat ezberdinetan (etxean, eskolan, lagun artean eta lanean) mugitzeko aukera emango dizkien identitateak eraiki behar dituzte. Egungo etorkinen seme-alabek gosaltzen ari direla berberera hitz egin dezakete, euskal/gaztelaniaz musika entzun dezakete haien lagunekin, eskolan edozein materia jaso irakasleekin euskaraz hitz egiten duten bitartean. Rolaren nahasketa gehiegizkoa denean, gida kulturalak ez direnean nahikoak eta disonantzia eta gatazka kulturala gertatzen direnean, nerabeari zaila gerta dakioke identitate malgu eta adaptagarria garatzea (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2013). Gainera, kostatuko zaie baita ere identitate adaptagarri eta malgu bat garatzea harrera herriko biztanleengatik diskriminazio jarrerak jasotzen badituzte. Jarrera diskriminatzaile horiek haien sozializazio prozesuko eremu (eskola, lagunartea, kalea) ezberdinetan jasotzen dituzte eta arrazoi ezberdinengatik. Sarritan, talde gutxiengoari egiten diote erreferentzia, pertsonaren ezaugarri fenotipikoei...

### **1.6.1. Jarrera diskriminatzaileak eta identitatearen garapena**

Jakina da, migrazioak jasotzeko moduan, beste batzuen artean, herrialde guztietan bi faktore existitzen direla. Alde batetik daude harrera gizarteetan populazioaren sektore ezberdinetan etnia, erlijio, kultura edota nazioa dela-eta sortzen diren estereotipo multzoak zeinen ondorioz diskriminatzen diren etorkin batzuk eta beste batzuk hobeto tratatzen diren. Beste aldetik, badaude harrera herrialdeetako legediak, zeintzuk sailkatzen dituzten arrotz modura tramiteak edota gobernuek ezartzen dituzten baimenak betetzen ez dituztenak (Aparicio & Portes, 2014). Gu lehenengoan zentratuko gara, gertaeretan antzematen baitelako gutxiespen jarrera bat.

Talde gutxituen partaideei zuzenduta dauden estereotipo multzoen eraginez sortzen diren jarrera diskriminatzaileak eratzen dira beste batzuen artean pertsona diskriminatzaileak pertsona diskriminatuaren ezaugarri fisikoak, hizkuntza, erlijioa eta abar desberdin gisa ikusten dituelako. Esaterako, Warner eta Srol adituek (1945) sostengatzen dute immigratzaile talde bat lehenago onartua eta asimilatua izango

dela, bere ezaugarri fenotipikoak, erlijioa edota hizkuntza gero eta gehiago gerturaten direnean biztanleria natiboak dituen ezaugarri berberetara.

Aipatutakoa bat dator Fouassier eta Mintegik (2017) EAEn jatorri ezberdinetako gazteak ikerketa objektu hartuta egin duten azterlanean diotenarekin. Aditu horien arabera, elkarrizketatuak haurtzaroan ohartu ziren haien adiskide eta lagunak beste ezaugarri batzuk zituztela (etxeko hizkuntza ezberdina, ezaugarri fisikoak, janaria, oporrak beste herrialde batzuetan pasatzen zituztela, etab.) eta ondorioz, besteak beste, garai hori haientzat nahasiago zela. Sentimendu horretaz gain, adituek diotenaren arabera, parte-hartzaileetarako askori sortzen zaizkio diskriminazio eta gutxiespen oroitzenak, beraien lagun gehienak bezalakoak ez direlako.

Immigratuen kultura eta ohituren inguruko ezjakintasuna eta haiekiko jarrera diskriminatzaileak Ikuspegik (2015) argitaratutako barometroan jasotzen denarekin bat dator. Barometroan argitaratutakoaren arabera, EAeko gizarteak ez du begi onez hartzen etorkinek haien usadio eta ohituren adierazpenak egitea. Gainera, mespretxua handiagoa da, besteak beste, diferentziak eragiten dituzten alderdiak jatorrizko janzkera erabiltzearekin lotuta badaude, eta hori da gure parte-hartzaileen amen kasuan gertatzen dena. Are gehiago, 2014ko barometroan argitaratutako datuekin alderatuta, kultura-ereduak begi hobez ikusten dira, haien janzkera erabiltzea izan ezik; kasu horretan, EAeko gizarteak erakusten duen onarpen-mailak apur bat behera egin du 2015ean. Antzeko joera errepikatzen da 2017ko barometroan. Euskadira beste kultura eta erlijio batzuk etortzeari dagokionean, euskal biztanleei janzkerei buruz galdetzen zaienean, gehienek adierazten dute ez zaiela egokia iruditzen nikaba (% 82,2) eta burka (% 83,5) janztea, eta, hein txikiagoan, txadorra (% 52,7) janztea ere ez. Esan beharra dago, baita ere, 2017ko barometroaren arabera, parte hartzaileek tolerantzia handiagoa erakusten dutela hiyabaz ari direnean.

Alegia, 2017an oraindik ere euskal gizarteak erresistentziak ditu janzkera aniztasuna onartzerako orduan, aldiz toleranteagoak dira beste alderdi batzuekin: euskal gizartean oso ondo ikusia baitago (%60 inguruan kokatzen da, serie historiko osoan) beste kultura batzuetako jatetxeak edo saltokiak irekitzeak dakarren kultur aniztasuna. Gainera, kultur-alderdi exotiko eta azalekoenak dute, ospe handiagoa, sakonenek baino.

Are gehiago, gazte marokoarra izaten da sarritan jarrera diskriminatzaileen fokua, eta jasotzen dituen jarrera diskriminatzaileak haren kolektibotik eta euskal gizartetik jasotzen ditu. Morenok (2012) dioenaren arabera, datu bitxi eta era berean argigarria

da marokoar gazte askoren inguruan egiten den balorazio negatiboa ez dela soilik autoktonoen artean aurkitzen, baizik eta EAEn bizi diren etorkin marokoarren kolektiboaren baitan ere.

Bizkaiko Foru Aldundiak lagundu gabe dauden adin txikiko gazte atzerritarren harrera familiarraren inguruan aurrera eramandako ikerketa batean, pertsona marokoarrak ziren, komunikabideek zabaltzen dituzten estereotipoak azpimarratzen zituztenak. Besteak beste, aipatzen zituzten kolektibo horren gatazkak edota droga kontsumoa, eta jatorri bera zuten pertsonak ziren kolektiboaren inguruko balorazio okerragoa erakusten zutenak.

Morenok (2012) gai horren inguruan honakoa hau dio: Marokotik EAera datozen lagunduta ez dauden adin txikiko marokoarrek badute bi profil oso desberdin: gehiengoa dira arazorik ez dituzten gazteak, familia egituratuak dituztenak, landa-eremuetatik datozenak, eta helburutzat dutenak lan bat aurkitzea familia egin duen apustuari erantzun ahal izateko, proiektu migratzailea kasu horretan familia izaera duelako. Badaude, egon, berriz, delinkuentzia arazoak edo droga kontsumo arazoak (sarritan baita haien jatorriko herrialdeetan) dituzten gazteak, hiri-eremutik datozenak eta familia desegituratuak dituztenak. Gazte horien proiektu migratzaileak, sarritan, ez ditu helburuak oso argi definituak, gainera.

Argi dago, etorkinen seme-alaben adaptazio psikosozialak garrantzia berezia hartzen duela, haien lorpenetan eta integrazioan eragina duelako. Adaptazio psikosozialarekin lotura duten aspektuen artean daude etorkinen seme-alabek harrera herrialdean hasierako egunetan dituzten esperientziak. Esperientzia horiek negatiboak badira; alegia, aipatutako jarrera diskriminatzaileak markatuta badatoz, horrek eragin zuzena izango du etorkinen seme-alaben identitatean, eta ondorioz, aurreratu bezala, haien egokitzapenean.

### **1.6.2. Suárez-Orozco eta Suárez-Orozcoren identitateak eraikitzekeko estrategiak**

Identitateak eta adaptazio estiloak testuinguruari eta islatutako irudi sozialari oso lotuak daude. Kasu batzuetan, etorkinen seme-alabek asimilazio osoa aukeratzen dute eta harrera herrialdean nagusia den kulturarekin beteki identifikatzen dira. Beste kasu batzuetan, jatorriko kulturatik eta harrera herrialdeko kulturatik aukeratutako aspektuekin identitate etniko berri bat osatzen dute. Eta beste kasu batzuetan, azaleratzen da aurkako identitate bat. Identitate estilo bakoitzak eragina dauka haien bizitzako arlo ezberdinetan, esaterako haien esperientzia akademikoan, eta ondorioz,

gizarte berrian egingo duten egokitzapenean. Familia beraren baitan ere, seme-alaba bakoitzak bere formula propioa adopta dezake (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2013). Jarraian azalduko dugu zabalago.

Autoreen arabera, etorkinek haien identitatea eraikitzeke jarraitu ditzakete hiru estrategia desberdin: “ihesaldi etnikoa”, “oposizio aktiboa” eta “bikulturalitatea”. Lehenengoaren, “ihesaldi etnikoa”-ren kasuan, immigranteek identifikatzen dira horrenbeste kultura menderatzailearekin ezen haien jatorriko gizartearen bizitza modua eta identitateari uko egiten baitioten. Asimilazio horrek ahuldu egiten ditu haien taldeekin dituzten loturak eta talde hori sarritan “marjinal” edota “behe-mailako” bezala hautematen dute eta taldetik ateratzeko nahia sentitzen dute. “Ihesaldi etnikoa” estrategia erabiltzen duten gazteak erosoagoak sentitzen dira kultura menderatzailearen baitan dauden lagunekin eta ez akulturalagoak diren haien parekideekin. Gazte hauentzat, esaterako, harrera herriko hizkuntza(k) ikastea ez da soilik komunikatzeko modu bat, baizik eta kultura menperatzailearekin identifikatzeko ekintza sinboliko bat. Beraientzat, eskolan arrakasta izatea bihurtzen da ez bakarrik aurrerabide indibidualistarako bitartekari, baizik eta psikologikoki eta sinbolikoki familiaren eta talde etnikoarengandik aldentzeko modu bat. Kultura menperatzailearekin duten identifikazio horrek sarritan ekartzen du talde etnikoarekin loturak ahultzeko modu bat. Gazte horiek aldentzen dira gutxiago akulturatuta dauden haien berdinkideengandik. Askotan, koste soziala eta emozional garrantzitsua ekartzen du.

Aldiz, bigarreanean, “oposizio aktiboan”, etorkinek edota haien seme-alabek hartzen dute oposizio jarrera aktibo bat gizartearen gehiengoaren kontra. Pertsona horiek garatzen dituzte beraien identitateak kultura menderatzailearen instituzioen ukatzearen inguruan, haiek errefusatuak izan ondoren, noski. Portesek (1993) zentzu horretan, AEBtako gizarteari erreferentzia eginez dio, bigarren belaunaldiko gazteek estatus sozialaren eta aberastasunaren aspirazioak blokeatuak ikusten dituztenean hiri erdiko gutxiengoekin biltzen direla eta hartzen dutela oposizio jarrera bat klase ertain zuriaren kontra. Estrukturalki baztertutak eta kulturalki mespretxatutak kontsideratzen diren etorkinek eta haien seme-alabek haien identitateen erronkei erantzuten dute oposiziozko adaptazio bat garatuz. Horren adibide izan dira gazte aljeriarrak Frantzian, Korearrak Japonen... Sarritan, horrelako estrategia hartzen duten gazteek arazoak izaten dituzte eskolan, eta normalena izaten da ikasketak bukatu aurretik eskola uztea. Gainera, estrategia hori martxan jartzen dutenen artean kontsideratzen da

kultura dominatzailearen zenbait aspekturen onarpenak esan nahi duela haien identitate etnikoa abandonatzea.

Bukatzeko, hirugarren estrategian, “identitate transkulturalan”, etorkinen seme-alaben gehiengo handi batek garatzen du moldagarria den estilo bat kokatua dagoena “ihesaldi etnikoa”-ren eta “oposizio aktibo”-aren artean, hau da, bi muturren artean. Immigrazioak bultzatzen ditu identitate bikulturalak eraikitzen. Gazte hauek sormen handiarekin urtu behar dituzte kultura baten eta bestearen aspektu desberdinak (gurasoen tradizioa eta kultura berria) transkulturazio prozesu batean zeinetan batzen diren propioak eta inorenak diren bi sistemak.

Haur eta gazte horiek lortzen dituzte konpetentzia bikultural eta elebidun edota eleanitz batzuk beraien niaren zentzua direnak. Kontsideratzen dituzte legítimoak faktura kulturalaren postura sozial hertsia, haien gurasoen eta senitartekoen autoritatea, eta baita kultura menperatzailearen hizkuntza(k). Uste dute horiek guztiak, zein eskolan arrakasta izateak direla konpetentzia batzuk ez dutenak konprometitzen haiek direnaren zentzua. Gazte horiek komunikatzen dira erraztasunez eta harremanak dituzte haien talde etnikoarekin zein beste jatorritako kideekin (irakasleak, ikaskideak...).

Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2003) diotenaren arabera, estrategia hori garatzen dituzten gazteek baloratzen dute herrialde berrian, euren garapena errazteko asmoz, gurasoek egin duten esfortzua. Gurasoengandik aldendu beharrean, gazte hauek esperimintatzen dute arrakasta gurasoei egindako guztia ordaintzeko modu bat balitz bezala.

Batzuetan, sentitzen dute “bizirik dirauenaren errua” haien gurasoek eta familiako beste kide batzuek harrera herrialdera iristeko bizi izan behar dituzten gabeziengatik. Gazte horientzako “errealizazio pertsonala” izan daiteke gurasoei, neba-arrebei... “zorra” bueltatzeko modu bat. “Identitate transkulturala” hiru estrategietatik moldagarriena da. Etorkinaren seme-alabari aukera ematen dio loturak mantentzeko jatorriko kulturarekin, baina era berean, eskaintzen dizkio trebetasunak kultura menperatzailean egoki mugitu dadin. Identitate estilo honek norbanakoari zerbitzu bat emateaz gain, oro har gizarteari ere onurak ekartzen dizkio. Preseski, norbanako bikultural horiei egiten die erreferentzia Stonequistek (Urtea) esaten duenean prestatuta daudela “eragile sortzaileak” izateko eta ondoen erantzuteko “kultura eta arrazen artean sortzen diren gatazken ebazpenetan laguntzeko”.

Esan bezala, kulturantzitasun eta globalizazio garai hauetan, identitate transkulturalak dira adaptagarrienak. Guraso etorkinen seme-alabek abantaila daukate eskuratu dituztelako trebetasunak kode kultural bat baino gehiagorekin moldatzeko. Are gehiago, testuinguru sozial eta kultural anizteta eroso mugituko diren pertsonen arrakasta handiena izango dute eta lortu ahal izango dute heldutasun eta zoriontasun maila altua.

Testuingurua eta akzioa txanpon bereko bi ifrentzuak dira. Etorkinen eta haien seme-alaben esperientzien inguruan ari garenean, kontuan izan behar ditugu bi alderdiak. Haur eta gazte hauek aurre egiten dituzten “aukeren egitura” edota kontrari “arrikeren eremuak” funtsezkoak dira ingurune berriari aukeratuko dituzten ibilbideak ulertzeko, baina hori ez da kontuan izan behar den alderdi bakarra, inolaz ere. Haien akzioa ere kontuan izan behar da. Egungo haur eta gazte etorkinen historia ez dago osatua ez baditugu kontuan izaten haien kontzientzia eta akzioa. Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco errazten duten tipologiek eskaintzen dute marko erreferentziala ulertzeko haien niaren barneko esperientzia testuinguruan bertan.

Zentzu horretan, Vila, Esteban-Guitart & Olleren (2010) lanak erakusten du jatorri eta ama-hizkuntza ezberdina duten eta Katalunian erresidentzia denbora diferentea egin duten etorkin ikasle gazteen identitatearen eraikuntza oinarritzen dela, alde batetik, jatorriko tokien garrantzian, eta bestetik, harrera herrialdeko kideekin ezartzen duten interakzio sozialean. Beste modu batera esanda, komenigarria dela jatorriko herrialdea eta harrera herrialdearen artean loturak sortzea identitate forma ezberdinak negoziatzen diren aldi berean. Familien tradizio eskaerei eta baita harrera herrialdeko tradizio sozialei eta kulturei erantzuten dioten estrategia adaptagarri bat da (Vila et alia, 2010 in Esteban-Guitart & Vila, 2015).

Vygotskiren ikuspegitik kontsidera dezakegu identitate sozial eta kulturalaren jatorria eta haren eraikuntza komunikazio eta interakzio ingurune zehatz batean dauden zenbait “ahots kulturalen” jabekuntzaren menpe egongo dela (Wertsch, 1991). “Ahots kulturalak” dira jatorri sozialeko teknologiak diskurtso eta narrazio etniko, nazional eta erlijioso forman datozenak, eta transformatzen dira material eta edukietan zeinen bidez bi kulturen artean bizi diren pertsonen esperientziak diren mundua eta eraikitzen duten haien zentzua.

Lan batzuek aztertzen dute identitate transnazionalen izaera hibridoa (Basch, Schiller & Czanton-Blanc, 1994) eta baita eskola sozializazioaren eta etorkin-identitatearen artean dauden lotura eta konexioak (Haller & Landolt, 2005). Baina aldez, ez da

nahikoa hitz egin mugaz gaindiko egoeretako elkarrizketa eta narrazio identitarioen inguruan zeintzuetan autoerrekonozimenduaren markoak exijitzen duen besteen aurretiko ezagutza eta baliabide kultural desberdinen errekonozimendua. Hots, atentzio handia eskaini zaio transnazionalitatearen aspektu kultural eta sozioekonomiko garrantzitsuei (Basch et al., 1994; Haller & Landolt, 2005; Portes, 20001; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Torova, 2008; Wanguro, 2011 in Esteban-Guitart & Vila, 2015), baina ez dira larregi ikertu identitate transnazionalaren eraikuntza narratiboarekin lotutako faktoreak.

### 1.7. Sozializazioa

Sozializazioaren definizioa argitu aurretik komeni da gogora ekartzea diziplina ezberdinek (psikologia, soziologia, pedagogia, antropologia) izan dutela aztergai sozializazio prozesua eta elkarren artean osagarriak diren makina bat definizio eskaini digutela. Diziplina bakoitzetik eman diren definizio berriek oro har aurreko definizioetan esandakoa beste hitz batzuetan azaldu, osatu edota zehazteko balio izan dute; alabaina, badaude definizio gehienetan errepikatzen diren kontzeptu batzuk: kultura (sinesmenak, balioak, arauak, ohiturak...), transmisioa, identitatea, nortasuna, jokabidea, harremanak...

Gure ikerketa objektua, parte-hartzaileak eta haien testuingurua kontuan izanik, soziologiara, pedagogiara eta psikologiara jo dugu eta diziplina horietan argitaratu diren lan batzuk izango ditugu oinarri atal hau garatzerako orduan.

Sozializazioa terminoari hurbilpen kontzeptual bat egiteko asmoz, sozializazioaren gaiarekin erlazionatuta dauden eta oinarritzkoak diren zenbait alderdi aztertuko ditugu. Lehenik argituko dugu nola azaldu den sozializazioa, bigarrenik gerturatuko gara sozializazioaren ikuspegi teorikoetara, hirugarrenik azalduko ditugu zeintzuk diren sozializazioaren etapak. Gure kasuan, bi etapa (lehen mailako eta bigarren mailako etapak) bereizten duten autoreen hautua egin dugu, nahiz eta badauden hiru etapa bereizten dituzten autoreak.

Etapak azaldu ostean, sozializazio prozesuan protagonista diren hiru eragileez arituko gara: familia, eskola eta parekideak. Familia eremuan, kontuan hartuko dugu ikerlan honetako parte-hartzaileen gurasoak marokoar jatorrikoak eta musulmanak direla. Eskola atalean, eskola errendimenduaren inguruan arituko gara, bigarren belaunaldia eta gazte marokoarren eskola errendimenduaren inguruan bereziki. Bestalde, kontuan izanik gure ikerlanaren emaitzek argi adierazten dutela existitzen dela sozializazio diferentzial bat neska eta mutilen artean, sozializazio diferentzialaren oinarriak

azalduko ditugu eta, labur bada ere, sartuko gara baita ere gizon eta emakumeek maitasunaren inguruan dituzten mezu diferentzietan. Parekideen atalean bereziki sozializazio diferentzialaren gaian zentratuko gara, parekideen arteko harremanetan eta baita familien sozializazioan azpi-atal hori interesatzen zaigulako, bereziki.

Horrekin lotuta eta bukatzeko, patriarkatuaren gaiak eta zapiaren gaiak arituko gara.

### **1.7.1. Sozializazioaz ulertzen dena**

Has gaitzen bada Whiting-en definiziotik. Whitingen (1970) arabera, psikologian, pedagogian, antropologian eta soziologian horren zabal erabili den sozializazioa terminoak adierazi nahi du prozesu bat zeinaren bidez belaunaldi batek hurrengoari bere kultura transmititzen dion, eta hartu-eman horretan, jokoan sartzen dira gizabanakoaren, familiaren eta gizartearen arteko harremanak.

Arnett-ek dio (1995) sozializazioa prozesu interaktiboa dela; prozesu horren bidez, Whitingek (1970) aipatzen dituen eduki kulturalak transmititzeaz gain, Arnettek gaineratzen du, eduki kultural horiek jokabide eta sinesmen modura gizakiaren nortasunean txertatzen direla. Fernándezek (2003) Arnetten bide beretik jotzen du esaten duenean kultura deskubritu edota ikasteko giltza izateaz gain, identitate pertsonalaren eraikuntzarako giltza ere badela. Txanpon bereko bi aurpegiak balira ikusten ditu berak. Are gehiago, autore honen ustez, biek sozializazio prozesuaren oinarritzko edukia osatzen dute.

Bere definizioan kultura hitza aipatzen ez duena Funes (2009) da. Cottlek (2003) bere definiziotan harremanei erreferentzia egiten die baina Funes haratago doa eta gizabanakoa eta taldearen arteko elkarreraginean jartzen du fokua. Honela definitzen du Funesek sozializazioa: sozializazioa ulertzen da elkarri eragiten dioten eta multzokatuta dauden mekanismoak bezala, zeinen bidez gizabanako bat pasatzen den talde bateko partaide izatera eta talde horretan dauden portaera kodeak, karaktereak eta jarraibideak onartzen dituen.

García (1989) eta Musitu eta Allatenek (1994) modu zehatzago batean definitzen dute terminoa eta jasotzen dute prozesuak barneratze unean erakusten dituen konplexutasunak eta horrek gizabanakoan izan dezakeen eragina. Haien arabera, sozializazioa da ikaskuntza prozesu bat ez formalizatua eta hein handi batean kontzientea ez dena, gainera. Prozesu horretan, konplexuak diren interakzio multzo baten bidez, gizabanakoak barneratu egiten ditu ezagutzak, jarrerak, balioak, ohiturak, beharrak, sentimenduak eta gainerako patroi kultural batzuk, ezaugarrituko dutenak



bizitza guztirako bere testuingurura moldatzeko izango duen modua (García, 1989; García, 1991; Musitu & Allatt, 1994).

Termino orokorretan, autoreek definitzen dute sozializazioa prozesu bat bezala, non gizabanakoak arauak, rolak, balioak, jarrerak eta sinesmenak barneratzen dituen. Arnett, Maccoby, Grusec eta Hastings autoreak dira gehitzen dutenak testuinguru sozio-historikoaren eta eragile sozializatzaileen garrantzia. Haien hitzetan gizabanakoa bizi den testuinguru sozio-historikotik eta sozializazio eragile ezberdinengandik (familia, komunikabideak, parekideak eta hezkuntza erakundeak, beste batzuen artean) jasoko ditu gorago aipatutako elementu horiek guztiak. (Arnett, 1995; Maccoby, 2007; Grusec eta Hastings, 2007). Are gehiago, autore horiek gehitzen dute eragile sozializatzaile batzuk beste batzuk baino eragin handiagokoak direla.

St. Martin (2007) haratago doa oraindik eta adierazten du sozializazioa terminoak bi esanahi jaso izan dituela: lehenak erreferentzia egiten dio talde sozialen sorkuntza eta antolakuntza prozesuei zeinetan gizarte konkretu baten faktore politikoak, ekonomikoak, sinbolikoak eta kulturalak inplikatuak dauden. Bigarrenak aldiz fokua jartzen du orokorrean gizabanakoan, eta erreferentzia egiten dio balioak, jarrerak eta sinesmenak barneratzen diren prozesuari. Gainera, barne hartzen ditu bai prozesu intrapsikikoak bai gizabanakoa eta eragile sozializatzaileen arteko harremana eta antzeko prozesuak.

Beraz, gizabanakoa ez da jaiotzen gizarte bateko partaide dela. Jaiotzen da sozialtasunarenganako aurretiko jarrera batekin eta iristen da gizarte bateko partaide izatera (Fernández, 2003). Gizabanako orean bizitzan existitzen da denbora sekuentzia bat zeinetan gonbidatua den parte hartzera gizarteko dialektikan, eta horrek inpliketzen du errealitate kulturalaren deskubrimendua eta identitate pertsonalaren eraikuntza. Arestian aipatu bezala, errealitate kultural horren deskubrimendua eta identitate pertsonalaren eraikuntza ez zaizkigu modu inkontzientean eta bat-batean etortzen, sozializazio prozesu luze eta konplexu baten ondorioz baizik. Sozializazio prozesua ulertzen delako etengabeko garapenean dagoen *continuum* bat bezala. Prozesuari hasiera emango zaio jaiotzen garen unean eta aurrera egingo du eta eboluzionatuko du bizi-zikloaren etapa guztietan zehar. Gizabanakoaren bizitza guztian zehar garatzen den prozesua izango da, baina ez du beti eraginkortasun berbera izango.

Bizitzaren lehenengo etapetan sozializazioa askoz biziagoa eta eraginkorragoa da. Nolanahi ere, sozializazioaren mailaren banaketa kontzeptual bat egiten da, autore

batzuek lehen mailako sozializazioa eta bigarren mailako sozializazioa izenez azaltzen dute; beste batzuek, aldiz, hirugarren maila ere bereizten dute. Lehen mailako sozializazioa da gizabanakoak haurra denean bizi duena, eta bere bitartez gizarteko kide bihurtzen da. Bigarren mailako sozializazioa da ondoren datorren edozein prozesu. Prozesu horrek sozializatua den gizabanakoa sartzen du bere gizarteko mundu objektiboaren edozein sektoretan (Berger & Luckman in Fernández, 2013). Eta azken maila izango litzateke kultura ezberdineko kideak kontaktuan jartzen direnean. Aldi hauetan bietan barneratzen diren edukiak eta eduki horiek irakasten dituzten eragileak ezberdinak dira. Aurrerago izango dugu aukera alderdi hau gehiago garatzeko. Salbuespenak salbuespen, normalean aldagai psikosozial hauen ikerketan ikuspegi transkulturala hartu duten ikertzaileek onartu dute premisa modura eta atentzio foku modura mendebaldeko gizarte modernoa.

Behin autore batzuek sozializazioaren inguruan emandako definizioak jaso ditugula, bigarren pausua izango litzateke sozializazio prozesu horren baitan existitzen diren ikuspegi teorikoak azaltzea. Ezinbestekoa da hiru ikuspegi horiek ulertzea, kontuan izateko sozializazio prozesuetan hainbat aldagaik eragiten dutela. Haietariko batzuk gizabanakoak dakartza berekin (biologikoak), beste batzuek, gizabanakoa gizarteko kide berriekin harremanetan jartzean, harreman horiek berarengan sortzen dituen lan kognitiboetan (kognitiboak) dute oinarria. Azkenik egongo lirateke testuinguruak eta gizabanakoa eta taldearen artean sortzen diren harremanak gizabanakoarengan duten eraginarekin lotutako aldagaiak (sozio-kulturalak).

### **1.7.2. Ikuspegi teorikoak eta sozializazio prozesuak**

Bugental eta Goodnow-ren arabera (1998) sozializazio prozesuan hiru oinarrizko ikuspegi daude: ikuspegi biologikoa, ikuspegi kognitiboa eta ikuspegi sozio-kulturala. Ikuspegi biologikotik ulertzen da herentzia biologikoak eskaintzen dizkigula gizartean moldatzeko behar ditugun mekanismoak. Hortaz, ikuspegi horren arabera, jaiotzen garen unetik pertsonok gai gara sozializazio prozesua aurrera eramateko. Ikuspegi hori kontra-jartzen da jaiotzen garenean “taula rasa” garela adierazten duten autore askoren iritziarekin. Ikuspegi horren aburuz, haurra ez litzateke haren inguruaren eraginaren aurrean hutsik dagoen ontzia izango, haurra hornituta egongo da pertsona maila genetiko eta biologikoan (neurohormonalki), eta ezaugarri batzuk izango ditu, aukera emango diotenak gizarteko beste eragileekin elkar eraginean egoteko

Ikur horiek jatorri biologikoa duten instrumentuak dira eta gure testuinguruarekin interakzioa errazten digute. Zentzu honetan, kontsideratzen da gurasoengan eta baita seme-alabengan ematen diren izaera biologikoaren bariazioak diferentziak ekarriko

dituztela sozializazioan. Ikuspegi horrek oihartzun handia izan duen arren, egun inork ez du kolokan jartzen pertsonak bere ingurunearekin dituen interakzioak bere garapenaren aldagai iragarle garrantzitsu bat denik (Bronfenbrenner, 1979).

Ikuspegi kognitiboak egiten dio erreferentzia sozializazio egoeratan informazioa prozesatzeko gizabanakoak izaten duen moduari, kontsideratuz, nola interpretatu, kategorizatu, gogoratu eta transformatzen dituen gizabanakoak sozializazio prozesuan gertatzen diren jazoerak. Gizabanakoak interakzio prozesuen aspektu batzuen inguruko analisi, ulermen, imitazio eta aurrean lan kognitiboa egiten duela ulertzen den bezala, ulertzen da prozesu horien inguruan barneratzen dituen ezagutzak direla sozializazio horren edukiaren erreproduktzio hutsa.

Are gehiago, esan ei da ebaluazio prozesuak gertatzen direla eta ebaluazio prozesu horiek aukera ematen diotela norbanakoari inizatiba eta sormena edukitzeko aurrean jartzen zaizkion aukerei heltzeko. Plano horren baitan, ezagutzak antolatzaile papera hartzen du eta arduratzen da *“input”* edota *“sarrera aldagaien”* eta *“output”* edota *“irteera aldagaien”* artean jasotzen diren prozesuen arteko bitartekaritza lana egiten. *“Input”* hobeto ulertzeko adibidea izango litzateke: haurren kasuan gurasoek edota senideek erakutsi dezaketen jarrera adibidez). *“Output”* edota *“irteera aldagaiak”* adibidearekin jarraituz *“output”* izango litzateke: gurasoek edota senideek erraztutako informazioa nola barneratzen duen haurrak, zein neurritan konforme dagoen jasotakoarekin.

Modu horretara, hitz egin dezakegu bi prozesamendu mailataz: lehenengo mailan ezagutzak ulertuko lirateke sozializazio egoeretan bizitako esperientzien antolatzaile modura eta ezagutza horiek balio izango dute egoera horietatik sortzen diren galderei erantzuteko erreferentzia marko bezala. Beste maila batean, erantzunak egoera berriei moldatzeko kontsideratzen den mailan, prozesu kognitiboek aukera emango lukete testuinguruaren inguruko informazioa barneratzeko. Laburbilduz, ikuspegi kognitibotik, sozializazioa ulertzen da komunitate batek ezartzen duen eta partitua den prozesu modura. Partekatua den neurrian, barne erantzunak prozesatzeko balio duten ereduak sortzeko gai da, eta baita jokabide sozialaren errepresentazioak sortzeko ere. Gainera, gizabanakoak aurrera begira egingo dituen harremanetan eragina izango du (Hazan & Shaver, 1987).

Ikuspegi sozio-kulturalak aintzat hartzen du sozializazio prozesuan gizabanakoarengan inguruko taldeek duten garrantzia. Zentzu horretan, gainera, bere funtsezko asmoetariko bat da gizabanakoa talde sozialetako parte izatea. Gainera, ulertzen da

sozializazioak harremana duela bizitzan zehar ematen den garapenaren alderdi desberdinekin. Adaptazio prozesu bat izanda, talde baten jarraibide kulturalak onartzeaz gain, zirkunstantziei hobeto moldatzeko aldaketa eta berrikuntzak dakar baita berarekin. Aurretik adierazi dugun bezala, edozein prozesuren oinarria da pertsonaren sarrera eta egokitzea komunitatean. Horretarako, ezinbestekoa da pertsonak onartzea parte den taldearen eredu kulturala eta haren esanahiak eta ohiturak.

Horrek guztiak gidatuko du gizabanakoa eta aukera emango dio jakiteko nola behatu eta interpretatu behar dituen inguratzen duten munduko gertaerak (D'Andrade & Strauss, 1992). Moreland eta Levinek (1989) eta Moreland, Levine eta Wingertek (1996) gizabanakoa talde baten parte onartua izan arte bizi behar dituen fase ezberdinen inguruko prozesu bat diseinatu dute. Autore horien arabera, giltza dago gizabanakoa eta taldearen artean ezartzen den, gogobetegarria den eta ebaluazio positiboan oinarrituta dagoen konpromiso baten lorpenean.

Gizabanakoa taldeko partaide bada, funtzionamenduan jartzen dira akomodazio eta asimilazio prozesuak, zeintzuekin partaide berria taldeko arauetara egokituko den. Iritsi berria eskubide osoko kide denean, taldeko kide guztien aldetik mantentze eta konpromiso prozesuak gertatzen dira, eta batzuetan, taldeak kide berriari laguntzen dio taldean leku bat izan dezan. Autore hauek azpimarratzen duten moduan, gerta liteke sozializazio prozesuaren baitan gertatzen diren negoziazioetan kide berriak ez lortzea taldera egokitzea; ondorioz kide hori taldearen baitako kide marjinala bihurtzen da. Horrelako kasuetan bi gauza gerta litezke; taldeak kide berria gerturatzea bersozializazio prozesu batera, edota haren marjinazioa indartzea.

Hortaz, baieztatu liteke sozializazio prozesuaren bidez gizabanakoa taldean afiliatzen dela, identitate bat garatzen duela eta horren bidez kokatzen dela kategoriatan sozial determinatu batzuen baitan (Tajfel, 1981). Ezbairik gabe, interakzio soziala sozializazioaren aspektu zentrala da. Prozesu horrek ez ditu soilik aldaketak eragingo gizabanakoan, aldaketak eragingo ditu baita sortuko dituen harreman sisteman. Ikuspegi honetatik, sozializazioa kultura-modelatze prozesua da: sozializatzen gara gure taldeko kideek egiten dituzten praktika kulturalen ikaskuntzaren bitartez eta haiek erakusten dizkigute emozioak adierazteko moduak, jokatzeko moduak, egoera ezberdinen aurrean erreakzionatzeko moduak eta baita harreman eskemen ezarpena. Horregatik guztiagatik, adierazi dezakegu maila bereko bilakaera bat gertatzen dela sozializazio prozesua eta gizabanakoaren garapen kognitiboaren artean (Justicia, 1986). Sozializazioa ez da beraz hutsetik sortzen, gizabanakoa ingurune kultural baten

murgilduta dago eta ingurune horrek egokitze sozialaren lorpenerako jarraibideak ezarriko dizkio.

### **1.7.3. Sozializazioaren etapak**

Osagarriak diren bi sozializazio ezberdin bereizi daitezke: lehen mailako sozializazioa, familiaren baitan eta lagunen artean lehenengo urteetan garatzen dena, eta bigarren mailako sozializazioa, zeinetan beste eragile sozializatzaile batzuk dauden inplikatuak eta norbanakoa haiekin interakzioan sartzen den adin batetik aurrera: eskola, auzoa edota lan-ingurunea...

#### **1.7.3.1. Lehen mailako sozializazioa**

Lehen mailako eta bigarren mailako sozializazioen arteko bereizketa soziologia klasikotik dator. Lehen mailako sozializazioa gizabanakoarentzat garrantzitsua da. Jaiotzen garenetik bizi dugun lehenengo sozializazio-aldia da eta gertatzen da lehen mailako taldeekin; familia eta parekideekin, nahiz eta egun funtzio horiek gero eta gehiago partekatzen diren haur-hezkuntzako eskolekin. Funesek (1994) dioen moduan, erreferentzia marko intimo eta pertsonalera mugatzen diren erakunde eta kolektiboak sartuko lirateke sozializazio aldi honetan.

Lehen mailako sozializazioak, ziurrenik, norbanakoaren garapen sozialean eta pertsonalean eragin gehien duena da. Colomaren (1993) arabera, lehen mailako sozializazioak sortzen dituen efektuak funtsean bi dira: enkulturazioa eta pertsonalizazioa. Alegia, sozializazio prozesuaren bidez norbanakoak jasotzen ditu eduki kultural zehatz batzuk beharrezkoak direnak bere garapenerako eta bere ikaskuntza sozial eta pertsonalerako. Prozesu hori garatzen da, nagusiki, familiarekin gizabanakoak duen kontaktuaren bidez, batzuetan kontaktu horiek gurarizkoak dira, eta besteetan, aurretiko helbururik gabe gurasoak zein neba-arrebak txikiarekin interakzioan sartuko dira txikiak ikas dezan sozialki jokatzeko eta besteekin erlazionatzen (Coloma, 1993 in Rascón, 2006).

Norbanakoa bere sozializazio prozesuan kontaktuan sartzen den arau, balio, rol, jokatzeko modu eta abarrek sortuko dute berarengan aukeratzeko behar bat. Klasifikazio horrek indibidualizazio prozesu bat eskatzen du, zeinen bitartez gizabanakoak albo batera uzten ditu interesatzen ez zaizkion elementuak eta barneratzen ditu berarentzat esanguratsuagoak iruditzen zaizkionak. Prozesu horretan sartuko dira faktore kognitiboak, afektiboak eta moralak eta faktore horiek aurretiko beste aukeraketa batzuk eraginda egongo dira eta baita gizabanakoak lehenengo mailako taldeetatik (familia eta eskola) izan duen heziketak baldintzatuta. Autoeraketa

prozesu horren ondorioa identitatea deitzen da, ikaskuntza soziala, selekzioa eta integrazio indibidualaren arteko konbinazioaren fruitua dena, identitatea deitzen da (Rascón, 2006).

Identitatearen eraikuntzaren prozesua bi une garrantzitsutatik pasatzen da: besteekin dugun kontaktutik norberaren inguruko informazioen txertatzetik (autokontzeptua) eta baita norbanakoak informazio horren inguruan egiten duen baloraziotik (autoestima). Alonso eta Románen (2003) arabera, autoestima autokontzeptuaren parte da, erreferentzia egiten diolako berau osatzen duen dimentsioetariko bati (Alonso & Román in Rascón, 2006).

Lehenengo mailako sozializazioan talde edota gizarte baten kultura barneratu behar den arren, oro har oso modu partikularrean gertatuko da prozesu hori, gizarteko kulturarekin gertatuko den elkarretaratze hori baldintzatuta egongo baita beste adierazle konkretu batzuegatik (gizabanakoarentzat esanahi garrantzitsua duten pertsonak; normalean familia, egun eskola, eta baita parekideak). Eragile horiek izaera partikular bat ematen diote, kultura orokorra filtratu edota baldintzatu egiten baitute. Beraien aspektuak aukeratzen dituzte egitura sozialean hartzen duten lekuetatik (klasea, generoa...) eta baita biografikoki errotoak dituzten idiosinkrasia indibidualengatik.

Etapan honetan gizarteko kide bihurtzen gara, bertako elementu garrantzitsuenak barneratzen ditugu (hizkuntza, genero identitatea...) eta lehen adimen gaitasunak zein gaitasun sozialak ikasten ditugu. Bordieuren (urtea) arabera, lehen mailako sozializazioan osatzen dira "habitus"-ak: barneratuak ditugun pertzepzio eta akziozko eskemak, gizabanakoen erantzunak egituratzen dituztenak eta baita haren errealitatearen inguruko hautemateko moduak.

Esan genezake, bizitzako lehen etapetan sozializazioa ezinbestekoa dela gizabanakoarentzat. Are gehiago, inklusiboa da bere barnean identitatearen inguruko aspektu guztiak hartzen ditu-eta. Gainera, osagarri afektibo handi bat dauka, familia (kasu batzuetan, egun, eskola ere) baita lehenengo mailako sozializazioan esku-hartzen duen eragile garrantzitsuena. Berak osatzen ditu haurraren oinarritzko beharrak; materialak eta lotura afektiboak inplikatzeko dituztenak. Lotura horiek bizitza guztian irauten dute eta horrek bihurtzen du familiaren baitan garatzen den lehen mailako sozializazio hori garrantzitsuena.

"Habitus"-ak osatzen diren garaiak, haurtzaroan ikasitakoak zehazten ditu modu adierazgarri batean gizabanakoa heldua denean eskura izango dituen baliabide

emozional motak, ikasitako erantzunena edo ekintzarako estrategiena. Are gehiago, sozializazioarako lehenengo taldeak, alegia, familiak, zubi lana egingo du haurrek kontaktua har dezaten haien sozializazioan zentralak izango diren beste erakunde eta taldeekin; esaterako, parekideekin harremanak izateko garaian eta baita eskolan ere.

### **1.7.3.2. Bigarren mailako sozializazioa**

Bigarren mailako sozializazioa ez da haurtzaroan bukatzen, jada adierazi dugun bezala, bizitza guztiko prozesua da. Lehenean oinarritzen da batez ere, eta familiarik kanpoko taldeetan gertatzen da, batik bat eskolan, erakundeetan, komunikabideen bidez...

Lehenengoarekin alderatuta, bigarren hau aurrera eramateko ez da behar lotura emozional sendorik izatea. Bere bidez, lanaren banaketaren edota instituzio berezien (eskola rolak, lanekoak...) inguruko rolak barneratzen dira. Lehenengo mailako sozializazioak eskaintzen dituen oinarritzko arauetan sozializatutako gizabanakoak heldua den bizitza horretan bete behar dituen funtzioak betetzeko behar dituen arauak, domeinuak, eta balioak jaso eta barneratzen ditu. Bigarren mailako sozializazioak gizabanakoak prestatzen ditu gerora begira rol batzuk bete ditzaten eta horrela jokatzera eramaten duten eduki guztiak barneratzen dituzte beste eragile batzuekin duten kontaktuarekin eskolan, berdinkideen taldean eta geroz eta gehiago komunikabideen eskutik.

Garrantzitsua da adieraztea, gaur egun, oso lausoak direla lehenengo mailako sozializazioa eta bigarren mailako sozializazioaren arteko mugak. Familiar gertatzen diren transformazioak (emakumearen inkorporazioa lan ordainduaren munduan, familiariko partaideen kopuruaren beherakada, neba-arreben funtzio sozializatzailearen gainbehera...) eta eskolak bere gain hartu dituen familiaren funtzioen gorakada nabarmenak (hezkuntza sistemara inkorporazio goiztiarra eta egonaldi luzeagoarekin lotuak) eskola bihurtzen du ia lehen mailako sozializazioaren eragilea.

Eskola da gaur egun instituzio bat non haurrak ikasten dituen gauza asko lehen familiar ikasten zituenak. Noski, ari gara gizarte preindustrialetako familiar funtzioetan pentsatzen. Gainera, herritarren artean gero eta onartuagoak daude eskolaren funtzioak eta haren balioak eta horrek dakar eskolak eragin izugarria izatea gurasoen hezkuntza-praktiketan. Hor dago baita ere, pedagogoen eta hezkuntzako beste profesionalen boterea, zeintzuk eraldatzen ari diren, besteak beste, maila baxuko familiar umeak hazteko praktikak (Ikusi Martin Criado). Era berean, hedabideek gero eta eragin handiago dute eragile sozializatzaile modura, ezagutza, arau, balio eta

gustuen edo kontsumo estiloen transmisioan, eta transmisio hori gainera, indartu egiten da berdinkideen taldeen bidez.

#### 1.7.4. Eragile sozializatzaileak

Papalia, Olds eta Feldmanek (2001) adierazten dute haurraren munduan gertatzen dena esanguratsua dela baina ez dela historiaren osotasuna. Garapen pertsonalaren historia norberak idazten du bizi den bitartean. Modu horretara, prozesu sozialen eta egituren barneratzea posible egiten duten eragile sozializatzaileak (pertsonak edota erakundeak) dibertsifikatzen doaz, gizabanakoaren testuinguru sozialak handitzen diren neurrian. Baina zeintzuk dira eragile sozializatzaile horiek?

Hainbat dira pertsona ororen bizitzan eta haren sozializazioan parte hartzen duten eragileak. Pertsona bat sozializatzeko ekintzara eramaten duena, gizartean txertatzeko ahalegina egiten duen edozer edota edozein izango da eragile sozializatzailea. Arestian aipatu bezala, mota askotakoak daude: izan litezke pertsonak (familia, lehen mailako beste eragile sozializatzaileen bat, parekideak), taldea (sindikatuak, elkarteak...), erakundeak (eliza, eskola, komunikabideak) edota instrumentuak (liburuak, filmak...).

Gizartearen arabera bata bestea baino garrantzia gehiago izaten du eta gainera denboraren poderioz, aldaketak gertatu dira horretan ere. Jada adierazi dugun bezala, eta ikusten joango garen bezala, batzuek beste batzuek baino eragiteko ahalmen handiagoa izango dute, faktore ezberdinak tarte (gizabanakoaren une bitala, garaia, sozializazio prozesu horretan alderdi afektiboa barne hartzen den ala ez...).

Williamsek (1983) dio eragile sozializatzaileak sailkatu daitezkeela: pertsonalak, inpersonalak, taldekoak eta instituzionalak. Pertsonalak (mikrogrupalak) izango liriteke bere ustez lehenengo etapetan erabakigarrienak; aldiz, inpersonalek eta instituzionalek ondoren etorriko diren momentu ebolutiboetan izango dute eraginik nagusia. Esan dezakegu, gure bizitzan gurekin elkarreraginean dagoen edozein pertsona dela eragile sozializatzailea; gure jokaeran eragiteko ahalmena izango duen pertsona izango da, beraz.

Guk familia, eskola eta parekideengan zentratuko gara, hiru horiek baitira ikerketa lan honetan interesatzen zaizkigunak. Hiru eragile sozializatzaile horien inguruko oinarri batzuk ezarriko ditugu haien izaera bereizgarria ikusteko asmoz. Has gaitzen familiarekin, sozializazioaren lehenengo mailan protagonista den eragilea.



#### 1.7.4.1. *Familia*

Autore asko bat dator esaterakoan familia dela eragile sozializatzaile nagusia, seme-alaba eta gurasoek helburu dutelako ziurtatzea familia baten osaketa, sistema biopsiko-sozial baten parte diren neurrian (Grusec & Hastings, 2007). Familia da haurra sozializatzen duena, berak transmitituko dizkio haurrari kulturaren oinarritzko elementuak eta lagunduko dio bere nortasunaren oinarriak garatzen.

Zentzu horretan ikusten da gizarte gehienetan gurasoak formalki izendatuak daudela (legeak hala jasota) haurren sozializazio prozesuaren arduran. Familia da beraz, lehen eragile sozializatzailea eta garrantzitsuena. Esan dezakegu bera dela lehenengo sozializazioaren monopolioa izan duena, nahiz eta jada aipatu dugun bezala, gaur egun bere egitekoak, geroz eta gehiago, eskolarekin konpartitzen dituen.

Kultura batetik bestera, familia ereduak aldatu arren, guztietan hartzen du funtzio erabakigarri bat haurraren formazioan eta integrazioan eremu sozialean. Are gehiago, familiak progresiboki aldatzen ari dira eta eredu tradizionaletik (aita eta ama ezkonduak, rol diferentzialekin) sortzen ari dira beste familia eredu batzuk (familia homoparentalak, monoparentalak... rol partekatuekin). Dena den, egun ikusten da beste faktore batzuk izan daitezkeela determinanteak familia egituraren ongizate subjektiborako. Adibidez, familiaren baliabideak, laguntza soziala, guraso eta seme-alaben arteko interakzioak, haien arteko harremanak eta familiaren egonkortasuna eta klima.

Nahiz eta familiaren eraginak beheraka egiten duen haurra nerabegarora iristen hasten denean, ebidentzia argiak daude baieztatzeko familiak jarraitzen duela funtsezkoa izaten bizitza osoan zehar (Bugental & Grusec, 1998). Horrenbeste, ezen esaten baita familia sozializazioak leundu ditzakeela nerabegaroen berdinkideen artean ematen diren esperientzia negatiboak (Grusec, 2011). Aurrerago aipatu bezala, haurra eskolatu izan aurretik, berarentzat moldeagarria den garai batean, familia da kanpo eremuarekin haurrak duen kontaktu bakarra.

Millerren arabera (1995), prozesu horretan gurasoen iguripenek bi forma hartu dezakete: lehen "adostasun forma" etiketatzen da obedientzia modura eta erreferentzia egiten dio haur batek gurasoen eskaera edota presioak onartzen dituenean zigorrik ez jasotzeko helburuarekin, edota ordainsariren bat bilatzen duenean. Bigarren adostasun forma deitzen da "barneratzea", eta inpliketzen du aldaketa bat iraunkorragoa eta askeagoa dena, delako jarreraren edota portaera pertsonalaren berehalako balio instrumentala baino. Hortaz, haurrak prosozialki doitu daitezke gutxienez bi

arrazoiengatik: portaeraren balio pragmatikoagatik (obedientzia) edota azpimarragarriak diren kanpo presioaren gabezia (ordainsariak eta zigorrak), portaera gidatzen duten balio prosozialen barneratzea oinarri hartuta.

Beste modu batera esanda, obedientzian motibazio estrinseko bat gertatzen da; aldiz, barneratzean motibazioa intrinsikoa gertatzen da. Ez dago esan beharrik azken adostasun forma dela luzera begira eragile sozializatzaile gehiengo baten helburua eta funtsean familiarena ere.

Familia guztiek sozializatzen dituzte haien haurrak beraien bizitza motak eraginda, eta parte diren gizartearen errealitate soziala, ekonomikoa eta historikoa baldintzatuta egongo dira. Musituk (2000) dio sozializazio prozesuen funtsezko alderdi bat dela gurasoek dituzten sozializazio estiloak. Autore horren ustez, sozializazio estilo horiek oinarrizkoak diren bi dimentsio dituzte. Lehena edukizkoa (transmititzen dena) eta bigarrena formari dagokiona (nola transmititzen den). Edukizko dimentsioak erreferentzia egiten die seme-alabei gurasoek erakusten dizkieten balioei; balio horiek gurasoen balioak izango dira eta haien inguru sozio-kulturalean nagusi izango dira.

Kasu honetan gure lanean erreferentzia egiten diegu eduki soziala duten balioei; Rokeach-ek (1973) dioen modura, balioek gizabanakoaren sinesmenen sistema eta portaera soziala baldintzatzen dute, izaera orokorraren orientatzaileak diren neurrian.

Dimentsio formala edota sozializazioaren nolakoa ezagutzen da familia diziplina bezala eta egiten die erreferentzia portaera erregulatu eta eduki kulturalak transmititzeko guraso biek edota batek praktikan jartzen dituen sozializazio estrategia eta mekanismoei (Darling & Steinberg, 1993). Sozializatzeke dauden estilo diferenteetatik gurasoek erabil ditzakete existitzen diren aspektu guztiak edo bakarrik batzuk, erabil ditzakete sozializatzeke estilo ezberdinak une diferenteetan, baina normalean, gehien erabiltzen duten sozializatzeke estilo bat dute. Guraso eta seme-alabek erraztasunez errekonozitzen duten estiloa da, gainera.

Gurasoek seme-alabei transmititzen dizkieten helburuekin lotuta, Whitbeck & Gecas-ek (1988) prozesu horretan eragiten duten lau faktore azpimarratzen dituzte:

1. Balio motak eta haien izaera: antolakuntza sozialarekin erlazionatuta dauden konbentzio sozialak eta preskripzio moralen arteko bereizketa egiten dute. Konbentzio sozialak, arbitrarioak eta aldakorrak dira eta kontsentsuz aldatzen dira. Preskripzio moralak, aldiz, nahiz eta antolakuntza sozialaren parte izan, ez daude hark definituak, ez daude arauen menpe, baizik eta gertaerari lotutako

intrinsikoak diren faktoreen menpe. Gainera, harreman sozialei atxikita daude eta ondorioz ez dira aldagarriak, nahiz eta haren aldaketa txikia atxikitzen den kulturaren transformazio prozesuan denboran (Turiel, 1984 in Whitbeck & Gecas, 1988).

2. Seme-alabek gurasoen balioei dagokienez egiten dituzten atribuzioak. Gurasoen portaera eta balioen eragina handiagotu egiten da seme-alabek doitasunez jasotzen dituztenean gurasoen portaera eta balioak. Ondorioz, gurasoen portaera errealak baino, seme-alabek dituzten pertzepzioak iragarri daitezke errazago (Musitu, 1994; Musitu & Molpeceres, 1988 in Whitbeck & Gecas, 1992)
3. Garapen kognitiboari lotuta dagoen haurren adina. Kasu honetan, azpimarratzen da ezagutza indibidualari zuzendutako balioen osaketaren ulermenean emandako kontribuzio ebolutibo bikoitza: 1) markatzen du hasiera bat balioen eskuratzean eta limiteen konfigurazioan eta balioek heldutasunaren mailarekin duten erlazioan; 2) parekatzen ditu balioen kategoriak garapen pertsonalaren mailarekin. Ondorioz, lehenik eta behin, oinarrizko beharrekin lotutako balioak sozializatzen dira.
4. Seme-alabek gurasoekin dituen harremanen kalitateak erraztu egiten du gurasoen balioekiko seme-alabak egiten dituen identifikazioak bi zentzutan: 1) seme-alabek gurasoei ematen dieten garrantzia eta 2) guraso estilo eta diziplina mota. Boyes eta Allenek (1993) zentzu horretan egiaztatu zuten lotura zegoela seme-alabek hautematen duten guraso estiloa eta gaztearen arrazoiketa moralaren artean. Aldiz, korrelazio baxuxeagoa zegoen guraso diziplina (laguntza/kontrola, onarpena/errefusa) eta Piageten arrazonamendu moral postkonbentzionalaren artean. Bi kasutan, seme-alaben pertzepzioaren kalitateak gurasoen balioen barneratzea baldintzatzen du baina ez balioena bere horretan.

Bada ere aipagarria, Esteban, Bullen, Díez, Hernández eta Imazek (2016) diotena, besteak beste, ikerketa honetan ere hori gertatzen delako. Autore horiek aipatzen duten moduan, gazteen artean seme-alabek aukeratzen duten pertsona beti da ama. Horregatik, autoreen ustez, kontuan izan behar den datu bat da gurasoenganako seme-alabek duten konfiantza handiena generoagatik oso markatuta dagoela. Ama izaten delako konfidentea, bai alabekin eta baita semeekin ere, eta horrek esan nahi

du sozializazioa diferentzian aipatuko dugun bezala, emakumeek dutela neurri handiago batean lan emozionalaren ardura (Esteban et al., 2016).

Familiaren sozializazioan, gainera, bi patroi daude. Obedientziari zuzendutako sozializazioa (sozializazio errepresiboa) eta sozializazio parte-hartzailea. Obedientziari zuzendutako sozializazioa (sozializazio errepresiboa) gertatzen da estratu sozial baxuetan eta ezaugarritzen da helduek haurraren obedientzia, autoritatearekiko errespetua, eta kanpo kontrola alderdietan jartzen duten enfasian. Horrela, haurrak ez dituen helduaren iguripenak betetzen, helduak haurraren integritate fisikoa eta "nia" arriskuan jartzen dituzten zigor mota ezberdinak erabiltzen ditu. Aldiz, haurrak helduen iguripenak betetzen dituen normalean ez du saririk jasotzen, suposatzen delako kasu horretan betetzen ari dela egokitzen zaion rola. Hortaz, sozializatzeko patroi errepresibo honek indarra jartzen du portaera desegokia zigortzean eta ez portaera zuzena saritzean.

Portaera egokia saritzen denean, normalean, erabiltzen dira sari materialak. Haurrak helduak ezarritako arauak onartzean sortzen du komunikazio sistema itxi bat, non helduak haurrari hitz egin baino aginduak ematen dizkion haurrak egin behar duena zer den adierazteko. Modu horretara, komunikazioa norabide bakarrekoa da; bakarrizketa bihurtzen da, non heldua den igorle eta hartzaile. Komunikazio mota hori gertatzen da ahozkoak diren eta ez diren mezuen bidez. Bernsteini erreferentzia eginez, esan beharra dugu sozializazio erresepresiboan kode linguistiko mugatua erabiltzen dela.

Are gehiago, sozializazio errepresiboa lotzen da, gainera, familia antolakuntza mota batekin non familiako kideek haien lotura eta kohesioa lortzen duten rol tradizionalen osagarritasunarekin. Aita da hornitzailea eta ama etxeandrea da. Familia horietan sozializazioa oinarritzen da rolen irakaskuntzarekin eta portaera eta iguripen tradizionalen transmisioarekin. Familiaren beste kideak eredu bihurtzen dira haurarentzako eta haurrak ahaleginak egingo ditu imitatzeko. Haurra aurrez ezarritako erlazio sistema batean mugituko da non bakoitzari dagozkion rolak definituak izan diren eta oso zaila izango den rol horiek aldatzea. Erabakiak hartzeko malgutasuna egotekotan, haurraren egitekoaren araberakoa edota generoaren araberakoa izango da.

Sozializazio parte-hartzailea aurrera eramaten da hein handiago batean erdi-maila eta maila altuko familietan. Bere ezaugarrietariko bat da sariei zigorrei baino garrantzi gehiago ematen zaiela; indartzen da portaera egokia portaera desegokia zigortu ordez.

Sariak ez dira materialak baizik eta sinbolikoak. Zigorra erabiltzen bada portaera aldatzeko, hori ere modu sinbolikoan egingo da. Sozializazio parte-hartzaileak haurrari askatasuna eskainiko dio bere aburuz gauzak probatzeko eta mundua bere terminotatik esploratzeko. Arau sozialak ez dira ezarriak, haurrak helduaren laguntzarekin eraikiak baino. Bien arteko kolaborazioak onartzen du erabiliko duten hizkuntza. Erabiltzen duten kode linguistikoa kode elaboratua da. Sozializazio mota honek haurraren garapen integrala errazten du, haurrari hautatzeko aukera emanez, bere sormena garatzeko kondizioak erraztuz, egoerak azalduz eta ulertzen lagunduz.

Sozializazio parte-hartzailea lotzen da familia batekin non kohesioa lortzen den batera egiten diren aktibitateekin eta batera jarri diren helburuak modu bateratuan lortzearekin. Rol tradizionalak aldatzen dira familiako kideen joera eta trebetasunak kontuan izanik, eta familia helburu horiek anitzak izaten dira. Lindgrenek (1979) aipatzen du Bonfenbrennerek 25 urteetan zehar aurrera eramandako ikerketa lan garrantzitsua, zeinaren aburuz, langile mailako eta maila baxuko amak zigor fisikoa erabiltzeko prest zeuden hein handiago batean diziplinarekin lotutako arazoak konpontzeko bide modura. Haatik, erdi-mailako klaseko amek joera zuten gauzak azaltzeko, erruaren inguruan atentzioa deitzeko eta beste teknika batzuk erabiltzeko, zeinetan maitasunari ez zioten errefusarik egiten. Bi muturreko eredua azaldu dugun arren, kontziente gara errealitatea lausoagoa dela.

Guraso eta seme-alaben arteko interakzio estiloak portaera prosozialaren garapenean duen eraginaz hitz egiteko orduan, azpimarratu beharra dago Mileer et aliak (1995) diotena: gurasoen exigentzia lotuta egon da semei erantzukizun sozial handiagoa eskatzearekin; aldiz, gurasoen sentsibilitatea lotuta egon da semei eta baita alabei modu berean erantzukizun sozial handiagoa eskatzearekin. Emaitza horiek erakusten dute gurasoek exigentzia maila altua dutenean baina sentsibilitate maila baxua, semeek, baina ez alabek, erantzukizun sozial handiagoa erakutsi beharko luketela. Aldiz, esaten dute, exigentzia eta sentsibilitate maila altuek lotura dutela seme nahiz alaben erantzukizun maila altuekin.

Garrantzitsua da azpimarratzea familia-praktikek kulturen presente eta eskura dauden balioak transmititzen dituztela. Gurasoak ez dira hutsetik hasten beraien hazkuntza praktikekin, guraso izateko rol soziala errepikatzen dute beraien sozializazio esperientziak oinarri hartuta. Alabaina, kulturak askatasun gehiago edota gutxiago eman diezaieke gurasoei portaera patrioak aldatzeko, sozializazio “estuago” edota “zabalago” bati erantzungo dioten jarrera eta balioen arabera (Arnett, 1995).

### 1.7.4.2. *Familia etorkin musulmanak<sup>7</sup> eta sozializazioa*

Bere herrialdea uztera behartuta dagoen familiaren kasuan, Abdulhaleemek (2010) dioen bezala, harrera herrialdera daraman gogo eta desira onez gain, familiak baita darama tradizio multzo bat, sinbolo batzuk eta balio propioak ere, eta elementu horiek egin eta kohesionatzen dute familia horren identitate sozial eta kultural propioa. Bagaje hori da baliozko informazio eta ikaskuntza iturri eta familia zein pertsona etorkinek haien identitate indibidualak eta kolektiboak sortzeko sorburua. Autorearen arabera, ulergarria eta zentzuduna da pentsatzea elementu horiek lagunduko dietela etorkinei, neurri txiki edo handiago batean, haien proiektu migratzaile osoan eta harrera herrialdean egingo duten txertatze prozesuan. Esaterako, gizarte musulmanean familia da haien orden moralaren bermatzailea. Baina ez gatazkarik gabe; autoreak azaltzen duenez, Mendebaldeko gizartea eta erlijio musulmaneko gizartearen arteko eztabaidarako eta gatazkarako puntu garrantzitsuena balioen transmisioa da.

Bourqiakek (2010) marokoarren balio eta aldaketa sozialen inguruan dio erlijioa, ohiturak, tradizioa eta ohiturazko eskubideak direla marokoarren balio iturririk nagusi batzuk. Gizabanakoaren hautematea, harreman sozialek eta komunitate harremanek gidatzen duten balio moralen benetako erreserba erreferentzialak direla dio. Balio moralei egiten die erreferentzia eta esaten du erlijio-ordenetik banaezinak direla, eta gehitzen du erlijioak zedarritzen duela marko morala eta diktatzen duela jarraitu behar diren norberarenganako harremanean, besteekiko harremanean eta komunitatearekiko harremanean. Erlijioa zentrala da musulmanak diren marokoarren bizitzatan nahiz eta musulman bakoitzak erlijioa bere modura praktikatu ahal duen.

Esaterako, Ferreirok dio (2014) bere ikerketan parte hartu duten marokoarrek lotzen dutela morala bi kontu nagusirekin: txerrikirik ez kontsumitzearekin eta hijaba<sup>8</sup> janztearekin. Gaineratzen du, parte-hartzaileen gehiengoak uko egiten diola txerrikia jateari.

<sup>7</sup> Une batzuetan marokoar balioei egingo diegu erreferentzia eta beste batzuetan aldiz musulmanen balioez edota erlijio-praktikez arituko gara. Badaude zenbait balio marokoar familien balio espezifikokoak direla eta gure ikerlanarekin duten loturagatik aipatu nahi ditugu. Alabaina, badaude beste batzuk musulman kondizioari lotuak daudenak; alegia, islama eta bere osagai komunitarioari. Hain zuzen ere, horregatik, kasu batzuetan egingo diegu erreferentzia balio edota praktika erlijioso musulmanei eta ez marokoarrei. Nahiz eta badakigun islama bizitzeko eta praktikan jartzeko hamaika modu daudela, badaude zenbait alderdi komunak direnak musulman guztientzat. Are gehiago, atal honetan une askotan erreferentzia egingo diegu EAEn zein Espainian musulmanak objektu hartuta egin diren ikerketei eta kasu horietan ere, marokoarrak ikerketa objektu izateaz gain, islama erlijiotzat duten beste pertsona talde batzuk ere hartu dira erreferentzia modura.

<sup>8</sup> Hijaba da emakume musulmanak erabiltzen duten zapi handi bat xal forma duena, gardena ezin daitekeena izan, eta burua, zama eta bizkarra estaltzeko balio duena. Hijabaren koloreak anitzak izan daitezke eta aurpegia bistan uzten dute. Beste zenbait zapiri modura (nikaba, burka...) hijabari zapi islamiarra edota zapi musulmana ere deitzen zaio. Aurrerantzean hiru definizio horiek erabiliko ditugu haren inguruan hitz egiterakoan.

Marokoar familietan transmititzen diren balioen artean garrantzia handia duen beste balioetariko bat errespetua (besteenganako errespetua, gurasoekiko errespetua eta bereziki helduei errespetua) da. Are gehiago, marokoar familia emigratu askok uste dute haien jatorrizko balioen artean errespetuak hartzen duen tokia mendebaldeko kulturetan hartzen duena baino handiagoa dela. Horren adibide da Rascónek (2006) bere ikerketa lanean dioena. Autore horren arabera, Espainian bizi diren guraso marokoar batzuekin aurrera eramandako laneko emaitzek adierazten dute guraso marokoarrek diferentzia ikusten dutela espainiar haurrek eta marokoar haurrek haien gurasoei dieten errespetuan.

Galdetutako %63,4k dio diferentzia dagoela eta %36,6k dio ezetz. Diferentzia horien inguruan galdetzerakoan, guraso marokoarrek eman duten erantzun nagusia (%42,2) izan da haur marokoarrek haur espainiarrek baino errespetu handiagoa dietela beraien gurasoei. Batzuen eta besteen arteko diferentzietan sartu gabe, %20ak zuzenean dio haur espainiarrek ez dituztela haien gurasoak errespetatzen.

Rascónen (2006) ikerlanean parte hartu duten guraso horiek esaten dutena hobeto ulertu daiteke Lacombak (2001) eta Bourqiak (2010) adierazten dutena kontuan badugu. Rascónek dio hezkuntza musulman tradizionalan, orden hierarkiko baten berme modura, pilare nagusienetarikoa bihurtzen dela gurasoei eta bereziki helduei errespetua izatea. Bourqiak (2010) hari berberari heltzen dio baina haratago doa eta dio marokoarren familia antolakuntzan oinarri modura baliagarriak diren balioak gurasoen autoritateari obedientzia izatearekin erlazionatuta daudenak izan direla marokoar kultura tradizionalan.

Irrotzen da aitarenganako bedeinkazioaren (*rda*) balioarekin, zeinek gobernatzen dituen kidezte harremanak. Seme-alaba guztiek egiten dute ahal duten dena haien gurasoen arbuiatzea (sakht) ekidin ahal izateko, aitaren bedeinkazioaren aurkakoa den arbuiatze bat ekiditeko. Aldiz, gurasoentzat bedeinkazioa ematea bihurtzen da asebetetze modu bat, ikusten baitute haien autoritatea konfirmatuta eta men eginda.

Bourqiak (2010) gainera dio, seme-alabek gurasoenganako izan behar duten jarrera erabatekoa dela: seme-alabek edo bedeinkapena hautatzen dute edo arbuiatuak dira. Eta oso seme-alaba gutxik nahi dute haien gurasoek arbuiatu ditzaten, Jainkoak, familiak eta gizarteak jatorrizko taldea errefusatzen duten gertaera baita. Gurasoen bedeinkazioa balio morala da, eta edozein gizabanakok bilatzen du bere familian gurasoengandik arbuiatua ez izatea.

Dena den, Losadak (1998) erakusten duen modura, familia marokoarra harrera herrialdera iristen denean bere “familia eredua” transformatu egiten du. Batera bizi den taldearekin mailegu prozesu batean murgiltzen da eta elkarraldatzen dituzte bizitza kulturala eta materialaren alderdi batzuk. Hala ere, badaude haientzat negoziatzeko diren alderdi batzuk.

Orain arte esan bezala, balioen transmisioak paper garrantzitsua jokatzen baitu familia marokoarren baitan eta bereziki hizkuntza, kultura eta erlijioaren transmisioak. Erlijioak berebiziko garrantzia hartzen du jatorrizko herrialdetik beste herrialde batera emigratu duten familia marokoarren balioen transmisioan. Hori bera erakusten dute Esteve, Ruiz eta Rascónek (2008) ere, immigratzaile marokoarren seme-alabek haien identitatea nola eraikitzen duten jakiteko Malagan egindako ikerketa batean, autoreek baitiote gurasoen kopuru handi batek adierazten duela haien seme-alabei transmititzen dietela haien ohiturak eta erlijioa, praktika ditzaten.

Ruizen (2004) ikerlanean parte hartu duten gazte marokoarrek ere gauza bera baieztatzen dute, haietariko %40ak azaltzen baitute gurasoek esaten dietela praktika tradizional musulmanak jarraitu behar dituztela eta %7,5ek adierazten du gurasoek ikastera animatzen diela.

Musulmanen balio erlijiosoei lotuta, Lacombaren (2001) arabera, gizabanakoa Jainkoarekin lotzen duen betebeharrak multzo eta nahitaezko praktikak existitzen dira baina horiek ez dira musulman sinestunen betebeharrak bakarrik. Bere ustez, beste praktika batzuk dira erregulatzen dutenak haren eguneroko bizitza eta gizartearekin dituen harremanak, eguneroko ekintzen marko arauemaile baten baitan. Adelhah antropologoak praktika horiek zeharkako praktika modura kalifikatu ditu. Antropologo horren arabera, praktika zuzen eta zeharkakoen arteko bereizketak ez du neurtzen inongo kasutan sentimendu erlijiosoaren intentsitate aldaketak, baina aukera ematen dute ezagutzeko Jainkoarekiko harremanaren transformazioa (Adelhah, 1996).

Lacombak (2001) Adelhah antropologoak aipatzen dituen aldaketak atzemateko, dio erabilgarria izan daitekeela egitea ekintza indibidual eta kolektiboaren arteko diferentziazio bat. Desberdintze hori egiteak aukera emango duela ikusteko praktika kategoriatan gertatu den birmoldatzea. Konkreterik, erabaki du uztartzea jada existitzen zen “praktika indibidualak/praktika kolektiboak” konbinazioa, praktika



zuzenak (oinarrizko 5 preskripzioak<sup>9</sup>) eta zeharkakoak (bizitza soziala eta festak erregulatzen dituztenak) konbinazioarekin.

Lacombaren (2000) arabera, immigrazioan oinarrizko praktika erlijiosoen baturak, jatorrizko testuinguru sozial eta kulturalaren tradizioak eta egunerokotasunak eskaintzen dizkion automatikotasuna galtzen du eta bihurtzen da zentzuzko praktika. Musulmanen oinarrizko praktiken (otoitza eta Ramadama<sup>10</sup>) aldaketa eta mantentzea aztertzerakoan, ohartu dira ez direla albo batera uzten praktika horiek, bazik eta egoera berria kontuan izanik, haien berrirakurketa bat egiten dela (Lacomba, 2000).

Espainiara etorrira, Garretak (2000) Posadari (1995) erreferentzia eginez, adierazten du Posadak bereizketa argi bat egiten duela islamaren praktikari dagokionean, eta adierazten du, Espainian islamaren adierazpenean bereizi daitezkeela lau forma, eta lau forma horiek laizismotik islamismo militantera doazela.

Lehengoa praktikante instalatuena da: 30 eta 35 urte arteko gizonetako etorkinak izaten dira normalean, eta haientzat Islamera bueltatzeak kointziditzen du haien familia jatorrizko herrialdean egokitzeko erabakiarekin haien seme-alaben xurgatzea ekidin ahal izateko. Bigarrena da bigarren belaunaldiko islama: bertan sartuko lirateke haien kultura eta erlijioa arbuia ez duten gazteak, baina egoera berrira egokitzen dutenak kanpo manifestazioak ahulduz (Ramadama eta festak) eta haien eguneroko praktika ahaztuz. Haien identitatea oraindik definitzeko dago eta familia estrategiak du eragina. Hirugarrena musulman soziologikoak izango lirateke: Islam kulturala dute oinarri eta ez horrenbeste kultoaren islama. Bukatzeko, laugarrena izango litzateke militante musulmanena: haien herrialdetik kanpoko emigrazioaren ikuspegi negatiboa dute asimilazioaren eta identitate erlijiosoaren galeraren beldur direlako (Posada, 1995 in Garreta, 2000).

<sup>9</sup> Islamaren bost pilareak izenarekin ezagutua. Islamaren oinarrizko praktikak edota praktika zuzenak 5 dira: lehena, *shahad* edo fede profesua da; konfesio islamikoaren deklarazio publikoa litzateke. Bigarrena otoia edota *salat* da. Hirugarren praktika izango litzateke nahitaezko baraua edo *sawm*, egutegi musulmanean Ramadamarekin bat datorrena. Laugarrenak *haj* izena hartzen du eta eskatuko luke, gutxienez bizitzan behin islamaren toki santuren batera erromes joatea. Beti ere, horretarako bitartekoak izanik. Azkena *zakat* edota limosna legala izango litzateke. Ondasunen dohaintza litzateke, urtean norberak dituen aberastasunen % 2,5a obra sozialen baterako ematea edota behartsuei laguntzea. Aipatutako azken laurietatik praktika konkretuak eratortzen dira, lehena ezin daiteke kontsideratu praktika bat, eksklusiboki atxikimendu erlijiosoaren alorrean dagoelako. Guztietatik, *salata* eta *sawm* (Ramadanean egiten den baraua) dira ohikoenak eta immigrazioan gehien mantentzen direnak. (Lacomba, 2001).

<sup>10</sup> Islamaren laugarren pilarea Ramadanaren hilabetean egiten den baraua (*sawm*) da. Egutegi islamikoaren 9. hilabetean egiten da. Koranak errebelazioa izan zuen hilabetea da. Ramadan egunetan eguzkia argitan dagon bitartean musulman batek debekatuta dauka bere gorputzean ezer sartzea. Alegia, ezin du jan, edan, erre edota harreman sexualik izan hari beltz bat hari zuri batetik bereizi daitekeen bitartean. Badaude, gainera, debeku horiez gain, beste hauek ere gehitzen dituztenak zerrrendara: perfumek erabiltzea, duxatzea edota bainatzea. (Etxeberria, Ruiz & Vicente, 2007).

Posadaren (1995) ikuspegiari erreparatuta ikus dezakegu islama praktikara eramateko forma ezberdinak daudela. Bigarrena da guri bereziki interesatzen zaiguna, alegia, bigarren belaunaldia eta islamaren arteko lotura egiten duena, gure parte-hartzaileen artean ikusten baititugu Posadak aipatzen dituen antzeko joerak.

Espainian eta EAEn egin diren zenbait ikerketek erakusten dute zeintzuk diren harrera herrialdean haien erlijioa praktikatzeko orduan musulmanek dituzten ohiturak bai bigarren belaunaldiaz eta baita lehenaz hitz egiterako orduan. Esaterako, Etxeberria, Ruiz eta Vicentek (2007) EAEn aurrera eramandako ikerketan erakutsi zuten elkarrizketatu zituzten pertsona guztiak ez zirela beti edo gehienetan otoitz<sup>11</sup> egiten zuten musulmanak, baina ematen ziotela garrantzia handia otoitzari.

Kasu horretan ere, badago testuinguruak ezartzen dituen baldintzei egokitze bat. Ikerketa horretan parte hartu zuten hainbat musulman heldu eta gaztek adierazten baitzuten zailtasunak zituztela *salata*<sup>12</sup> toki publikoetan praktikan jartzeko. Parte-hartzaile gazteetariko batek esaterako, adierazten zuen eskolako orduak ez zirela bateragarriak otoitz-orduekin eta ezin zuela gelatik atera otoi egiteko; ondorioz, eskola amaitzean eta etxera iristean egin behar zuela.

Aipatutakoaren haritik, Garretak eta haren kolaboratzaileek Lleida eta Huescan aurrera eramane zuten ikerketa bat aztertzeko zeintzuk ziren musulman talde baten praktika erlijiosoak, eta ondorioztatu zuten talde horretako pertsona askoren praktika erlijiosoetan emigrazioak eragindako aldaketa batzuk gertatu zirela. Elkarrizketatuen % 60k aipatzen zuen haien praktikak ez zirela aldatuak izan, heren batek zioen haien praktikak aldatu zirela (beste guztiek ez zuten erantzun). Aldaketa garrantzitsuenak honakoak izan ziren: eguneko 5 otoiekin ez jarraitzea (%35,4), alkohola kontsumitzea (%31,3), Ramadama ez ospatzea (%23,6), txerriak<sup>13</sup> edota debekatutako beste

<sup>11</sup> Egunean derrigorrezko bost otoi une daude. Otoi une horiek finkoak dira eta eguzkiaren mugimenduagatik erregulatuak daude. Gehiengo musulmanentzat ezinbestekoak diren bost otoiak hurrengoak dira: goizekoa, eguerdikoa, arratsaldekoa, ilunabarreakoa eta gauekoa. Duin kontsideratzen den edozein toki izan daiteke otoitz egiteko lekua. Gainera, gizonek gertuago duten meskitara joan behar dute astean behin, ostirala eguerditan, taldean otoitz egiteko. Otoieta dagozkion ikuzketak egin ostean praktikatzeko dute eta beti Mekara begira (Bramon, 2009). Otoiaren ordua aldatu edota moldatu daiteke, eta beharrezkoa bada, dagozkion orduetan otoi egiteko aukerarik egon ez bada, errezo guztiak egunaren amaieran egin daitezke, nahiz eta ez den aukera onena. (Etxeberria, Ruiz & Vicente, 2007).

<sup>12</sup> *Salat* hitzak otoi edo bedeinkatzea esan nahi du eta musulmanek Jainkoari edo Alari egiten dizkieten otoiak egiten dio erreferentzia. Gainera, arestian adierazi bezala, *salat* hitzak erreferentzia egiten dio islamaren eguneroko bost otoitzei. Sunismoaren arabera *salat* da islamaren pilareetariko bat eta chiismoaren arabera erlijioaren bigarren mailako hamar oinarrietariko bat edota erlijioaren adierazle praktikoa da. Otoi egitea ezinbestekoa da edozein musulmanentzat eta fedea (*shahad*) onartzearen ostean berau da eginbehar nagusia. Al Ruwaili (2013).

<sup>13</sup> Islamiar ohitura eta erlijio-arauek arabera, musulmanek erabat debekatuta dute txerri haragia eta txerriak eratorritako produktuak jatea. Beste edozein haragi jan dezakete baina beti ere abereak hiltzeko baldintzak islamiar legediak (*Sharia*) xedatutakoak badira, eta haragi hori legezkoa bada (halal). Ikuspegi erlijiosotik, elikagai batzuk kontsumitzeko debekuen garrantzia sinbolikoa, barruko purutasuna

elikagai batzuk jatea (%16,5) eta erretzea (%4,7) (Garreta, 2000). Kasu honetan ere, Etxeberriak et aliak (2007) EAEn egindako ikerlanean erakutsi bezala, otoitza da eraginda ateratzen den lehenengo praktika erlijiosoa.

Rascón (2006) Etxeberriak et aliak (2007) eta Garretak (2000) esandakoarekin bat dator eta gainera bereizketa txiki bat egiten du; autore horrek diotenaren arabera, bere ikerlanean parte hartu duten gurasoak eta seme-alabak alderatuta, guraso gehiago baitira haien egunerokoan bost otoitzak egiten dituztenak. Ferreiro (2014) bat dator Rascónekina eta gaineratzen du, Espainian, adinez nagusiago direnen artean eguneroko otoitzaren praktika handiagoa dela. 19 urtetik beherakoen artean ez da berrogeira (%36ra) iristen, 20 urte inguru dituztenen artean %50era iristen da, 30 urtetik gorakoaren artean %63ra iristen da, 40 urteren bueltan dabilzanen artean %85,7ra eta 50 urtetik gorakoaren artean %100 hartzen du. Beraz, argi dago adinak eta belaunaldiak ere baduela eragina horretan.

Otoi ez egiteak musulmanei sor dakieken damu sentimenduz hitz egiten du Ferreirok (2014) eta bereizketa egiten du emakumeek eta gizonek izan ditzaketen sentimenduen artean. Autorearen ustez, logikoa da, praktikantea kontsideratzen den pertsonak agindua betetzen ez duenean, norberarenak ez diren eta besteenak diren arrazoiak jartzea aitzakia modura. Bere ustez, auzi horretan muga kultural bat sumatzen da gizon eta emakumeen artean, berak egindako ikerketan ikusten baitu ohikoak diren praktikante emakumeen kasuan, otoitzean egiten den huts arin bat erru sentimendu bati lotua dagoela. Beraz, emakumeen kasuan ez betetze hori larritasunetik bizi da eta erantzukizuna transferitzen da.

Egile berak gaineratzen du, noizean behingo praktika ez dela “ortodoxoena” ezta musulman on baten berezko praktika; auto-errugabetze justifikazio bat eskatzen du. Bizitza laborala, ikasketak aurrera eramatea... eta otoitzaren arteko bateraezintasuna adierazia da otoitzaren praktika zorrozki betetzen ez dutenengatik, bizitza sozialaren beharrak egin behar erlijiosoen aurretik jartzen dituztelako.

Otoiarekin batera, Ramadamaren praktika da familia musulmanentzat berebiziko garrantzia hartzen duen beste praktiketariko bat. Nahiz eta arestian ikusi dugun bezala, Garretak dioten praktika horren ahultzea ere gertatzen dela emigratutako testuinguruetan. Hala ere, Lacombarren (2001) ustez, Ramadama da praktikarik jarraituena migrazioan. Are gehiago, autore berak gaineratzen du, ospakizun izaerak

---

gordetzearen ardurarekin dago lotuta. Puru eta ez-puru dualtasun horretan txerria ez da soilik animalia ezpurua, musulmanengan sortzen du ukatze erreakzio psikosomatiko bat (Galindo, 1991).

erraztu egiten duela bere biziraupena, jatorrizko kultura eta gizartearekin lotura mantentzeko praktika nagusia bihurtzen delako (Lacomba, 1999). Bestalde, Moreras-ek (2004) dio balio kultural handikoa dela Ramadama. Jatorrizko kulturaren birsortze modura egiten diren Ramadama moduko praktikak, deskribatuak izan dira defentsa mekanismo bat bezala zeinaren funtzioa izan den identitate kolektiboari babes eskaintzea, pertsonaren auto-estimuari haizea emateko (Perez-Agote, 2001). Rascónek (2006) dioen bezala, Ramadamaren festak erlijioaren eremua gainditzen du nagusiki kulturala zein tradizionala den festa bat bihurtzeko.

Lacombak (2001) gaineratzen du lanak eta konbentzio sozialak ezartzen dituen eguneroko erritmoak haustu eta inbertitu egiten diren hilabete sakratua dela, baina era berean, beste aldaketa batzuk ere gertatzen direla eta aldaketa horiek erlijioa gordetzeko joera dutela. Horiek guztiak dira, beraz, emmigrazioaz zabaltzen diren aldaketak eta harrera herrialdean eramaten zailak izan daitezken praktikak.

Daviek (1994) dioen bezala, gutxiengo bat izatea musulmana ez den testuinguru erlijioso batean, aproposa da pertenezia sentimendua eta praktika gehiengoak bizi ez duen bezala bizitzeko. Hala ere, komunitatean existitzen dira presioak haren estatus minoritarioaren ondorio direnak; eta zirkunstantzia horrek planteatzen ditu identitatearen inguruko auziak, tradizioaren mantentzearen ingurukoak eta baita talde modura irautearen ingurukoak. Gai horiek guztiak ekartzen dute praktikaren areagotze bat. Erantzukizun eta behar bat sortzen da gehiengoak babesten ez duen bizipen erlijioso bat sustatzeko. Haien zat, gainera, erlijioak badu komunitate baten parte izatearen balio sinboliko bat (Pumares, 1996; Lacomba, 2001).

Lacombak (2001) gai horren harira dio, guraso musulmanek haien jaioterria ez den beste herrialde batean hazten dituztenean haien seme-alabak, badituztela zenbait kezka. Haietariko bat da testuinguruak edota eskola eredu berriak haiengan izan dezakeen eragina, baina horrez gain, badute kezka gehigarri bat eta da alaba bakarra izatea eta ezin izatea ziurtatu familiaren erlijioa hurrengo belaunaldiari transmititzen zaiola. Torrabadella eta Tejerok (2002) emakume musulmanen esperientzia migratzaileen berri ematen digute Bartzelonan aurrera eramandako ikerketa batean eta beraien ere adierazten dute elkarrizketatutako alaba musulmanei gurasoek transmititu dizkieten balio nagusienak balio erlijiosoak direla, eta bere baitan praktika eta kultura dira azpimarratzen dituztenak.

Kontuan izan behar dugu, gainera, marokoar gizartean eskolaren eboluzioa etapa desberdinetatik igaro dela. Garai bateko nesken kasuan, gertatzen zen,

garrantzitsuagoa zela etxeko lanetan lagundu zezaten, formatu zitezene baino. Une hartan, gizarte marokarra, espainiar gizartearekin gertatu bezala, homogeneousagoa zen eta orokorrean konpartitzen zituen balio multzo bat eta bizitza ikuskera bat. Kontzepzio horiek, era berean, forma ematen zieten emakumeek zein gizonek gizartean bete behar zituzten rolei. Emakumeak ama eta emazte papera bete behar zuen eta gizarteko hainbat sektorek uste zuen horretarako ez zela formazio arauturik behar. Urte haietan pertsona askok ikusten zuten eskola denbora galtze bat bezala edota emakumearen bizitzako helburua izan behar zuen ezkontza, atzeratzeko modu bat bezala. Egun, esan daiteke, gizarte marokarrak zein espainiarrak gazteengan proiektatzen dituzten rola aldatu egin direla (Rascón, 2006).

#### **1.7.4.3. Eskola**

Familia afektiboki haurren lehenengo ezaugarri pertsonalei eta sozialei forma ematen dien taldea dela aipatu dugu, bada, eskola da gizarteko kide berriak hezteko helburuarekin sortu den erakundea. Eskola bigarren mailako sozializaziora bideratua dago. Eskolan haurrak alderdi sozializatzailerik bikoitz bati egiten dio aurre. Alde batetik, jasoko du formazio akademiko bat, eduki curriculumarretan zentratua egongo dena, eta bestetik, barneratuko ditu ezagutza sozialen ikaskuntzan oinarritutako eduki informalak (Wentzel eta Looney, 2007). Adibidez, eskolan ondo aritzeko, trebetasun espezifikoak barneratu behar dira, norberaren eta besteen helburuak ondo koordinatu behar dira, besteekin osagarri izateko portaera erregulatu behar da eta beste hainbat gauza albo batera utzi behar dira planteatzen diren egin beharrei erantzun ahal izateko. Gainera, irakasleekin izaten den tratua gurasoekin izaten dena baino urrunagoa da.

Navarro-k, Pérez-Cosínek eta Perriñakek (2015) eskolaren funtzioez hitz egiterakoan antzeko definizioa ematen dute. Haien hitzetan, eskolak haien ikasleei izateko modu bat, jokatzeko modu bat, moralitate bat eta balio batzuk inposatzen dizkie. Beraz, haren helburu nagusia izango da haurra hezteko ez bakarrik kontzeptuaren bertsio akademikoan oinarrituta, baizik eta alderdi moralean, sozialean eta normatiboan oinarrituta baita ere. Ondorioz, eskolak beharko du beste erakunde sozial batzuen kolaborazioaz, bakarrik ezingo du egin. Tonucciren (2007) hitzetan, eskolak ezin du bakarrik aritu, behar duelako bere garapena eutsiko duen familien laguntza instrumentala eta beharko ditu baita lege-aginduak eta politikak ere.

Durkheimen (1976) ikuspegiaren arabera, eskolaren helburu nagusia integrazio sozioekonomikoa eskaintzea da, parte hartze soziala eta integrazio kulturala eta normatiboa. Wentzel eta Looney-k (2007) zentzu horretan azpimarratzen dute eskolaren helburua dela trebetasun batzuk irakastea haurra gai izan dadin talde

helburuetara moldatu eta erantzuteko, bere parekideekin modu prosozialean eta kooperatiboan jokatzeko. Hortaz gain, autore horiek azpimarratzen dute eskolaren helburua badela haurra akademikoki lanerako prestatzea, eta baita sozialki espero diren balio konkretu batzuk barneratzen laguntzea, herritar modura ondoren balio horiek praktikan jar ditzan. Hutchinson eta Robertson-ek (2012) diote eskolak gai izan behar duela bermatzeko haurra giro baikor, gradual eta heterogeneo batean hazten dela, eta horiek direla elementu klabeak bizikidetzaren esperientzietan eta gogobetetzeari garapen aberasgarri bat izateko.

Eskolak eragin garrantzitsu bat du sozializazio prozesuan, nahiz eta argi dagoen haren ezaugarri partikularrak eta eragin graduak aldatu daitezkeela gizartearen eta kulturaren arabera.

#### **1.7.4.3.1. EAEko bigarren belaunaldiaren eskola errendimenduaren inguruko informazioa zifratan**

EAEko bigarren belaunaldia eta hezkuntzaren inguruko informazioa emateko, arestian aipatutako txosten bera erabili dugu; alegia, *Haur eta gazteen aniztasuna EAEn (oker izendatutako)* bigarren belaunaldiak liburuaren bigarren kapitulua erabili dugu, EAEko haur eta gazteen aniztasuna, zifratan izenburua duena, hain zuzen ere (Otero & Mendoza, 2017). Arrazoia arestian aipatu dugun bera da, hots, txosten hori dela EAEn ezaugarri hori duten gazteen eta haien ibilbide akademikoaren inguruko informazioa ematen duen txosten eguneratuena. Gainera, aukera ematen digu ikusteko gure elkarrizketatu batzuen adin bera duten eta EAEn bizi diren familia etorkinen seme-alabek 16 urtetik aurrera egiten dituzten ikasketak hautaketak. Honakoak dira txostenetik atera ditugun eta iker-lan honekin lotura duten datu esanguratsuenak:

Txostenaren arabera, euskal/espainiar jatorriko 16 eta 24 urte arteko gazteen erdiak baino gehiagok (%51,4) amaitu dituzte bigarren mailako ikasketak, %14,6k, berriz, unibertsitate-ikasketak bukatu dituzte eta %34k ez ditu ikasketarik edota lehen mailako ikasketak besterik ez ditu. Atzerritar jatorriko gazteen kasuan, datuak desberdinak dira. Unibertsitate ikasketak dituzten gazteak soilik %5,4 dira, bigarren mailako ikasketak dituztenak (batxilergoa edota lanbide heziketa) %36,6 dira, eta azkenik, ikasketarik gabek edo lehen mailako ikasketak dituztenak %58 (Otero & Mendoza, 2017).

Atzerritar jatorria duten pertsonen artean, EAEn jaiotakoak edo 4 urte bete baino lehen familiarekin bildutakoak dituzte hezkuntza-maila altuenak. Gazte horren %44,5ak derrigorrezko bigarren hezkuntzaren ondorengo maila eskuratu du eta %9,5ek unibertsitate ikasketak ditu.

Euskal jatorriko 16-24 urte bitarteko gazte gehienak (%60,7) ikasten ari dira; atzerritar jatorriko gazteen kasuan portzentaje hori jaitsi egiten da (%45,7). Argitu behar da 0-4 urte bitarteko haurretan dagoela alderik txikiena; alegia, adin horretako ehunekoak oso antzekoak dira, eta aldiz, 16-24 urte bitartekoenean dago alderik handiena. Adin tarte horretan iritsitako gazteen artean dira gutxien ikasten ari direnak.

17-24 urte bitarteko gazteen artean nabarmentzekoa da euskal/espainiar jatorriko pertsonen ia erdia unibertsitate-ikasketak egiten ari direla, eta, aldiz, atzerritar jatorrikoenen artean datu hori ez da iristen %22,7ra. Berriz, lanbide-heziketako ikasketak egiten ari diren atzerritarren ehunekoa ere apur bat altuagoa da (Otero & Mendoza, 2017).

Aipatzekoa da, baita ere, euskal/espainiar jatorriko biztanleen ehunekoetara gehien hubiltzen direnak bertan jaiotako atzerritar jatorriko pertsonenak edota gehienez ere 4 urterekin familiarekin bildutakoak direla.

#### **1.7.4.3.2. Bigarren belaunaldia eta eskola errendimendua**

Bigarren belaunaldiaren inguruan ikertzen dutenek hezkuntzari berebiziko garrantzia ematen diote, baina ez dira bakarrak, eremu akademikoetatik, politikoetatik eta enpresa eremuetatik ere azpimarratzen baita hezkuntza oinarritzko baliabidea dela lan munduan arrakastaz sartu nahi duen edozeinentzat.

Hezkuntza sisteman, ikasle berrien ongizateaz gain, haien etekin akademikoa ere izan da ardura iturria. Hainbat izan dira gaiaren inguruan egin diren ikerketak eta haietariko batzuk erakutsi dute badaudela etorkin kopuru altuak dituzten herrialdeak eta emaitza oso onak izaten dituztenak; esaterako, Kanada edota Hong-Kong. Hala ere, jatorri etorkinekoak diren familien seme-alabek haien ikasketetan izaten dituzten batez bestekoek erakusten dute autoktonoek baino emaitza kaxkarragoak ateratzen dituztela, gorago aipatutako herrialdeak eta baita Australia salbu. Adibidez, 2011n irakurrizko ulermenean ELGEko herrialdeetan alde 44 puntukoa zen eta 56koa Espainian (448 puntu jatorria herrialdean zuen ikasleen kasuan eta 432 jatorri etorkina zuten ikasleen kasuan) (Esteban-Guitart, Oller, Vila & 2012).

2017ko datuek ez dituzte emaitza hobekiak erakusten. Resilience of students with an immigrant Background: Factors that Shape Well-Being informearen arabera, ELGEko herrialdeko eta Europar Batasuneko familia etorkineko ikasle askok eskola errendimendu baxua izaten dute. Gehienbat lehenengo belaunaldikoak, alegia, atzerrian jaiotako ikasleak edota guraso atzerritarrek dituztenak, txosten horrek

belaunaldiaren inguruko sailkapenaren arabera. Txosten horren arabera, ELGEko herrialdeetan, guraso etorkinak dituen 2 ikasletik 1ek ez du lortzen oinarrizko maila irakurketan, matematiketan eta zientzian, aldiz, etorkinak ez diren ikasleen kasuan 4tik 1ek ez luke lortuko.

Desabantaila sozioekonomikoak eta hizkuntzaren mugak (eskolako hizkuntza etxean hitz egiten ez dutenek zailtasun gehiago dituzte PISA eta ELGEko azterketetan emaitza onak ateratzeko) dira guraso etorkinen seme-alabek aurkitzen dituzten oztopoak bai eskolan bai gizartean arrakasta izateko. ELGEren txosten berri baten arabera, politika sozialak eta hezkuntza eraginkorragoa behar dira, etorkinen seme-alabei haien integrazioan hobeto laguntzeko eta haien potentzial osoa atera dezaten.

EAEra etorrira, 2013ko ebaluazio diagnostikoaren datuen arabera, DBHko 2. mailako ikasle etorkinen artean %16,4k bi irakasmaitako atzerapena zuen eta ikasle autoktonoen artean, %4,3k. Gainera, ikasle etorkinen erdia baino gehiago ez zegoen eskolatua zegokion mailan, maila baxuago batean baizik (Ebaluazio txostena, 2013). Kontuan izan behar da, 2013ko ebaluazio diagnostikoan ikasle kopuru osotik, DBH 2. mailako ikasle etorkinak %8,3 zirela (1. belaunaldiko eta 2. belaunaldikoak<sup>14</sup>).

Hezkuntza sisteman egiten den sartze arrakastatsua eta ikasketa lorpenak kontsideratu dira baliabide nagusienetarikoa, edozein norbanako mendebaldeko gizarte modernoetan txertatzeko. Baina baliabide horiek izango lirateke bereziki baliotsuak etorkinen seme-alaben kasuan, haien pertenezia bikoitzagatik (harrera herrialdea eta haien gurasoen jatorrizko herrialdea), eta baita haien jatorriagatik immigrazioaren seme-alaba modura; hasiera batean behintzat, Aparicio eta Tornosek (2006) kontsideratzen duten bezala, gizartearen maila baxuenetan jarriko baitzituen faktore horrek.

Immigrazio testuinguruetan bigarren belaunaldien hezkuntzarekin lotutako gaiak sortzen dituzten galderei erantzun ahal izateko, ikerketa asko egin dira gutxiengo etniak biziberritzen hasi ziren garaietatik. AEBak izan dira aitzindariak horretan, jada sarri aipatu dugun bezala, ibilbide luzea baitute jatorri ezberdinetako pertsonak jasotzen, eta diziplina ezberdinetatik (antropologia, soziologia, soziolinguistika, psikologia, pedagogia...) egin dira gerturatzeak gaiari. Jada 60. hamarkadan, etnien suspertzearekin batera, testuinguru ipamerikar eta anglosaxoiaren baitan ekoizten

<sup>14</sup> 2013ko ebaluazio diagnostikoan lehenengo belaunaldiko etorkinak kontsideratzen dira seme-alabak (dokumentuan ikasle hitza erabiltzen da, baina testuinguru honetan hobeto uler dadin seme-alabak erabiliko dugu) eta atzerrian jaio diren gurasoak, eta bigarren belaunaldiko etorkinak dira Espainian jaiotako seme-alabak eta atzerrian jaio diren gurasoak.



hasten dira hainbat lan, saiatzeko direnak azalpen bat bilatzen gutxiengoaren hezkuntza desberdintasunen zergatiari.

Ikerketa estatubatuarrean enfasia jartzen da hezkuntzan sozializazio bitarteko modura; alegia, balioen eskuratze, arau eta jokabide tresna bezala. Eta beraz, ulertzen da hezkuntza dela etorkinen seme-alabak gizarteko korrante nagusian (mainstream society) txertatzeko giltza. Ondoren, ikuspegi aldaketa bat gertatzen da, eta ikuspegi horrek kontsideratzen du, txertatze sozialaz ezin dela hitz egin jatorriko kulturaren ezaugarrien mantentzeaz ez bada hitz egiten. Hortaz gain, ikuspegi sozio-kultural batetik AEBetan hainbat ikerketa egin dira bigarren belaunaldiko ikasleen ikaste arrakasta eta porrotaren zergatiak azaltzeko, eta ondorioz, hainbat ebidentzia enpiriko existitzen dira sortu diren teoriaren alde egiteko.

Azpimarratu nahi dugu, ikaste porrotaz edota arrakastaz ari garenean, ez gara soilik ari ikasleek eskola sistemaren baitan egotean ikaskuntza prozesuan duten errendimenduaren inguruan, edota sistema horrek ezartzen dizkien helburuak lortzen ikasle horiek izan ditzaketen zailtasunen inguruan. Ari gara baita, sistemak berak ikasleen aniztasunari erantzuteko erakusten duen ezintasunaren inguruan. Ulertzen dugu kontzeptu horrek batzen dituela esanahi ezberdinak sartzen direnak teoria sozial eta curricularraren baitan.

Aipatutako sozializazioa lortzeko, Europan beste batzuk gehituko zaizkio: baloratzea harrera gizarteko estatuak zein neurritan errazten duten etorkinen seme-alaben sarbidea hezkuntzan, eta zein neurritan laguntzen dieten haien gaitasunekin hezkuntza sisteman biztanleria autoktonoaren seme-alaben baldintza beretan egon daitezkeen.

#### **1.7.4.3.3. Familia etorkinen iguripenak haien seme-alaben eskola errendimenduari lotuta**

Familiek beraiek ere, emigratzeko izaten dituzten arazoetatik funtsezkoenetarikoak izaten da haien seme-alaben formazioa. Familia etorkinen iguripenen artean daude haien seme-alabek sozialki hobera egin dezaten, eta uste dute, nagusiki, ikastea dela hori lortzeko bidea. De Carvalhok (2000) erakusten duen moduan, etorkinen imajinarioan eskola hautematen da haien seme-alabek mugikortasun soziala posible egingo duen erakundea bezala. Ez da De Carvalho bakarra, hainbat ikerketak baieztatzen baitute familia etorkinek ikusten dutela eskola haien seme-alabek mugikortasun soziala hezurramitzeko proiektu gisa (Ogbu, 1978; Delgado-Gaitán, 1992; Glick & Bates, 2010).

Hobetzeko dituzten haien aspirazioak bat datoz autoktonoen artean dagoen hezkuntza asmo nagusiarekin, baina gainera, konpartitzen dute konbentzimendu esplizitu bat eta da emigrazioak ematen dizkiela aukera batzuk haien jatorriko herrietan ez dituztenak horren eskura. Beraz, guraso immigranteak eta baita haien seme-alabak oso kontziente dira haien arrakastarako hezkuntzak duen garrantziaz.

Esate baterako, Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2003) egindako ikerketa batean guraso etorkinei galdetzen zieten nola egiten zuten aurrera AEBetan, eta ematen zituzten erantzun gehienetan erreferentzia egiten zioten hezkuntzari. Autoreek aipatzen zuten guraso immigranteen seme-alabek irakasleekiko eta eskolako beste eragileekiko oso jarrera ona zutela iristen zirela eskoletara. Autoreek *Longitudinal Immigrant Student Adaptation (LISA)* ikerlanean, beste hainbat galderaren artean, parte hartu zuten hurrei eskatzen zieten erantzun zezaten ia haien bizitzan aurrera egiteko garrantzitsua ikusten zuten eskola, eta haurren %98ak baietz erantzun zuten. Jarrera positiboak aditzera emateaz gain, Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2003) diote bigarren belaunaldiek errespetatu eta estimatu egiten dituztela irakasleak eta eskolako zuzendariak.

Eskolarekiko jarrera positiboak izateaz gain, Fulginik (1997) ikaskideen arteko jarrera positiboak garrantzitsuak direla dio eta berdinkideen artean sendotuak direla. Fulginik berak (2001) egindako beste ikerketa batean azaleratzen du etorkinen seme-alabak motibatua daudela beraien gurasoekiko duten erantzukizunagatik, haiek eskolan arrakasta izan dezaten lagundu dietelako eta sakrifizio izugarriak egin dituztelako.

Hori guztia bat dator EAEn eta Espainian aurrera eramandako ikerketa batzuk ziurtatzen dutenarekin. Ikerketa horiek diotenaren arabera beste zerbitzu batzuekin alderatuta (zerbitzu sozialak eta osasun zerbitzuak) hezkuntza sistema da ondoen baloratutakoa etorkinen artean (El Defensor del Pueblo, 2003; Aierdi, Basabe, Blanco & Oleaga, 2008). Gainera, estatuan egindako ikerketek erakusten dutenaren arabera, familiek ikuspegi positiboa dute haien seme-alabek ikasten duten eskolen inguruan (Besalú, 2002; Aparicio, 2003; Defensor del Pueblo, 2003; Garreta et al., 2005; Bueno eta Belda, 2005; Terrén eta Carrasco, 2007; ; Barreiro, Lorenzo & Santos, 2007).

Kataluniara etorri, iritzi hori bat dator Carrascok, Pámiesek eta Bertranek (2008) diotenarekin, alegia; jatorri ezberdinetako familiek gorai patzen dutela eskolaren ahalmena. Familiek egiten dituzten balorazio positibo horiek zabaltzen dira derrigorrezko hezkuntzaren etapa guztietara. Desio dute haien seme-alabek testuinguru berrian ikas ditzaten behar dituzten ezagutzak “etorkizun on” bat izateko,

baina gainera, nahi dute eskolak edukazio oneko pertsonak eta errespetagarriak bihurtzea.

EAEra berriro etorrita, Septienek (2006) ikertzen ditu Gasteizko DBHko bi eskolatako 103 familia etorkinen seme-alaben iritziak eta aipatzen du ikasleak pozik joaten direla institutura, eta positiboki baloratzen dutela zentroko giroa orokorrean, eta baita ikaskideekin duten harremana. Beraz, ez dira soilik haien gurasoak, gazteek ere baloratzen dute eskola positiboki. Are gehiago, guztiek sentitzen dute eskola haiena balitz bezala, eta azpimarratzen dute, besteek ("ikasle autoktonoei" erreferentzia eginez) dituzten eskubide eta betebeharrak berberak dituztela, haien instituzioa kontsideratzen duten horrekiko.

Idea hori ez dator bat ELGEk (2015) gai horren inguruan dioten hurrengoarekin: Brazil, Israel, Italia, Montenegro, Serbia, Espainia eta Suediako lehenengo belaunaldiko ikasle etorkinek erakusten dute eskolan zoriontasun maila nabarmen baxuagoa, 15 urteko haien parekideek erakusten dutena baino. Gaineratzen dute, lehenengo belaunaldiarekin alderatuta, bigarren belaunaldiko ikasle etorkinek erakusten dutela eskolaren parte izatearekin lotutako sentimendu askoz sendoagoa.

Iguripenei dagokionez, esaterako Espainian familiek erakusten dituzten itxaropenak orokorrean altuak dira (Bartolomé, 1999; Aguado, Ballesteros, Mali & Sanchez, 2003). Hala ere, batzuek agerian utzi dituzte nolabaiteko desberdintasunak familien artean. Hori da hain zuzen ere, Garretak (1994) eta Apariciok (2003) egindako ikerketek erakusten dutena. Autore bi horiek hiru profil mota bereizten dituzte: iguripen altukoak, ertainekoak eta zalantzazkoak. Gainera, Apariciok Barreiro et al.ekin (2007) batera Galizian familia etorkinekin egindako ikerketan ikusten dute iguripen zalantzazkoenak familia marokoar batzuen artean ageri direla.

Familia etorkinen hezkuntza iguripenen inguruan nazioartean egin diren ikerketek ñabardura ezberdinak izan dituzte. Intxaustik (2010) diotenaren arabera, jatorri soziokultural ezberdinetako familiek iguripen altuak agertzen dituzte haien seme-alaben inguruan: karibetar komunitatea, asiar-pakistania eta Bangladesko komunitatea Ingalaterran (Batthi, 1998, Crozier et al. in Siraj-Blatchford, 2010, denak in Intxausti, 2010), eta komunitate ezberdinak Ameriketara; hala nola, asiarrak (Ji eta Klobinsky, 2009; Trueba, Li, Cheng eta Kenj, 1993, denak in Intxausti, 2010) eta latinoak (Marquez, 2010; Jacobson, 20015; Menard-Warwick, 2007, denak in Intxausti, 2010).

Intxaustik (2010) gaineratzen du, ikerketa kopuru zabal bat dagoela bariaziorik aurkitzen ez duena familien jatorria eta hezkuntza maila (Tomlinson, 1984; Portes et

al., 2001; Nieto, 2008, denak in Intxausti 2010) eta familiaren maila sozialaren artean (Lareau, 1989; Portes et al., 2001, denak in Intxausti, 2010). Gainera, berresten dute etorkinen familiek seme-alaben hezkuntzaren inguruan dituzten iguripenetan ez dela aldaketarik gertatzen (Chrispeels eta Rivero, 2001; Kirova eta Adams, 2006; Cheng & Starks, 2002; denak in Intxausti, 2010).

Familien iguripenez gain, egin diren ikerketen artean haietariko asko familia-eskolaren arteko jarraitutasun/jarraitutasun-eza (*family and school continuity and discontinuity*) markotik egin dira. Marko horretatik aditzera ematen da bat ez etortzea existitzen dela, eskolarekiko familia etorkinen hezkuntza iguripenen, eskolatzeko prozesuari eskaintzen zaion zentzuaren eta erabiltzen diren kode eta komunikazio patroien artean. Ondorioz, badago eskola eta familien arteko ezjakintasun bat/jarraitutasun ez bat, bien arteko harreman prozesuak oztopatzen dituen (Poveda, 2001).

AEBetara bueltatuta, badaude hainbat ikertzaile lotu dutenak, gutxiengo etnikoko ikasleen eskola errendimendua *arrakastarako motibazioarekin teoriarekin*. Gaiaren inguruan dagoen literaturak erakusten du nola gurasoen perspektibak eragina izan dezakeen haien seme-alaben ikaskuntzan. Ikerketa horiek seinalatzen dute, orokorrean, etorkinen familien gehiengo handi batek iguripen altuak izaten dituela haien seme-alaben heziketarekiko eta baloratzen dutela oso positiboki eskolaren papera, familia autoktonoek beste edota gehiago (Ogbu, 1991; Louie, 2004; Suárez-Orozco eta Suárez Orozco, 1995, 2001 eta 2008; Kasinitz et al., 2008 in Izquierdo, 2010).

AEBetako ikerketen moten artean, badago bestalde, tradizio bat Blau eta Duncanetik (1967) Wisconsinko eskolara saiatzeko dena konektatzen etorkinen lan-arrakasta eskolan ikasten ari zirenean zeuzkaten aspirazioekin. Agian gai horrekin lotura duen lan longitudinal garrantzitsuena Portesek egindako CILS lana da, marraztu duela parte-hartzaile talde baten arrakasta eta porrota haien bizitzako hiru unetan. Hortaz gain, badaude ebidentzia batzuk Portes eta Rumbaut (2001), Portes eta Rumbaut (2006), Zhou et al. (2008) lanetan, erakusten dutenak eskola adinean ikasleek dituzten aspirazioak izan dezaketen eragina geroko arrakastan. Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2007) dira ezinbesteko erreferentzia bat AEBetara Latinoameriketatik iritsi diren ikasle talde ezberdinek erakusten dituzten barne ezberdintasun horiek ikertzerako orduan.

Bigarren belaunaldiaren eta haien gurasoen itxaropenaz eta bigarren belaunaldiko kideak harrera herrian daudenean dituzten aspirazioez gain, Kao eta Tiendak (1995)

adierazten dute bigarren belaunaldiak erakutsi dituen emaitza akademiko hobeak, lotuak daudela haien gurasoek harrera herrialdean aurkitutako egokieren aurrean erakusten duten baikortasunarekin. Teoria horri deitzen zaio *etorkinen baikortasuna*. Kaok (2004) erakutsi zuen guraso etorkinek sinesten dutela haien esfortzuak bere ordaina izango dutela, eta hitz egiten dutela eskolaren inguruan haien seme-alabekin maizago autoktonoek baino.

Bestalde, Kaoren (2004) emaitzek erakutsi dute guraso etorkinen seme-alabek haien hezkuntza-prozesuan familiek izaten duten inplikazioa positiboki baloratzeko joera dutela, bai etxeko lanetan laguntza eskaintzerako orduan, baita ikasketei ematen dieten garrantzia azpimarratzerakoan, errealizazio pertsonalari edota lanari begira.

Guraso etorkinek eta haien seme-alabek hezkuntzan jartzen duten itxaropenaren inguruan hainbat ikerketa egin dira, eta ikerlan horiek erakusten dute lotura dagoela itxaropenaren eta immigratzaileen seme-alaben eskola-errendimenduaren artean.

Baina haur eta gazte hauek eta haien gurasoek eskolarekiko dituzten jarrerak edota gurasoek haien seme-alaben hezkuntzaz dituzten iguripenak bakarrik dira istorio luzeago baten zati bat. Bigarren belaunaldiko haur eta gazte hauek eskolarekiko erakusten duten maitasuna agian ez da nahikoa orekatzeko beraiek aurkitzen dituzten arazo edota traba guztiak. Traba horien artean badaude, beraz, haur eta gazte hauek izan duten bestelako eskolatzea (1.5 belaunaldiko haur edota gazteen kasuan), familia etorkin hauen hezkuntza-jatorria, hizkuntza(k), jatorri sozioekonomikoa edota gorago ikusi dugun bezala, eskola eta familiaren artean gerta daitekeen jarraitutasun eza, etorkinen seme-alaben jatorri eta kulturaren arabera, nabarmenagoa edo ez horren nabarmena izan daitekeena.

#### **1.7.4.3.4. Bigarren belaunaldiko gazteen eskola errendimendurekin lotutako beste faktore batzuk**

Badaude arestian aipatutako alderdiez gain, familia etorkinen seme-alaben eskola arrakasta edota porrotarekin lotuta egon daitezkeen beste faktore batzuk. Besteak beste, gurasoen formazio maila, familiaren baliabideak edota baliabide eza eta familia eta eskolaren arteko harremana.

Baliabideei dagokionez, ikerketek diote baliabide gehiago dituzten eta hobeto prestatuak (ikasketa gehiago dituztelako...) dauden gurasoak hobeto gertatuak egongo direla haien seme-alabei laguntzeko. Laguntza hitzak hartzen duen zentzu zabalenaz

ari gara: etxeko lanak egiterako orduan, nola ikasi behar duten aholkatzerako orduan, behar duten informazioa nondik eta nola jaso dezaketen jakinarazterako orduan...

Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco (2003) AEBBetan etorkinen seme-alaben inguruan egindako hainbat ikerketen ondorioz ikusi dute, oso ondo formatuak *izan diren gurasoak*, besteak beste, hobeto prestatuak daudela haien seme-alabei ikasketen inguruko orientabideak emateko, lan idatzi bat egituratzeko, edota egin behar duten lan horren inguruko informazioa errazteko. Gainera, gehitzen dute, guraso horiek haien seme-alabei erraztu ahal dizkietela kontsulta liburuak, ordenagailu bat edota irakasle partikularrak. Beraz, haien formazioaz gain, garrantzitsua da baita ere, seme-alabei erraztu ahal dizkieten baliabideak, eta horiek noski, askoz errazago eskuratuko dira baliabide ekonomikoak dauden etxeetan. Eskuarki, heziketa maila altuagoa duten familiak posizio hobean daude hezkuntza sistema berriaren labirintoetan mugitu ahal izateko.

Baliabideez hitz egiterakoan, Zinovyevak, Felguerosok eta Vázquezek (2008) diote etorkinen seme-alabek dituzten desabantailak eremu sozio-ekonomikoan islatzen diren bezala, islatzen direla baita ere haien ikasketa prozesuan ikasleentzat lagungarriak izan daitezkeen baliabide materialetan: liburuak, ordenagailuak edota ikasteko leku bat izatea etxean. Espainiar etorkinen seme-alaben %79k etxean ordenagailua duen bitartean, autoktonoen kasuan %88ra igotzen da portzentajea, egile horiek diotenaren arabera. Gainera, etorkinen seme-alaben gurasoen gehiengoak haien etxeetan 11 eta 25 liburu dituzten bitartean, ikasle autoktonoek 26tik-100ra dituzte.

Fullaondok (2017) Cebolla eta Martinez de Lizarrondori (2015) erreferentzia eginez aipatzen du seme-alaben itxaropenak familiaren ezaugarrien arabera direla eta haien errendimendua dituzten itxaropen horiei lotuak egongo direla. Fullaondok (2017) gaineratzen du Carrascok, Pàmiesek eta Bertranek (2009) berresten dutela ez dagoela kontrakoa erakusten duen ikerketa lanik eta haratago doaz eta arestian aipatutako Suárez-Orozco eta Suárez-Orozcoren antzeko tesiak ematen dituzte, adierazten baitute familien egoera sozio-ekonomikoak eta gurasoen hezkuntza-mailak lotuta daudela seme-alaben eskola-errendimenduari.

Aipatutako bi faktore horiez gain, gorago esan bezala, badago beste faktore bat eragin zuzena duena bigarren belaunaldiaren eskola errendimenduan eta hori da ikasleen familiek eskolarekin eta eskolako eragile ezberdinekin duten harremana.

Sarri entzuten dugu jatorri atzerritarreko familien parte hartzea eskolan mugatuago dela autoktonoenarekin alderatzen badugu, gehienbat parte hartze aktibo baten

inguruan aritzen garenean. Joera hori ikusi du baita Intxaustik (2010) bere tesian. Ikerlari horrek dio familia etorkinek eskolako jardueretan duten inplikazio maila baxua dela. Parte hartzea bereziki baxua da eskola kontseiluan, gurasoen elkartean edota beste batzorde batzuetan, aldiz parte hartzea igo egiten da seme-alabekin zuzenean lotutako ekintzetan. Beraz, gurasoek irakasle edota tutoreekin egin behar dituzten bileretan gehiago hartzen dute parte.

Katalunian 2014an aurrera eramandako ikerketa batek Intxaustik (2010) eskola kontseiluan parte hartzearen inguruan dioenarekin bat dator, honakoa erakusten baitu guraso autoktono eta immigranteen parte hartzearen inguruan: arduradun papera ez dutenen gurasoen kasuan daude jatorri atzerritarra duten familien %15,2 eta autoktonoen familien %22,3, ikasleen gurasoen eskolan (IGE) ardura formalen bat betetzen dutenen kasuan edota eskola kontseiluan egiten dutenean %7,8 autoktonoak dira eta %5,1 atzerritarrak (Comas, Escapa & Abellán, 2014).

Aditu horien esanetan, jatorri atzerritarra duten familien kasuan, batzen dira estatistikoki parte hartzea gutxitzen duten faktore asko. Horien artean arduratzen gaituztenen artean badaude diru sarrera baxuak izatea eta ikasketa maila baxua izatea, arestian aipatu dugun bezala. Gertakaria migratzaileak edota ingurune soziokultural konkretu batetik beste batera mugitzeak eta erlijio eta hizkuntza desberdin bat izateak sortzen dituzten shock kulturala eta sozialak suposatzen du bizitza kondizio zailak izatea; edozein hasierak eta egokitzapen prozesuk berarekin dakartzanak eta harrera herrialdera iristeagatik hobetuko ez direnak. Faktore horiek kontuan izanik, ez da harrizkeoa jatorri atzerritarra duten gurasoen parte hartzea baxuagoa izatea (Comas et al., 2014).

Egoera horretan, askotan guraso hauek ez dakite zer den egin behar dutena dituzten iguripen horiek lortu ahal izateko, baina bitartean erabakiak hartzen joaten dira. Erabaki horien artean egongo da ziurtatzearena haien seme-alabek ikasteko ohiturak hartzen dituztela. Kulturalki eskolarekin duten harremana distantziatzeko harremana da, kasu askotan, eta esan bezala, maiz ez dute jakiten dituzten iguripen horiek lortzera nola heldu. Are gehiago, eskolak ez die beti laguntzen prozesu horretan. Aitzitik, eskolaren aldetik badaude baita iguripen batzuk, espero baita familiek parte hartuko dutela (galdetu, informazioa eskatu, dauden organoetan parte-hartu...), baina familiei askotan inork ez die azaltzen nola egin behar duten, eta gainera, sarritan aurpegiratzen zaie ez dutela parte hartzen. Eskolak egiten duen ahaleginak baldintzatua ere badago neurri batean parte hartzea (Intxausti, 2013).

Eskola eta familiaren arteko harreman kolaboratiboa ikaslearen onerako izango dela esan ohi da. Zentzu horretan, bat gatoz Intxaustirekin (2010), García-Bacete eta Martínez-González (2006) erreferentzia eginez dioenean eskola eta familien arteko harremanak familiaren, irakasleen, eskolaren eta komunitatearen onerako izango direla. Eskola eta familiaren arteko harreman efektiboa sustatzeko martxan jarri diren programa batzuen ebaluazioek erakusten dute lortu direla emaitza onak ikasleentzako. Esaten baita programa horiek ikasleen emaitza akademikoak hobetu izan dituztela (Forest y García-Bacete, 2006; Martínez-González et al., 1992; Martínez-González y Pérez-Herrero, 2004, in Intxausti 2010), haien jarrerak eta portaerak hobetzen dituztela (García-Bacete, 2003 in Intxausti, 2010) eta ikaste porrota prebenitu eta eskola asistentzia hobetzen dutela (Epstein eta Sheldon, 2002a in Intxausti, 2010).

Gainera, familien kasuan, beste ondorio batzuen artean, eskolaren inguruko haien ulermen maila hobetu egiten ohi da (García-Bacete, 2003; Martínez-González, 1997; Comellas, 2006); dauden beharren eta aukeren ezagutza eta kontzientzia handiagotzen da (Comer eta Haynes, 1991 in Intxausti, 2010); hezkuntza-estrategien erabilera eta autokonfiantza handiagotzen da (Bartau, Maganto, Etxeberria eta Martínez-González, 1999; Forest et al., 2006; Martínez-González et al., 2004 in Intxausti, 2010) eta familien konpromisoa eskolarekiko areagotu egiten da (Forest et al., 2006 in Intxausti).

Irakasleen kasuan familiekin konfiantza eta komunikazio handiagoa egoten da (Martínez-González et al., 2004 in Intxausti, 2010), gainera, badago aurretiko jarrera bat boterea gurasoekin konpartitzeko, familia aniztasunaren kontzientzia handiago bat, eta hobekuntza bat haien komunikazio konpetentzietan eta formazio profesionalean (García-Bacete, 2003; Diez & Terrón, 2006); gainera, haien aktibitateetan konpetentzia gehiago hautematen du eta curriculumarekiko konpromiso handiagoa (Musitu et al., 2001; García-Bacete, 2003 in Intxausti, 2010).

Eta azkenik, familia-eskola-komunitatea hirukiaren kolaborazioaren kulturen baitan oinarrituagoak dauden harremanak sortzen dira eta konfiantza, koherentzia eta kohesioa lortzen dira. Pertenentzia sentimenduak balorazio handiagoa izaten du, eta familiak erabakiak hartzeko eta aldaketarako eragile izateko ahalmena handiagotu egiten du (Comellas, 2006 in Intxausti, 2010). Horrez gain, eskolarekiko atxikimendua eta lotura positiboa eta indartsua lortzen dira (Comer et al., 1991 in Intxausti, 2010).

Familia eta eskolaren inguruan egin diren esku-hartze programen ebaluazioen ikerketek erakusten dituzten onura horiek balio dute erakusteko zein garrantzitsua den



harreman kolaboratiboak izatea familia eta eskolen artean. Hala ere, zailtasunak daudela gogorarazten diguten pertsonak ere badaude. Haien artean hurrengo zailtasunak aurkitzen dira: gorago aipatu ditugun baldintzak zein beste baldintza batzuk, eskolak eta irakasle funtzioak izan duen errekonozimendu sozial eza, interes ezberdinak, balioak, hezkuntza-helburu eta iguripenak, parte hartzea eta kolaborazioa bultzatzen dituzten hezkuntza ereduaren falta eta abar luze bat.

#### **1.7.4.4. Parekideak**

Haurra bere mundu sozialaren eraikitzaile izatera pasatzen da eta parekideek egiten dizkieten eskarien bidez, aukera ematen diote ezagutza sozialaren jakinduria jasotzeko eta bere integrazioan aurrera egiteko. Hortaz, haurrak haren parekideekin duten interakzioaren bidez, haren sozializaziorako eta independentzia sozialaren lorpenerako beharrezkoak zaizkion trebetasunak garatzen ditu. Talde bateko kide izateko, haurrak onartu egin behar ditu talde horretan dauden balioak eta arauak eta balio eta arau horiek askotan ez datoz bat haien familienekin.

Balio eta arau horiek joka dezakete orduan familiaren sozializazioaren indartzaile modura edota familian hasitako prozesuaren eragin bereizgarri modura. Are gehiago, etapa horretako ezaugarrietariko bat da ezarritako balioekiko arerio izatea; alegia, nerabezaroan piztu daitekeela nolabaiteko errebeldia eta familiarekin gatazka. Garai horretan nerabeek beraien sinesmen berberak konpartitzen dituzten lagunak konpainia bilatuko dute. Askorentzat afektu iturri eta orientazio sozialerako oinarri bilakatuko dira lagunak eta haietariko askok gurasoek eskainiko dizkieten jokabidezko ereduak albo batera utziko dituzte. Lagunak izango dira konfiantzazko pertsonak, eta nerabeek kritikarik jaso gabe sozializatzeko erabili dezaketen eremu ziurra bihurtuko da lagunartea. Horregatik da garrantzitsua ordura arte familiatik egin den lana eta ezarri diren oinarriak.

Bukatzeko, ulertu dezakegu bizitza ziklo osoan zehar gerta daitezkeela momentu asko non sozializazio prozesuaren fase berriak hasiko diren, besteak beste, lan berri bat onartzen denean, norbanakoa zahartzarora iristen denean, aisialdirako sozializazio prozesu berri bat hasi behar duenean eta abar.

#### **1.7.5. Sozializazio diferentziala**

Sozializazioari, bizipenei eta emozioen adierazpenari dagokionean feministengatik sakon aztertutako fenomenoak da generoaren eraikuntza. Gainera, nahiz eta haien ikerketak ikuspegi oso ezberdinetatik eraman dituzten aurrera, ikuspegi berekoak izan dira lotura estu bat egin dutelako sozializazio diferentziala eta emakumeen

mendekotasun sozialaren artean (Abu-Lughod & Lutz, 1990; Eichenbaum & Orbach, 1990; Lutz, 1990 in Esteban et al., 2016).

Sozializazio diferentzialaren teoriaren arabera, pertsonak haien bizitza sozial eta kulturalaren hastapen prozesuan, eta eragile sozializatzaileen eraginaren ondorioz, eskuratzen dituzte identitate diferentziatuak generoari dagokionean eta horrek dakar genero bakoitzari esleitutako jarrera eta portaera, kodigo axiologiko eta moral eta norma estereotipikoak desberdinak izatea (Walter & Barton, 1983 in Ferrer & Bosch, 2013).

Emakume eta gizonen arteko sozializazio diferentzialak inplikatzeko du kontsiderazio sozial hau: haurrak; neskak zein mutilak esentzian (naturalki) diferentek dira eta deituak egongo dira baita ere paper desberdinak betetzera helduaroan. Horrela, eragile sozializatzaile ezberdinek (hezkuntza sistema, familia, komunikabideak, lengoaiaren erabilera, erlijioa...) joera dute tradizionalki maskulinitasuna boterearekin, arrazionaltasunarekin eta bizitza sozial publikoko aspektuekin eta soldatapeko lana edota politikarekin (gizonak ondasun materialen erantzule egiten dituzten lan produktiboak) lotzeko, eta feminitatea pasibotasunarekin, dependentziarekin, obedientziarekin eta bizitza pribatuaren aspektuekin, alegia; zaintza eta afektibitatearekin (emakumeak ugaltze lanen eta ondasun emozionalen erantzule moduan eraikitzen dira), (Alcántara, 2002; Pastor, 1996; Rebollo, 2010 in Ferrer & Bosch, 2013). Hori dela eta sustatzen dira erantzukizunari, trebetasunei eta abileziei begirako ikaskuntza diferentzialak.

Emakume eta gizonen arteko diferentzia sozialak iraunarazten dituen eta lanaren banaketa sexuala eragiten duen prozesuaz ari gara, modu esplizituan batzuetan eta inplizituan eta leunean besteetan. Mezu andozentrikoa transmititzen da, eta kontsideratzen da gizonak eta maskulinoa elementu garrantzitsua direla (protagonista paper hartzen dute), eta emakumeek eta femeninoak, aldiz, bigarren mailako paper bat betetzen dute. Finean, azpimarratzen da maskulinitasunaren (lehentasuna duena) eta feminitatearen (bigarren mailakoa edo osagarria) balorazio sozial desberdina. (Ferrer & Bosch, 2013).

Sozializazio diferentzial tradizionalaren prozesuaren indarraren giltza sustraitzen da eragile sozializatzaileek ematen dituzten mezuen kongruentziagatik. Kasu askotan, pertsonak barneratu egiten ditu behin eta berriro errepikatzen diren mezu horiek, eta bereak egiten ditu eta horren arabera pentsatu eta jokatzeko du. Poalen (1993) arabera, horrek esan nahi du gizarteak emakumeari emakume izate hutsagatik jartzen dizkion

mugak, hark barneratuak direla. Alegia, kanpo muga horiek barne muga bilakatuko lirateke eta barne mugak baimenduko lukete kanpo mugak mantentzea (Poal, 1993 in Ferrer & Bosch, 2013).

Esan daiteke, sozializazio diferentzial tradizionalaren gakoak honako hauek izan direla:

Mutikoak eta gizonak tradizionalki sozializatu dira ekoizpenerako eta eremu publikoan arrakastatsu izateko, eta ondorioz, haiengandik hori izan da espero izan dena, horretarako prestatu dira, heziak izan dira kanpo mundutik haien autoestima indartu dadin. Alderdi afektiboa erreprimitu zaie eta indartu zaie haien askatasuna, talentua eta anbizioa. Gainera, haien autopromozioa erraztu izan da; estimulu asko jaso dituzte eta babes gutxi, akziorako orientatu dira, kanporako, independentziarako, eta lanaren balioa erakutsi zaie oinarrizko ardura bezala eta haien kondizioa definitzen duen zerbait bezala (Subirats 2013; Lorente, 2014 & Bacete, 2017).

Neskak eta emakumeak aldiz, ugaltzeko sozializatu dira, eremu pribatuan mantendu daitezen hein handiago batean. Ondorioz, espero izan da haien arrakastatsuak izatea eremu horretan, horretarako prestatuak izan dira, eta gainera, heziak izan dira, haien autoestima iturria etor dadin eremu pribatutik. Horrekin lotuta, haien kasuan alderdi afektiboa indartu da; haien askatasunak erreprimitu dira eta ez zaie lanaren balioa haien oinarrizko ardura eta beraien kondizioaren ardura bezala erakutsi (Subirats, 2013).

Argi ikusten da, sozializazio tradizionalak genero bakoitzari eskaini dion ekintzarako eszenatokia diferentea izan dela, eta nahiz eta eremu pribatua ez den intrinsikoki negatiboa eta ezta publikoa intrinsikoki positiboa, testuinguru bakoitzaren prestigio soziala izan da eta gaur egun ere oraindik bada nabarmen diferentea. Hortaz, mendebaldeko gizartean emakumeak, gutxiago baloratu dagoen eremu pribatuan aritu dira nagusiki, eta aldiz gizonak, baloratuagoa dagoen eremu publikoa menperatu dute. Gure gizartean gaur egun, aurreko iguripenak, preskripzioak eta debekuak malgutu diren arren, oraindik ere, jarraitzen dute indarrean. Hau da, zenbait aspektutan oraindik gizonak eremu publikoan mantendu daitezen eta oso baloratuak diren erregela maskulinoak jarrai ditzaten espero da, eta emakumeen kasuan aldiz, espero da jarrai ditzaten arau femeninoak, eta nahiz eta nahiko onartua dagoen gizonen lurralde tradizionaletan sartzeak, egin dezakete baina beti ere ez badituzte abandonatzen kontsideratzen direnak bere espazio propioak.

Finean, sozializazio diferentzial tradizionalak eraman ditu gizonak eta emakumeak jokabide diferenteak hartzera, eta beraien bizitza eremu ezberdinetan egitera, eta

sozializazio diferentzialak sortarazitako emakume eta gizonen arteko diferentzia horiek lagundu dute gizonak eta emakumeak desberdinak direnaren eta desberdin jokatzeko dutenaren sinesmena konfirmatzen. Are gehiago, aukera eman du justifikatzeko horrela jarraitu behar dutela, alegia; modu diferentzian sozializatzen. Hots, sozializazio diferentziala da bere burua autojustifikatzen duen prozesua, horrek suposatzen duen guztiarekin (Ferrer & Bosch, 2013). Eta hori gertatzen da kontzientzia maila desberdinarekin eta erresistentziak sortzeko gaitasun desberdinarekin gizabanako bakoitzaren aldetik.

#### **1.7.5.1. Sozializazio diferentziala: maitasunaren inguruko errepresentazio desberdinak**

Sozializazio diferentzialak gorago aipatutako eremu eta aspektuetan eragina izateaz gain, bizitzako beste batzuetan ere badu. Esaterako, harreman afektiboetan eta bikote harremanetan. Kasu horietan ere, sozializazio prozesuak emakume zein gizonentzako diferenteak izan dira eta jarraitzen dute izaten. Emakumeen kasuan, eta nahiz eta azken hamarkadetan aldaketa garrantzitsuak gertatu diren, gutxienez mendebaldeko gizarteetan, maitasunarekin zerikusia duen guztiak (sinismenak, mitoak...) jarraitzen du izaten, indar handiarekin gainera, sozializazio femeninoaren parte, horrenbeste ezer bihurtu baita ardatz bertebratzailea eta haren bizitza-proiektuaren funtsezko alderdia (Altable, 1998; Ferreira, 1995; Lagarde, 2005; Sampedro, 2005 in Ferrer & Bosch, 2013).

Horrela maitasunaren lorpenak eta bere garapenak (maitemintzea, bikote harremana, ezkontza, bestearen zaintza...), osoki edota partzialki, jarraitzen dute izaten emakume askoren bizitzaren ardatza, eta gizonen bizitzan aldiz, lehentasuna jarraitzen du izaten errekonozimendu soziala, eta maitasuna edota bikote harremanak ez dira haien bizitzaren ardatz bakarrak (gogoratu dezagun emakumeen lehentasunezko sozializazioa eremu pribaturako joera hartzen duela eta aldiz gizonarena publikorako joera).

Kasu honetan ere gertatzen da kongruentzia maila altu bat existitzen dela eragile sozializatzaile ezberdinek jaurtitzen dituzten mezuetan. Era horretara, sozializazio prozesuan zehar asko dira neska zein mutilek, nerabeek eta gazteek jasotzen dituzten mezuak haien harreman afektiboetan haien gain hartu behar dituzten rolen inguruan eta jaso eta eman behar dutenaren inguruan. Maitasunaren eta bikote harremanen kasuan, gainera, Herrerak (2011) eta Subiratsek (2017) aipatzen duen bezala, ipuinetako narrazioek, nobelek, pelikulek, abestiek eta beste ekoizpen kulturelek eragina dute gure iguripenetan eta sinesmenetan, kontsumoari oso lotuta dagoen

“sedukzio” sistema baten bidez. “Sedukzio” sistema horrek handitu egiten du eragina eta mezuen barneratzea.

Gaiaren inguruan egin diren hainbat ikerketetan konstatatzen da gorago adierazitakoa. Esaterako, nerabeen sozializazioa aztertzen den AEBetan egindako ikerketa batean, ondorioen artean aipatzen da emakume gazteak maitasunean eta dependentzian sozializatzen direla; alegia, neskek erantzukizun bat dute harremana manten dadin eta gainera adierazten dute harremana oinarrizkoa dela haiek bizirauteko eta zoriontsu izateko. Aldiz, mutilak sozializatzen dira autonomian eta idenpendentzian (Charkow & Nelson, 2000). Hots, autore horien ustez, AEBetako neska eta mutilen sozializazioan jarraitzen dute existitzen sozializazio diferentzial tradizionalaren ereduak, zeinen bidez emakumeek bikote harreman eta harreman afektiboaren baitan duen papera menpekotasunarena eta zaintzarena da, eta gizonarena, dominazioarena eta independentziarena (Charkow & Nelson in Ferrer & Bosch, 2013).

EAEen berriki egin den ikerketa batean 13-18 urteko gazteek maitasunaren inguruan dituzten ideiak aztertu dituzte (Farapi et al., 2016). Autoreen arabera, gazte horiek adierazten dute osorik egoteko beste pertsona baten beharra dutela, bikote gabeko etorkizuna porrot gisa ulertzen dute. Zalantzan jartzen dituzte uste erromantikoetako batzuk (maitasuna ez da bizitza guztirako, adibidez), baina, nolabaiteko bateragarritasuna ikusten dute maitasuna eta liskarraren artean, bata bestea berezkoa izango balu bezala. Jeloskortasuna ere berezkozat jotzen dute, eta harremanaren onerako bada, zenbait gauza uztea onartzen dute.

Berdintasunaren oinarrizko balioak onartuta daude eta maitasun ereduak zalantzan jarri arren eguneroko bizitzan erabakiak horren arabera gauzatzeko zailtasunak dituzte. Bestalde, IKTen fenomenoak bikoteen presentzia iraunkorragoa bilakatzen dute, bereziki neskek eta 13-15 urteko nerabeek. IKTak menpekotasun-esanekotasun ereduarekin artikulatuta daude. Gorputz femeninoak, batez ere, objektu bihurtzen jarraitzen du, desio eta kontsumo elementu eginez. Etengabe agertzen da genero sistema, eta bereziki gorputzari eta jokaera sexualei lotutako alderdiak (Farapi, 2016).

Bestalde, gure inguruan Altabek (1998) gazteekin aurrera eramandako ikerketan aipatzen du rol sentimentaletan pasibitate eta aktibitate rolek jarraitzen zituztela sozializazio diferentzial tradizionalaren ereduak, neskek harreman sentimentaletan rol pasiboa eta maitasunean oinarritutakoa hartzen baitzuten, eta aldiz mutilek, rol aktiboa hartzen zuten eta gainera nahiago zituzten pasiboak ziren neskak. Horrez gain, mutilen kasuan sexuak zeukan presentzia nabarmena, nahiz eta igartzen ziren alaketarako

joera batzuk, gehienbat hirietan eta klase ertain kultuetan (Altabe in Ferrer & Bosch, 2013).

Irantzu Fernándezek (2009) bere Master bukaerako lanean egindako errebisio lan sakonean jasotzen du sexualitatea eta maitasuna beti agertzen direla gazteek aukeratutako gaien artean, osasunarekin, familiarekin, adiskidetasunarekin eta aisialdiarekin batera. Alabaina, zenbait diferentzia daude neska zein mutilen arteko erantzunetan harreman afektiboari dagozkienean, emakumeek familiaren garrantziari balorazio altuago ematen baitiote.

Horrela bada, gizarte patriarkal baten testuinguruan sozializazio diferentzialaren bidez sozializatutako emakume zein gizonek gauza ezberdinak ulertuko dituzte maitasunaz eta maitatzeaz hitz egiterakoan.

Gure gizarte patriarkalaren antolakuntzak mendeetan zehar genero femeninoa prestatu du bizitza osoan zehar besteen beharrei erantzun ditzan. Txikitatik, emakumeek ikasten dute entrenatzen inguruan dituztenen nahiak deszifratzeko; lehenik eta behin, gurasoenak eta haien inguruko pertsonenak, ondoren haien bikotearenak eta bukatzeko haien seme-alabenak. Besteen nahietan horrenbeste sakontzean, behar propioak deszifratzeko abilezia galtzen dute, eta besteen nahiak asebetetzeko egiten duten egokitze konstante horretan, besteen nahiak beraienak bihurtzen dituzte. Ez dira gutxi haien nahiak bilatzeko saiakera egin eta horretan galtzen direnak (Coria, 2005).

Identitate femeninoaren egituraketa prozesuan, gizarte patriarkal baten baitan, ezarri dira zenbait jokabide emakumeenak bezala (rol tradizional femeninoak: ama, emaztea eta finean; zaintzailea) eta baita nortasunarekin eta jokabideekin lotutako ezaugarri batzuk gidatzen dituztenak rol horiek eta modu partikular batean nabarmentzen direnak: besteen beharrak haien beharren aurretik jartzea, menpekotasuna, pasibitatea edota inizatiba falta. Azken finean, prozesu horrek gorpuzten du eta forma ematen dio "altruismo femeninoaren ideologia" bezala deitua izan den horri. Emakumeek mandatu horiek betetzen ez dituztenean egoistatzat, ama txartzat edota emazte txartzat hartuak izateko arriskua dute. Emakumeek aintzat hartu behar duten arbuiorik gogorrena eta zailena, bai gizarteak egiten badu (genero mandatua ez betetzeagatik kuestionatzen edota arbuiazen ditu) edota haiek modu pertsonalean egiten badute erru sentimenduari tokia emanez (Ferrer, 2010).

Zentzu horretan, emakumeek jasotako hezkuntza tradizionala zuzendua egon da emazte eta ama rola betetzeko behar diren ezaugarriak garatzera. Modu horretara,

itxura fisikoa zaintzen ikastea, edertasuna mantentzea, sedukziorako ahalmena izatea, erakarpen sexuala, atsegina izaten jakitea gizonaren atentzioa lortu eta mantentzeko instrukzioaren parte ziren eta hori guztia poztasunetik eta bere burua ukatzetik (Nogueiras, 2005). Logikoki, proposatzen zen amodioaren eredua hipotesi horietan sartzen zen, errenuntzia pertsonala inplikatzeko baitzuen, norberaren ahaztea, eta gainera, gizonarekiko entrega osoa erakusten zituen dependentzia eta menpekotasun jokabideak erakusten zituen.

Herrerak (2011) dio patriarkatua dela zeharkako sistema bat dauden beste zenbait sistema batzuentzat: erlijiosoa, soziopolitikoa eta ekonomikoa (islama, kristautasuna, budismoa, diktadurak, errepublikak, monarkia, demokraziak, feudalismoa, kapitalismoa...) zeinetara inongo arazorik gabe moldatzen den. Patriarkatua zabaldua dago planetan, testuinguru bakoitzera egokituta, eta gizarte ezparekoak, injustuak eta krudelak sortzen ditu.

Patriarkatuak behartu ditu pertsonak haien identitatea eraikitzen eskusiboki eta betirako bi kategoria horietara mugatuz. Gutariko gehienok haziak izan gara gizonak izan behar duenaren eta emakumeak izan behar duenaren inguruko agindu zorrotz batzuen menpe. Horrek eragina izan du gure artean ditugun harreman sozialetan, afektiboetan eta sexualetan, eta oso modu mingarrian gure sentimenduetan. Heterosexualitateak eta binarismoak dominatutako gizarte batek determinatu ditu, neurri handi batean, arau, tabu, etiketa eta genero betebeharrak.

Herrerak (2011) gaineratzen du, patriarkatua egitura legegileetatik, judizialeetatik, politikoetatik eta instituzionaleetatik desagertzen ari den arren, oraindik oso errotua dago irudikari kolektiboan, produktu kulturetan, sinesmen partituen sisteman, eta baita badago gure gorputzetan, gure buruetan eta gure emozioetan.

Esan bezala, patriarkatuak ezaugarri propioak garatzen ditu gizarte bakoitzaren izaeraren arabera (Varela 2007) eta komeni da gogoratzea Marokotik etorritako pertsona helduak hango ezaugarrietan izan direla sozializatuak eta ezaugarri horiek presente daudela haien seme-alaben sozializazioan pertsona heldu horiek transmisore lana egiten duten heinean. Slimanik (2018) azaldu du berriki Marokon moral sexuala estua; gogoratu dezagun Marokon legez debekatuta dagoela harreman sexualik izatea ezkondu baino lehen, ezkontidea ez den beste pertsona batekin harremanik izatea, eta harreman homosexualak eta lesbianoak izatea. Jakina da, Slimanik agertzen duen bezala, pertsona ugari hausten dutela legea, eta ezkutuan hori egitea erdi onartuta dagoela sozialki, baina ondorio moduan, pertsona asko errudun, deseroso eta

egonezinik sentitzen dira. Legea, baina, gogorragoa da emakumeentzat, gazteentzat eta pobreentzat, eta kartzela-zigorrek aplikatzen dira batez ere populazio geruza horietan. Slimani oso kiritikoa da deskribatzen duen egoerarekin: “miseria sexuala” izendatzen du; salatzen du erlijio musulmanaren sustraian eta mende askotan zehar ez dela egon rigorismo hori eta egun zabaldua dagoen estutasuna wahabismoaren ondorioa dela hein handi batean. Nesken aukerak dira birjina ala emaztea izatea, baina hipokresia sozial horretan emakume batzuek arauak kontzienteki apurtzen dituzte eta ondorioak pairatzeko prest agertzen dira, edo, horraino heldu gabe, haien praktikak egokitzen dituzte (penetrazio baginalik gabeko harremanak, himenaren errekonstrukzioa...). Maila ekonomiko altuago dutenen artean, askatasun handiagoa dago eta zigor legala ekiditeko gaitasun handiagoa.

### **1.7.5.2. Ahaidetasun marokoarra eta emakume arabiar eta bereberrak**

Ahaidetasunak Marokon egituratzen ditu gizon eta emakumeen arteko harremanak, haien mugikortasuna legitimatzen du espazio publiko/pribatuetan eta haien praktika sozialak kondizionatzen ditu. Pertsonen eguneroko bizitza antolatzen duen ardatza da. Ahaidetasun marokoarra, Magrebeko ia herrialde guztietan bezala, egitura patrilineal<sup>15</sup>, patrilokal<sup>16</sup>, zabala, endogamikoa eta aukeran poliginikoa<sup>17</sup> da (Tillion, 1967; Gellner, 1969; Hart, 1973; Mernissi, 1975; Berque, 1978; Rosen, 1979; Goody, 1986; Bouhdiba, 1990; Lacoste-Dujardin, 1993, in Nash & Marre, 2001), baina beti ez dira ezaugarri horiek guztiak batera betetzen.

Eguneroko praktikan haren ezaugarrietariko bat (endogamia preferentziala, patrilokalitatea, poliginia edota familia zabala) betetzen ez den eta horregatik ikusgarria egiten den egitura familiarren sinplifikazioak ez du ekidin ahaidetasunak ideologia modura jokatzea: haren ezaugarriak praktikan bete badira edota ez badira bete, ezarri dira hainbat eskubide edota betebeharrak emakume eta gizonentzako.

<sup>15</sup> Patrilinealtasunak suposatzen du arabiar eta bereberrentzat kidezea aitaldekoa dela, ondorengoa aitak semeari pasatuko dio. Figura maskulinoa da ardura nagusia duena famili taldean, emakumeak aldiz paper garrantzitsua dute taldearen erreproduzio soziala baimentzen dutelako. Ahaidetasun horrekin batera badago ahaidetasun praktikoa bai arabiar eta bai bereberrentzako eta ahaidetasun horrek azpimarratzen du emakumeen papera.

<sup>16</sup> Patrilokaltasun arabiarrek zein bereberrak inplikatu du ezkontza berriak senarraren komunitatean ezartzen direla. Erresidentzia aldaketa horrek suposatzen du emakumeen kasuan aldaketa handi bat haren familia harremanetan, bere bikote harremanean babestuko duten ezagunik gabe geratuko baita.

<sup>17</sup> Arabiarren eta zenbait bereberrek praktikatu dute poliginia suposatzen du gizon batek izan ditzakeela lau emazte arte aldi berean. Horrelako ezkontzek legalki emakumea ahultzen dute. Ezkontzak egin eta desegiteko erraztasun hori emakumearen mugikortasunaren kontra doa, talde berriari atxikita jarraitu nahi badu bere oinarrizko betebeharrak bete behar baititu: ama eta emazte izatearena.



Ahaidetasunak egitura eta ideologia modura funtzionatzeaz gain, generoa ere eraikitzen du. Marokon Magrebeko beste herrialde batzuetan antzera, genero eraikuntza bat gertatzen da, komuna dena arabiarrentzat eta bereberrentzat, eta bereizten du emakumea ama eta emazte modura, eta gizona hornitzaile eta familia taldearen babesle modura. Genero hori zaindua izan da eskola islamiko suni malikiaren kode familiarragatik eta estatuak ezarri eta iraunarazi du.

Marokoarren artean lotura estu bat ezartzen da generoa eta espazioaren artean (osagarritasun bat dago sexuen arteko jarduera sozialak eta Coranaren artean). Emakumeentzako espazio pribatua erreserbatuko da eta gizonek espazio publikoa hartuko dute. Banaketa hori ez da zurruna eta interferentziak gertatzen dira bi sexuen artean, gainera malgutzen joan da belaunaldien aldaketekin batera, nahiz eta ez sakontasunean, oraindik ere jarraitzen baitute izaten emakumeek zein gizonek haien identitateak eratzen dituzten espazioak.

Espazioari lotutako emakume arabiarren generoaren kontzeptualizazio hori ez dator bat, hala ere, emakume bereberrenekin. Emakume bereberrak mugikortasun espaziala nabarmena baita, gizonen antzera haiek ere parte hartzen baitute abeltzaintzarekin, nekazaritzarekin... lotutako lanetan. Edozein modutan, patrilinealtasuna, patrilokalitatea, familia zabala, endogamia preferentziala eta poliginiak kondizionatu dute genero eraikuntza, sexuen arabiarren jardueren banaketa egin dute eta bere osotasunean erraztu dute marokoar eta europar batzuek defendatzen duten ahaidetasunaren interpretazio patriarkal bat zeinek hierarkiak ezartzen dituen eta emakume eta gizonentzako lehentasunezko jarduerak eta harremanak sortzen dituen (Nash & Narre, 2001).

Patriarkaltasunetik egiten den genero irakurketa horrek ekartzen du hierarkizazio bat eta sexuen arteko botere harremanak justifikatzea. Emakumeek gizonekiko menpekotasun bat dute eta menpekotasun hori ezkututzen da Mudawwanaren bidez (doterako eskubidea, oinordetzarako eskubidea, mantenduak izateko eskubidea...). Familia egituran parte hartzeagatik emakume marokoarrek jasotzen dute errekonozimendu soziala.

Nash & Narrek (2001) gehitzen dute oinarri patriarkalen analisi kritikoago batek erakusten duela biziraupenerako ahaidetasunak emakumea behar izan duela, eta oraindik behar duela, emakumeekin indartzen duelako talde patrilineala. Horrek inpliketzen du existitzen dela ezkontzen kontrol bat, edota haietariko asko oraindik

kontzertatuak direla Altorkik (1986) haren lan etnografiko zabalean erakutsi zuen bezala. (Altorki, 1986 in Nash & Narre, 2001).

Jatorri musulmana duten emakumeen inguruko edozein aspektuz aritu izan den guztietan, modu orokorrean, islama bihurtzen da nonahikoa, faktore esplikatzaile modura (Lacomba, 2001). Ramírezek (1998) gogorarazten digun bezala, eztabaida horren harira planteatzen dira posizio desberdinak, zeintzuek bide ematen duten bi analisi ikuspegiri: lehenak nabarmentzen du islama dela genero harremanen faktore egituratzaile bakarra, ideologia sexual bat duena eta legitimatzen duena klabea dena islamaren mundu-ikuskeran; islama identifikatzen du generoaren berezko sistema geruzatzailearekin. Bigarren posizioak esaten du islama dela genero harremanen faktore egituratzaile garrantzitsu bat, baina genero harremanak eratu direla historikoki eta sozialki islamikoak ez diren beste elementu batzuen eraginpean; islamak ideologia sexual bat dauka, baina baita erabiltzen da legitimatzeko ideologia jakin batzuk ez direnak kontsideratzen islamiko modura herrialde eta gizarte musulman guztietan (Lacomba, 2001).

### **1.7.5.3. Mendebaldeko feminismoa, feminismo islamiarra eta hijaba**

Etxeberria, Ruiz eta Vicentek (2007) adierazten duten bezala, lotsak garrantzia du islamiar erlijioan eta oinarrizko arau batzuk ezartzen ditu janzkeraren inguruan, gizonek zein emakumeek errespetatu ditzaten. Oinarrien artean badago bat dioena gizonezkoek eta emakumeek zuhurtasunez eta inolako probokaziorik gabe jantzi behar dutela. Ondorioz, haien janzkerak islamaren aginduen arabera baldintza batzuk bete behar ditu, besteak beste: gorputzeko atalik biluzik ez uztea eta jantzi zabalak janztea gorputza ez dadin markatu. Emakumezkoen janzkerak baldintza horiek bete behar ditu baina autore horien arabera, janzkera hori gizonengan ere aplikatzen da. Gainera, autore hauek gaineratzen dute emakumeak gorputza estalia eramateaz gain, esparru publikoan lotsatu eta zuhur azaldu behar dela, gainontzekoen begiradak eta arazeria saihesti eta gizonen desioaren objektu ez bihurtzeko eta errespetu gehiago lortzeko.

Abu-Lughodek (2002) dioten bezala, zapia janztea da munduari erakustea komunitate konkretu baten parte zarela eta bizimodu moral konkretu bat jarraitzen duzula. Llorentek (2009), zapi islamiarraren tipologia bat aurkezten du non islatzen den emakumeen interesen eta motibazioen arabera zapi islamiarrak dituen funtzioen aniztasuna eta erabilerak. Haien artean azpimarratzen dira: inposatutako zapia, zapi tradizionala eta borondatezko zapia. Borondatezkoa den kasuetan, autore horren arabera, arrazoi ezberdinak daude zapia jartzeko: aukera erlijioso izan daiteke, edertasuna emateko elementua, erosotasunagatik ere eraman daiteke, eremu pribatu

eta publikoaren arteko harremanen egituratzaile modura, mendebaldetik ezarrita datorren modernitatearen kontrako errefusa jarrera bezala, kultura eta identitate propioa berresteko elementu bezala, emakume-gizabanako estatusaren berrespen modura... Asumitzen da modernitate bat tradizioen eta zapi transgresorearen kontra doana, eta era berean bihurtzen da elementu bat baimena ematen diona askatasun gehiago izateko lanean zein eremu publikoan formak mantentzen baditu.

Mijares eta Ramírezek (2008) adierazten dute zapi islamikoa, uneren batean pasatzen dela otzantasun ikur izatetik ikur agresibo moduan hautemanda izatera. Autore horien ustez, espainiar gizarteak ulertzen du hijaba janzten duten neskek edota emakumeek zapia gizarte espainiarraren kontra joateko janzten dutela. Ikuspegi horretatik, ideia orokortuena da zapia janzten dela gurasoek alaba behartzen dutelako edota alaba islamiar militantea delako. Lehenengo kasuan, emakume otzanak dira; eta bigarren kasuan, terrorismoaren haziak.

Zapi musulmanaren erabilerari dagokionez, Mernissik dio hijabak sinbolizatzen duela emakume eta gizonen segregazioa, arestian aipatu dugun espazio publiko eta pribatuaren banaketaren hedatze modura. Autoreak kritikatzeko du praktika horrek inposatu nahi duen emakumearen sexualitatearen kontrola. Dena den, Mernissik zehazten du ez dela fenomeno sinplea. Hijabaren kontzeptua tridimentsionala dela dio eta hiru dimentsioek sarritan bat egiten dutela dio. Lehena bisuala da: begirada erakarri nahi du. "Hayaba" aditzaren sustraiak esan nahi du "ezkutatu". Bigarrena da espaziala: banatzen du, markatzen du muga bat, ezartzen du atalase bat. Azkenik, hirugarrena etikoa da: debekatua dagoenari dagokio (Mernissi, 2002).

Mernissiren ustez, Hijabaren esanahi hirukoitz horrek eraikitzen du hijabaren espezifikotasun kultural bat beste espezifikotasun kultural batzuen kasuan bezala, kritika objektu izan behar duena. Hijaba zibilizazio musulmanaren kontzeptu klabeetariko bat da, bekatua kristaudentzat den modura, edota kredituarena Amerika kapitalistarentzat. Autoreak bere planteamendu kritiko intrakulturalarekin koherentzia galdetzen du ia zer dagoen mugaren esanahia duen hijabaren atzean, eta berak bere galderari erantzuten dio esanez, ziurra den gauza bakarra dela zapia ez zaiola ezeri jartzen, eta ezer ez badago ez da hijaba behar (Mernissi, 2003).

Mernissik kritika egiten dio zapi musulmanari baina era berean, aipatzen du mendebaldeko jarrerak arriskutsuagoak direla musulmanak baino, mendebaldean emakumeen aurka erabiltzen den arma denbora baita. Mendebaldeak izozten du fokuekin eta iragarkietako irudiekin emakumearen edertasuna eta bihurtzen du

haurtzaro idealizatu bat; gainera, behartzen du emakumea adina ulertzera lotsa araziko duen zerbait bezala. Denboraren patrioiak moztutako Mendebaldeko txador hori, ematen du ayatolak inposatzen duten eta espazioarekin fabrikatutakoa dena baino bidegabeagoa (Mernissi, 2001).

Aldbik (2016), bere aldetik, dio feminismo hegemonikoak inposatu dituen diskurtsoak mendebaldeko emakume zuri, burgesei... zuzenduak egon direla, eta diskurtso horrek gaizki deitutako "hirugarren munduko" emakumeak baztertu ditu. Beraz, eskusioan oinarritzen da, alegia, mendebaldeko emakume eta gizonen arteko berdintasuna aldarrikatzen du, baina inoiz ez ditu barne hartu beste kultura eta zibilizazio batzuetako emakumeak.

Aldbiren (2016) ustez, hori argi ikusten da emakume musulmanen inguruko diskurtsoetan (zapiari lotutakoak eta orokorrakoak direnak), argiki arrazistak eta islamofoboak direlako, eta diskurtso horietan erakusten da "emakume musulmana hijabarekin" ikerketa objektu huts bezala; inoiz ez da ikusten subjektu bezala, bere horretan. Gainera, emakume musulmana aurkezten da emakume azpigaratu bezala, analfabetoa, pasiboa, sexualki erreprimitua eta abar. Emakume musulmanaren eraikuntza objektu pasibo bezala irudikatzeak eramaten gaitu oximoron diskurtsoak eraikitzen. Hau da, feminismoa eta islamaren arteko bateraezintasuna edota feminismo islamikoaren ezeztapenera.

Aldbik (2016) erakusten du feminismoak kolonizazio kultural bat hartzen duela, eta beraz berak aldarrikatzen du kontzeptu hori gainditu behar dela berak aldarrikatzen duen pentsamendu islamiko dekolonialera iristeko. Pentsamendu testuinguruak eta historikoki kokatuak aukera ematen digu ez inposatzeko feminismo kolonizatzaile bat.

Genero islamofobia, Zinek (2006) dioen modura, indartu egin da mendebaldeko ikuspegi berri modura eta sortu dira baita emakume musulmanen inguruko errepresentazio faltsuak zeintzuetan emakume musulmana ikusten den emakume oso erlijioso bezala, politikoki heldugabea eta liberazio beharra duten subjektu bezala.

Are gehiago, islama feminismo hegemonikotik interpretatzen da zapaltzaile, antidemokratiko eta emakumeen eskubideen kontrakoa bezala, ikuspegi hori agenda kolonialei dagokionean.

Feminista islamikoen ustez, erlijio musulmana feminista izango da Coranaren inguruan egiten duen interpretazioaren arabera. Gauza bera pentsatzen dute teoria honetan sakondu duten emakume askok hijabaren kasuan; alegia, askok kontsideratzen dute

zapi musulmana sistema patriarkalaren menperatze tresna dela; aldiz, beste batzuk ulertzen dute espiritualitate jakin batetik, eta ematen diote esanahi liberatzaile bat.

2. Kapitulua

---

**MARKO METODOLOGIKOA**

## 2. KAPITULUA. MARKO METODOLOGIKOA

Aurreko kapituluaren tesiaren abiapuntu teorikoa azaldu dugu eta oinarri kontzeptualak zehaztu ditugu. Kapitulu honetan, berriz, ikerketa prozesuaren zehaztasunen berri emango dugu.

Lehenik eta behin, lan honen sarreran zehaztutako ikerketa-galdera eta helburuak gogora ekarriko ditugu. Jarraian, parte-hartzaileen datuak erraztuko ditugu. Ondoren, ikerketa kualitatiboaren baitan kokatu dugun ikuspegi metodologiko orokorra azalduko dugu. Laugarren atalean, landa lanean datuak jasotzeko erabili ditugun hiru ikerketa teknikak aurkeztuko ditugu: elkarrizketa erdiegituratua, eztabaida taldea eta modu apalago batean bada ere, lan-egunkaria. Horiekin batera, erabilitako tresnen berri emango dugu: elkarrizketa erdiegituraturako gidoia eta eztabaida taldeetarako erabilitako egoera proposamena. Bosgarren puntuan, datuak biltzeko erabili dugun prozedura azalduko dugu; Atlas.ti softwarearen inguruko azalpen laburra egingo dugu, haren oinarriko kontzeptu eta objektuen deskribapenetik hasi eta jasotako informazioa azaltzeko eskaintzen dituen eta guk erabili ditugun aukera ezberdinak deskribatuz. Bukatzeko, ikerketaren inguruko mugak eta aurrera begirako lan ildoak azalduko ditugu.

### 2.1. Ikerlanaren helburuak eta ikerketa galdera

Ikerketaren metodologiari buruz ari garela, merezi du lan honen sarreran zehaztutako ikerketa-galdera eta helburuak gogora ekartzeak, lan honetan erabilitako bide eta metodoen azalpena eman aurretik komeni baita ikerketaren iparra gogoan izatea.

Ikerketa galdera bakar bat dugu eta honakoa da:

- *Nolako da Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokoarra duten 11 gazte hauen sozializazio prozesua?*

Gazte talde horren sozializazio prozesua interesatzen zaigu: familian, eskolan eta lagun artean egiten dena, eta beti ere, generoaren faktorea kontuan hartuta.

Ikerketaren helburuak hauek dira:

- Helburu orokorra:

Euskal Autonomia Erkidegoan bizi den eta jatorri marokoarra duen gazte talde baten sozializazio prozesua aztertzea.

- Helburu espezifikoak:
  1. Identifikatzea jatorri marokoarra duten gazte hauen eta haien familien ezaugarri demografiko eta soziokulturalak.
  2. Deskribatzea gazte hauen gurasoen prozesu migratzailea.
  3. Deskribatzea gazte hauek eta haien gurasoek bizi izan zuten egokitze prozesua Euskal Autonomia Erkidegora iritsi zirenean.
    - a. Identifikatzea sare sozialak gazte horien eta haien gurasoen adaptazio elementu erraztaile modura.
    - b. Identifikatzea jarrera diskriminatzaileak elementu oztopatzaile modura gazteen eta haien gurasoen egokitze prozesuan.
  4. Aztertzea gazteen sozializazio prozesua familia eremuan.
  5. Aztertzea gazteen sozializazio prozesua eskola eremuan.
  6. Aztertzea gazteen sozializazio prozesua lagunarteko eremuan.
  7. Aztertzea generoaren faktorearen eragina hiru eremuetan.
  8. Identifikatzea parte-hartzaile gazteen identitate eraikuntza estrategiak.

Behin abiapuntu hau zehaztuta, ikerketaren ikuspegi epistemologiko orokorra eta ezaugarri metodologikoak zehazteko unea da. Horri helduko diogu hurrengo orrialdeetan.

## **2.2. Parte-hartzaileak**

11 gazte elkarrizketatu ditugu. Haietariko 7 gizonezkoak dira eta 4 emakumeak. Tesi-lan honen helburuetariko bat da identifikatzea jatorri marokoarra duten gazte hauen eta haien familien ezaugarri demografiko eta soziokulturalak eta helburu horren inguruko informazioa ematerakoan jasotzen dugu gazteen inguruko informazioa zehaztasunez. Hala ere, hemen ere, beharrezko ikusten dugu datu batzuk ematea kokapen modura bada ere. Hona hemen:



5. Taula. Parte-hartzaileen<sup>18</sup> zenbait datu

Izena	Jaioterria	Egungo bizitokia	Adina	Iritsi zen lekura	Urteak EAEn
Hajar	Alhoceima (Rif, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	16 urte	Ermua (Bizkaia)	7 urte
Anami	Alhoceima (Rif, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	16 urte	Ermua (Bizkaia)	11 urte
Ashig	Alhoceima (Rif, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	15 urte	Ermua (Bizkaia)	11 urte
Tareq	Tetuan (Maroko iparraldea)	Ermua (Bizkaia)	15 urte	Ermua (Bizkaia)	5 urte
Kamel	Tetuan (Maroko iparraldea)	Eibar (Gipuzkoa)	15 urte	Eibar (Gipuzkoa)	12 urte
Naima	Casablanca (Ipar-mendebaldeko kostara, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	15 urte (16 urte elkarriketa egin osteko egunean)	Etxebarri (Bizkaia)	7 urte
Amina	Oujda (Ipar-ekialdea, Maroko)	Eibar (Gipuzkoa)	16 urte	Eibar (Gipuzkoa)	8 urte
Salem	Kenitra (Ipar-mendebaldeko kostara, Maroko)	Eibar (Gipuzkoa)	16 urte	Eibar (Gipuzkoa)	15 urte
Samira	Larache (Iparraldeko kostara, Maroko)	Bilbo (Bizkaia)	19 urte	Bilbo (Bizkaia)	7 urte
Taib	Ermua (Bizkaia, EAE)	Ermua (Bizkaia)	17 urte	EAEn jaio zen	17 urte (bizitza osoa)
Yazid	Ermua (Bizkaia, EAE)	Ermua (Bizkaia)	13 urte	EAEn jaio zen	13 urte (bizitza osoa)

Goiko taulari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu EAEn jaio diren 2 elkarriketatuek gain, badaudela beste 4 partaide sei urte bete aurretik etorri direnak. Gure sailkapenaren arabera, bigarren belaunaldiaren taldean sartzen dira gazte horiek. Aldiz beste 5 1.5 belaunaldikoak dira.

<sup>18</sup> Parte-hartzaileen izen eta abizenak konfidentzialak dira, ondorioz, parte-hartzaile bakoitzaren kasuan izen falsua erabili dugu bere anonimotasuna gordetzeko asmoarekin.

### 2.3. Ikerketaren paradigma metodologikoa

Tradizionalki giza zientzietan aurrez aurre zan ditugu osagarriak diren bi aukera metodologiko: ikuspegi kuantitatiboa (izaera deskriptiboagoa izan duena) eta ikuspegi kualitatiboa (izaera interpretatiboagoa duena). Analisi kualitatiboak orokorrean norbanako bat, egoera bat edota gizabanako gutxi batzuk eta egoera mugatu batzuk aztertzen ditu.

Ponterotto eta Griegerrek (1999) metodologia kuantitatibo eta kualitatiboaren ezaugarri nagusiak azaltzen dituztenean diote bi paradigma ezberdinen aurrean aurkitzen garela eta paradigma horiek erantzunak biltzeko modu ezberdinak izatez gain, galderak formulatzeko modu ezberdinak aurkezten dituztela.

6. Taula. Metodo kuantitatiboa eta kualitatiboaren ezaugarriak Ponterotto eta Griegerren arabera

Metodo kuantitatiboak	Metodo kualitatiboak
Natura-zientzien ikuspegia	Giza zientzien ikuspegia
Positibismoa	Fenomenologia, idealismoa eta konstruktibismoa
Errealitate neurgarri bakarra	Errealitate anitzak, sozialki eraikiak eta testuinguruaren araberakoak
Teoriak gidatuak ( <i>Theorydriven</i> )	Teoria-sortzaileak ( <i>theorygenerating</i> )
Hipotesiak frogatzea	Hipotesiak sortzea
Kuantifikazioa	Deskripzioa
Lege eta kausak ulertzea	Esanahia bilatzea
Ikerlari objektibo eta apartatua	Ikerlari parte-hartzaile eta interaktiboa
Diseinu esperimentala	Sakoneko elkarrizketak eta behaketa parte-hartzailea

Taulak metodologia mota idealak aurkezten ditu, errealitatean bere horretan zertan bete ez direnak. Gure kasuan, esan daiteke, ikerketa hau bete-betean kokatzen dela bigarren zutabearen, darabilen ikuspegia, errealitatearekiko hurbilketa ontologiko-epistemologiko, planteatzen dituen helburu, darabiltzan ikerketa teknika eta ikerlariak ikerketan jokatzen duen paperagatik.

Geroago modu sakonago batean ikusiko dugun bezala, egia da, ikerketa honek ez duela kasu azterketa erabiltzen, eta ondorioz, behaketa ez da gehien garatzen den alderdia, hala ere, elkarrizketak eta eztabaida taldeak aurrera eraman diren denbora tartean ikertzaileak hartu du behatzaile rola, eta lan-egunkaria erabili du behaketa horretatik ateratako informazioa jasotzeko asmoz. Helburua eredu teorikoaren eraikuntza da, gazte hauen sozializazio prozesua deskribatzeaz gain haiek ulertu eta interpretatze aldera.

Hortaz, ikerketa hau paradigma kualitatiboaren baitan kokatzen da, uste baitugu, gure kasuan, metodologia kualitatiboak eskaintzen digula biderik egokiena testuinguru bikultural batean hazi eta hezi diren EAEko gazte talde marokoar honen sozializazio prozesua aztertzeko. Ikerketa honek gai horretan sakontzea du helburu, nahiz eta kasu konkretu horretan gertatzen dena antzeko kasuetara orokortzeko erraza ez izan. Horregatik, lagin adierazgarri bat aukeratzea ez da gure lehentasuna izan, gure kasuan, Ruiz de Olabuénagak (2009) dioen bezala, ikuspegi kualitatiboaren helburua ez delako partikularista eta orokortzailea baizik eta holistikoa eta zehazgarria.

Lan honetan ez ditugu emaitzak orokortu nahi, ikerketa honen bidez jaso nahi dugu modu holistikoa eta zehazgarria (Ruiz de Olabuénaga, 2009) gazte hauen sozializazio prozesuaren eduki guztia. Esan bezala, fenomeno sozial bat ikertu nahi dugu fenomeno horren inguruko kontzeptuak sortzeko, eta horrek eskatzen digu aztergaia dagokion testuinguruan kokatzea eta era globalean ulertzea. Gainera, Taylor eta Bogdanek (1987) adierazten duten moduan, kontziente gara ikertzaile modura gazte hauengan eragina izan ahal izan dugula, nahiz eta haiekin izan ditugun elkarrizketetan eta eztabaida taldetan errespetuz jokatzeko saiatu garen.

Dena den, ekidin ezina da ikertzailearen eragin guztia desagerraraztea, eta beraz, hori kontuan izan beharko dugu eztabaida atalean emaitzak interpretatzen ditugunean. Gure helburua da pertsona hauen ikuspegi guztiak eta haietariko bakoitza ulertzea eta nahiz eta batzuen erantzunak besteenak baino landuagoak izan, guztiak zaizkigu baliagarriak eta aintzat izango ditugu denak.

Metodologia kualitatiboaren baitan testuak interpretatzeko eduki analisiaren teknika erabili dugu, eduki analisiaren teknikak aukera eman digulako elkarrizketa erdiegituratuak eta eztabaida taldeen transkripzioak eta behaketa protokoloak interpretatzeko. Hautatu dugun fenomenoarekin lotutako ezagutzara iristeko atak ireki dizkigu teknika horrek, eduki analisiak irakurketa baitu informazioa jasotzeko

instrumentua, baina ez irakurketa arrunt bat baizik eta metodo zientifikoa jarraitzen duen irakurketa, alegia, irakurketa sistematikoa, erantzugarria eta balizkoa.

Hostil & Stonek (1969) zenbait aspektu garrantzitsu batzen dituen definizio baten alde egiten dute. Autore horiek diote eduki analisia dela ikerketa teknika bat inferentziak formulatzeko balio duena. Sistematikoa eta modu objektiboan identifikatzen ditu zenbait ezaugarri espezifiko testu baten baitan eta erreferentzia egiten dio testuetako “ezkutuko” edukiari eta “agerikoari”. Gainera, inferentziari ematen diote garrantzia autore horiek, eduki analisiaren funtsezko helburua inferentziak egitea baita, datuen mezuei edo komunikazio sinbolikoari erreferentzia egiten dien inferentziei, hain zuzen ere. Hortaz gain, testuinguruaren garrantzia gehitzen diote beste autore batzuk. Berain artean, Bardinek (1996).

Ikerketa honen kasuan hori da egin duguna, alegia, elkarrizketen irakurketa sistematikoa egin dugu, mezuen edukiaren azterketa sakona egiteko eta ezagutza erlatiboen inferentziarako, beti ere testuinguru soziala (mezuen ekoizpena eta harrera) kontuan izanik. Beraz, erabili ditugun teknikak eduki analisisian erabiltzen direnak dira, testuen mezuei komunikatiboen edukia azaldu eta sistematizatu baitugu eta parte-hartzaileek emandako mezuetatik dedukzio logikoak eta justifikatuak ematen saiatu gara.

## **2.4. Datu bilketa**

### **2.4.1. Teknika metodologikoak eta tresnak**

Hiru eremuetan (familia, eskola, lagunartekoa) gertatzen den 11 gazteen sozializazioa prozesua aztertzeko, alegia, aztergai izan ditugun gazteen inguruko datu bilketa egiteko hiru teknika metodologiko erabili ditugu: elkarrizketa erdiegituratuak, eztabaida taldeak eta lan-egunkaria. Hurrengo lerroetan 11 gazte hauen inguruko kontakizunak jasotzeko egin dugun landa lan enpirikoan erabili diren hiru teknika horiek azalduko ditugu.

Hiru teknika horiek erabiltzeak taldea bera, edota interesatzen zaizkigun pertsonak hobeto ezagutzeko aukera ematen du kontaktua zuzenagoa delako, estuagoa. Eztabaida taldeak, gainera, triangulazio lana egiteko balio izan zaizkigu; eremu batzuetan genuen informazioa kontrastatu, osatu eta egindako lana ziurtatu dugu. Erabilitako teknika horien bidez elkarrizketatuari egiten zaion hurbilpenarekin haren

arrazoiak, jarrerak, iguripenak eta balorazioetan sakontzeko aukera izan dugu (Pujadas, Comas D'Argemir & Roca, 2004).

7. Taula. Datu bilketarako erabilitako teknikak

### **METODOLOGIA KUALITATIBOA: Edukien analisia**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Teknikak</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parte-hartzaileen behaketa lana eta lan-egunkaria (parte-hartzaile guztiei bai elkarrizketetan eta baita eztabaida taldetan)</li> <li>○ Elkarrizketa erdiegituratuak: 11 parte-hartzaileei (7 mutil eta 4 neska)</li> <li>○ Eztabaida taldeak (11 parte-hartzaileetatik soilik 4 neskei)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tresna</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elkarrizketa erdiegituratuan gidoia</li> <li>○ Eztabaida taldeetan egoera baten azalpena eta gidoia</li> </ul>

#### **2.4.1.1. Parte-hartzaile behaketa eta lan-egunkaria**

Behaketak egiterako orduan, ez da egon alde zurretiko asmo zehatz bat, ez dugu izan egitura bat, modu askean egin ditugu, inongo oinarri teorikorik gabe. Elkarrizketak egin ahala elkarrizketei lotutako behaketak fintzen joan gara, begirada zorrotzagoa bihurtu da. Parte-hartzaileen testuingurua hobeto ulertzeko baliagarria izan zitekeen edozein datutan zentratu nahi genuen eta baita prozesuaren eta ikerketa gaiaren inguruan sor zitezkeen ideia edota hausnarketetan. Eskolan egin genituen 10 elkarrizketetan fokua bereziki jarri genuen lehenengo alderdian; elkarrizketatuaren mezuan eta baita mezu hori transmititzerako orduan erakusten zuen jarreran (eroso sentitzen zen esandakoarekin, ez...) egiten zituen keinuetan, gorputzaren bidez adierazten zuen horretan (ezinegon sentsazioa adierazten zuten keinuak eta abar).

Parte-hartzaile bakarraren kasuan, haren etxean egin genituen elkarrizketetan bi alderdi horiez gain, hirugarren bat ere behatu genuen eta izan genituen kontuan; testuingurua eta familiako partaide ezberdinen ekintzak. Egindako behaketetatik ateratako informazioa lan-egunkari batean jaso genuen, modu narratibo-deskriptiboan honako aspektuak kontuan izanik: data, parte-hartzailea(k), behatutakoa jarduera, oharrak edota hausnarketak.

#### **2.4.1.2. Elkarrizketa erdiegituratua**

- *Elkarrizketa erdiegituratuaren teknika:*

Elkarrizketa erdiegituratua elkarrizketa planifikatua da. Aldez aurretik prestatuko gidoi batetik abiatuta egiten da. Elkarrizketa mota honetan edukia da garrantzia duena eta ez horrenbeste galderen forma. Elkarrizketatzaileak parte-hartzailearekin dagoen bitartean erabakiak hartzen ditu aurrez pentsatu dituen galderen sekuentziaren inguruan eta baita edukiaren inguruan. Malgutasun eta askatasun handia duen egoera ireki batetik abiatzen da elkarrizketatzailea. Elkarrizketa erdiegituratuaren galdera motak zabalak izaten dira eta horrek aukera ematen dio elkarrizketatuari kontatu beharrekoa bere ikuspuntutik kontatu dezan. Gainera, elkarrizketan zehar jasoko dituen erantzunen arabera, galdera berriak planteatu ditzake (Padilla, 2002).

- *Elkarrizketa erdiegituratua egiteko erabilitako tresna:*

11 gazteei egindako banakako elkarrizketetan erabilitako gidioia Henaok (2008) bere tesi-lanean garatutako gidioian oinarrituta dago baina zenbait moldaketa egin dizkiogu forma zein eduki aldetik. Henaoren (2008) gidioiak lau atal ditu eta gureak, aldiz, sei. Gure elkarrizketatuen izaera kontuan izanik eta ezarri ditugun helburuei erantzun ahal izateko Henaok (2008) erabili dituen lau atal horietatik ikerketa honetarako egokiak izan zaizkigun lau ataletako item ia gehienak erabili ditugu, eta horrez gain, guk beste hainbat item planteatu ditugu beste hiru ataletan gehitu ditugunak. Eskolari, lanari eta lagunartekoari lotutako atalak dira horiek. Gidoia garatu ondoren, gaztelaniako ereduia Ignasi Vila (tesi-lan honetako zuzendarikidea) eta Moises Estebani (biak Universitat de Gironako ikerlariak) bidali genien haiek aztertu zezaten. Beraien oniritzia jaso ostean, euskarazko ereduia egin genuen. Gidoiaren euskarazko bertsioarekin itzulpen bikoitza egin genuen kointzidentziak ikusi ahal izateko. Bi pertsonak parte hartu zuten prozesu horretan: Nahia Intxausti (egun tesi-lan honetako zuzendarikidea eta Euskal Herriko Unibertsitateko ikerlaria) eta Arantxa Irigoras (Doktorea).

Elkarrizketaren gidoiari dagokionez, elkarrizketa erdiegituratuaren gertatzen da elkarrizketatuak erabakitzen duela gidioia jaso duen bezala jarraitzen duen ala ez, gure kasuan gidioia zegoen bezala jarraitzea erabaki genuen. Elkarrizketatuei gaiak zeintzuk ziren azaldu genien elkarrizketa hasi aurretik eta haiekin batera erabaki genuen ordena bere horretan mantentzea. Hala ere, argi azaldu genien uneren batean beharra ikusten bagenuen gai bat berrartzeko atzera bueltatu eta egingo genuela. Modu berean jokatu genuen argibideak eskatzerako orduan edota itemen batek argibide gehiago eskatzen zuen unean (balioen atala kasu), elkarrizketaren estiloa pertsonalagoa bihurtzeko beharra ikusi zenean eta abar.

Ez genuen beraz, elkarrizketak egin ahala, gidoia aldatzeko beharra ikusi, baina bai aldiz, egokitzapenak egiteko. Egokitzapen horietariko asko elkarrizketatua laguntzeko helburuarekin egin genituen eta bereziki balioen inguruko atalean sumatu genuen behar hori. Gazteetariko batzuk zailtasunak zituzten balioen atalean item batzuk erantzuterako orduan, kontzeptua bera ondo ulertzeko zailtasunak zituztelako eta ez zekitelako oso ondo zer zen galdetzen geniena. Beste ataletan ez bezala, atal horretan aldamiaje lan handia egin behar izan genuen gazte batzuekin, gehienbat gazteenekin, balio hitzaren definizioa eman genien eta adibide konkretuak ipini haiek hobeto ulertu zezaten zertaz ari ginen.

Are gehiago, lehenengo eguneko elkarrizketek aukera eman ziguten gidoian zerrendatutako galderak edo gaiak izan ahal zituzten hutsuneak detektatzeko eta hurrengo elkarrizketei begira konpontzeko (testuinguru zabalagoa eman item batzuen inguruan, gazteak ondo kokatu haientzat zailak izan ahal ziren kontzeptuetan eta abar).

Hori da hain zuzen ere guri gertatutakoa; alegia, kasu batzuetan gertatu da gai konkretu batek elkarrizketatuaren interesa bereziki piztu duela (gaiaren gertutasunagatik, esperientziaren hurbiltasunagatik eta abar) elkarrizketaren norabidea apur bat aldatuz. Kasu horietan lehenetsi dugu informazio berriaren interesa eta galderak aurreragorako utzi ditugu.

Parte-hartzaileei egindako elkarrizketen gidoiaren atalak honakoak dira:

1. Aurkezpen pertsonala
2. Migrazio fenomeno eta harrera gizartera egokitzea
3. Eskola eta institutua
4. Lana
5. Lagunartekoa
6. Balioak eta familiaren hezkuntza praktikak

Nahiz eta elkarrizketa erdiegituratuaren gidoia eranskinetan txertatu dugun, hurrengo taulara ekarri dugu irakurleak eskurago izan dezan. Bertan deskribatu ditugu elkarrizketa erdiegituratuaren erabilitako gidoiaren atalak eta atal bakoitzean erabilitako itemak:

## 8. Taula. Elkarrizketa erdiegituratu egiteko gidoia

GAI MULTZOA	GAI ITEMAK
1. Aurkezpen pertsonala	<ul style="list-style-type: none"> <li>Izena, jatorria, adina, Euskal Autonomia Erkidegora (EAE) iritsi zinenean zeneukan adina, bizitokia, ikasketa maila.</li> <li>Familia egitura (etxean bizi zireten pertsona kopurua, neba-arreba kopurua, etxean bizi den neba-arreba kopurua, espazioaren antolakuntza), gurasoen jaioterria, Españara iritsi ziren urtea (Ermura edo beste tokiren batera lehenago), profesioa.</li> <li>Familiaren baitako rolak (eguneroko bizitzaren antolakuntza, genero rolak, adinari lotutako rolak, hezkuntzara sarbidea).</li> <li>Erritualak (ume izatetik heldu izatera igarotzea, kasten sistema edota haien arteko erlazioak, hizkuntzaren erabilera eta abar).</li> </ul>
2. Proiektu migratzailea eta egokitze prozeua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Migratzeko izan dituzten arrazoiak, Euskal Autonomia Erkidegora etortzeko arrazoiak.</li> <li>Bidaiatu zuen lehenengo pertsona, ondoren etorri zena, etorri ez den familiarik ba al dago?, etorri zirenean zituzten igurikapenak (haienak eta haien familienak).</li> <li>Hasieran aurre egin behar izan zituzten egoerak (gurasoek zer kontatu diete horren inguruan?), etorri zeneko gogoratzen duen lehenengo gauza, gehien harritu ziona, aurkitu du espero zuena, gehien gustatu zaiona/Euskal Autonomia Erkidegotik gehien baloratzen duena, izan ditu edota ditu bere herrialdean izan ezin zituen gauzak (azaldu ahal dizkit), faltan ematen du bere herrialdeko zerbaite.</li> <li>Bai eskolan bai eskolatik kanpo jasan izan dituzten onarpen edota diskriminazio jarrerak (haien jatorri atzeritara dela-eta), beraien gurasoek jasan izan dituzten onarpen eta diskriminazio jarrerak (lanean, lana baldin badute eta gizartean), zer ulertzen dute harrera herrialdean integratua izateaz, gazteleraren ikaskuntzaren inguruan duten jarrera, euskararen ikaskuntzaren inguruan duten jarrera, jatorriko herrialdera bueltatzeko dituzten igurikapenak (bai haiek eta bai gurasoak).</li> </ul>
3. Eskola edo institutua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eskolaren aldetik izan zuten harrera, irakasleek eta haien parekideek, irakasleekin duten/izan duten harremana, parekideekin harremanak.</li> <li>Ikasketei ematen dioten garrantzia, haien gurasoek ikasketei ematen dieten garrantzia (eskolarekin erlazionatutako estrategiak: gurasoen laguntza, neba-arreba nagusiak eta familiako beste kide batzuk), gurasoen</li> </ul>



	<p>balorazioa eskolan jasotzen duten formazioaren inguruan (ona da, Marokon baino hobea).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eskolaz kanpoko ekintzetan parte hartu dute (ez badute egin zeintzuk izan dira arrazoiak).</li> <li>• Euskal hezkuntza sistema eta haien jatorriko hezkuntza sistemaren artean (han ikasi badute).</li> <li>• Ze ikasketa emaitza izan ditu eta zerk lagundu dio eta zer izan du oztopo (irakasleen jarrera, interesa, ikaskideen laguntza...). Gogoratzen du irakasleren bat modu berezian eta zergatik (modu positiboan eta modu negatiboan).</li> <li>• Nola konpondu dira haien jatorriko beste gazte batzuk zentzu horretan.</li> <li>• Zure hezkuntza-igurikapenak aldatu al dira? Onerako ala txarrerako?</li> </ul>
<p><b>4. Lana</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lan egin nahi duzu etorkizunean (horrela bada, zertan egin nahi du lan?, non ikusten du bere burua etorkizunean lanean?, zer gustatuko litzaioke egitea?).</li> <li>• Uste du lan egiteko garrantzitsua dela Bigarren Hezkuntzako Gradua titulua lortzea? (edo hori baino gehiago...).</li> <li>• Uste du lan egin ahal izateko bere adineko beste edozein gazte dituen aukera berberak dituela?</li> <li>• Nola konpondu dira haien jatorriko beste gazte batzuk zentzu horretan.</li> </ul>
<p><b>5. Lagunartekoa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zein eskolaz kanpoko edota barruko ekintzetan hartu du parte (kirolen bat praktikatu du, praktikatzen badu, non praktikatzen du? Eskolan praktikatzen du edota eskolaz kanpo?), kultura-etxeren bateko partaide da, horrelako tokiak bisitatzen ditu (ludotekak, liburutegiak, beste erakunderen bat...).</li> <li>• Lagunekin lokalen bat konpartitzen du, lagunekin lokalen batetan biltzen da, irteeraren bat egin du lagunekin eta gaua etxetik kanpo pasatu du (eta eskolarekin), eskolak horrelako ekintza bat proposatzen badie parte hartzen du horrelako irteeretan (orain edo lehen), gonbidatu du inoiz lagun bat etxera, eta bera, joan al da noizbait haien etxera, eskola sentitzen du berea izango balitz bezala.</li> <li>• Lagunak ditu (dituen lagunak eskolaz kanpo edo eskolan bertan egin ditu, eskolaz kanpo erlazionatzen da bere eskolako lagunekin edo beste lagun batzuk ditu, Euskal Autonomia Erkidegoan jaiotako ikasleak dira baina beste jatorri bat duten gurasoak dituztenak edo bertan EAEn jaiotako lagunak dira eta haien gurasoak EAEn jaiotakoak dira), zein maiztasunarekin elkartzen dira eta non, bere jatorriko</li> </ul>

	<p>herrialdeko pertsonekin harremana dauka, zeintzuk dira, nola komunikatzen dira, zein maiztasunarekin elkartzen dira.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zer egiten du bere denbora librean (kontatu adibidez zer den egiten duzuna aste barruko egun batean institututik atera ondoren eta zer egiten duzu asteburuetan).</li> <li>• Nola ikusten dituzu zure gurasoak, nola uste duzu ikusten dituela gizarteak zure gurasoak, eta zu nola sentitzen zara horren aurrean, nola ikusten duzu zuk zure burua, nola uste duzu ikusten zaituztela besteek (zure lagunek, izan espainiar nazionalitatekoak edota beste nazionalitate batekoak), bera gai izango litzateke bereizketak egiteko (uste du desberdin ikusiko dutela nongoa den arabera), nongoa da edo nongoa sentitzen da (euskalduna, marokarra, espainiarra, Zarautarra/Gasteiztarra/Eibartarra... gauza bat baino gehiago esan daiteke, ez da beharrezkoa aukeratzea).</li> <li>• Eta nola uste du ikusten dutela bere irakasleek (marokar, espainiar, euskaldun...), zer adierazten diote besteek, zeintzuk dira bere inguruan jaso dituen mezuak eskolan (betidanik), eroso sentitzen da, gustura, onartua, sentitzen du diferentziaren bat egon daitekeela bera eta familia autoktonoak dituzten bere ikaskideen artean.</li> <li>• Zein hizkuntzatan komunikatzen da bere gurasoekin, familiartekoekin, zailtasunak ditu gaztelerarekin edota euskararekin, uste du hizkuntza ez jakitea oztopo izan daitekeela besteekin harremanak izaterako orduan, euskaraz daki, erabiltzen du, zein hizkuntzatan erlazionatzen da bere lagunekin.</li> <li>• Nola konpondu dira haien jatorriko beste gazte batzuk zentzu horretan.</li> </ul>
<p><b>6. Familiaren balioak eta hezkuntza praktikak</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balioak (bizitzan beraiantzat garrantzitsuak diren gauzak, ondo azaldu) beraien amek eta aitek transmititu izan dizkietenak edota dizkienak orain (bera alaben eta semeen kasuan), beste herrialde batean egoteagatik galdu nahi ez dituzten balioak, eta haien gurasoek ez dutenak nahi haiek galtzea, harrera gizarteko zein balioekin daude desadostasunean, haien gurasoekin alderatuta zein baliotan erakusten dute desadostasuna.</li> <li>• Gurasoekin duten harremana, gurasoekin duten komunikazioa, gurasoekin diferentziak dituzten egoerak, etxean esleituta duten erantzukizuna, amek eta aitek ematen dizkieten baimenak, zerbait gaizki egiten dutenean gurasoek zigortu edo zuzentzen dituzten modua, etorkizunarekiko dituzten jomugak edota proiektuak, aste barruan eta asteburuetan aisialdirako dituzten aktibitateak (gurasoen eta seme-alaben partizipazioa bietan), aisialdian</li> </ul>

parte-hartzea, etxean eta eskolan eskaintzen diren balioen, kulturaren... arteko diferentziak.

- Generoaren arabera jaso duten heziketa, familian konpartitzen dituzten aktibitateetan aldaketak kontuan izanik normalean familiek haien herrialdetan egiten dutena.
- Zer moduz moldatu da bere familia bertako (EAE) gizartean (eroso sentitzen dira, lagunak dituzte bertan, ikasi dute/dituzte bertako hizkuntza(k), gurasoak diren modukoak izateagatik edota beraien jokabideagatik lotsatu izan dira noizbait, sentitu da inoiz arro gurasoen jokabideagatik edota diren modukoak izateagatik.
- Nola konpondu dira haien jatorriko beste gazte batzuk zentzu horretan.

### 2.4.1.3. *Eztabaida taldeak*

- *Eztabaida taldearen teknika:*

Eztabaida taldeak gai konkretu baten inguruan aritzeko aukera ematen digu, horretarako eratutako eztabaida taldea delako. Kormanek (1986) dioen bezala, eztabaida taldeak dira ikerketa objektu baten inguruan eztabaidatzeko talde batek egiten duen aurrez hautatutako banakakoen talde bilera.

Mertonek (1964) eztabaida taldearen inguruan hitz egiten duenean dio ziurtatu behar dela parte-hartzaileek esperientzia zehatz bat eta iritzi bat dutela landuko duten gaiaren inguruan. Horretarako, noski landuko diren oinarritzko gaiak jasoko duen funtzionamendu gidoi bat beharko dute non zehaztuko diren galderak eta elkarrizketatuen erantzun subjektiboak azertuak beharko dute izan ikertutako hipotesiak kontuan izanik.

Eztabaida taldearen oinarritzko asmoetariko bat beste teknika batzuen bitartez (behaketa, galdeketa...) horrenbesteko sakontasunez lortu ezin daitekeen eta ezagutzei, jokabideei, sentimenduei usteei edota bizipenei lotuta dagoen informazioa lortzea da. Jokabide, sentimendu eta uste horiek izan daitezke talde batengandik edota testuinguru sozial batengandik partzialki independenteak, alabaina ezagutaraziak izan daitezke eztabaida talde batetan taldeko interakzioaren bitartez. Beste teknika batzuekin konparatzen badugu, eztabaida taldeak epe oso laburrean informazio kolektiboa eta zehatza jasotzeko aukera ematen du.

Bestale, eztabaida taldeak erabil daitezke hasierako aldietan, azterketa aldian, kasu. Informazioa jasotzeko teknika espezifiko bezala erabil daitezke, edo gure kasuan egin

dugun bezala, beste teknika batzuekin uztartzeko eta gorago esan bezala, analisiak emandako emaitza batzuetan sumatutakoa betetzen den konprobatzeko edo informazio hori zabaltzeko. Kormanek (1986) argudiatzen du eztabaida taldearen oinarrizko ezaugarri bat interakzio soziala dela, dinamikak berak aukera ematen diolako parte-hartzaileari bizi duen egoeraren gaineko bere errealitatearen kontzepzioa, bere bizipenak, bere eguneroko hizkuntza, bere balioak eta sinesmenak nabarmentzeko eta berreskuratzeko. Interakzioak aukera ematen dio, gainera, bere esperientzia zehatzen inguruan duen ikuspegia birpentsatzeko, bat gatoz autoreak dioenarekin, eztabaida taldeen bidez hortaz jabetu baikarelako.

- *Eztabaida taldeak egiteko erabilitako tresna:*

Honakoa da erabilitako egoera eta egoerarekin lotutako galderak:

9. Taula. Talde eztabaidetarako egoera<sup>19</sup>

**Participantes:**

**Día:**

**Hora:**

**Lugar:**

**Contexto:**

Explicarles que las cuatro participaron en las entrevistas llevadas a cabo en el 2011, que de aquella entrevista he sacado información muy interesante pero que hay temas en los que he visto que es necesario profundizar más y es por ello por lo que he decidido volver a reunir las y entrevistarlas en grupo.

Hecha la introducción y para empezar a romper el hielo daré unos pocos detalles sobre las cuatro y después les pediré a cada una de ellas que haga una breve presentación. La participante que viene de Eibar y la que viene de Bilbao no se conocen y tampoco conocen a las otras dos. Las dos participantes que vienen de Ermua se conocen entre sí.

1. Pedirles que se presenten
  - Quienes son, que edad tienen, dónde viven...
2. Les comentaré que me interesa saber un poco más sobre los temas que están

<sup>19</sup> Geroago azaltzen dugun bezala talde eztabaidak gaztelaniaz egin genituen parte-hartzaile batek euskaraz ez dakielako eta ondorioz erabili genuen egoera gaztelaniaz dago.

relacionados con su proceso de socialización y para ello les voy a proponer un caso. El caso es el siguiente:

- **Caso:**

Imaginaos que acaba de llegar una chica de vuestra edad a vivir a Eibar, Ermua o Bilbao y vosotras salís todas juntas en el mismo grupo de amigos. Esa chica no tiene con quien salir y se os acerca y os pregunta si puede salir con vosotras. Es más, es familiar de una de vosotras. Acaba de llegar y está muy perdida y necesita ayuda. Primero os pide que le expliquéis lo siguiente:

**Socialización (las relaciones con amig@s, salidas, horarios...):**

1. Decidle con quién os relacionáis (Chicas o chicos, chicas y chicos, musulmanes, "autóctonos"...).
2. Si salís, decidle cuánto salís, cómo, cuándo...
3. Con quién salís. Decidle si seguís manteniendo relación con amigas o familiares de vuestro país de origen. Si lo hacéis, decidle cómo lo hacéis, qué vías utilizáis para ello.
4. Ella está interesada en saber si salís con "autóctonas", si tenéis los mismos hábitos a la hora de salir en grupo.
5. Insiste en que quiere saber si vuestros padres os ponen pegas a las horas de salir, si os limitan las salidas, os castigan si no cumplís con lo que os dicen en casa.
6. Algunas tenéis hermanos, y esta chica está interesada en saber si vuestros hermanos han tenido más libertad que vosotras porque quizá a ella le debe de pasar eso. (Si responden que sí, preguntarles cuál puede ser el motivo).
7. Pregunta también que si tenéis limitaciones (a la hora de salir...), esas limitaciones son debidas a vuestra religión, a la cultura de casa o es debido a que en la sociedad de acogida se socializa de otra manera y esa manera no les parece apropiada a vuestros padres.
8. Quiere saber si vuestros padres y vosotras os relacionáis de la misma forma. Si hay diferencias quiere saber cuáles son esas diferencias.

**Relaciones afectivo-sexuales:**

9. Esta persona quiere saber si os relacionáis con chicos, si es así, os quiere pedir que le expliquéis si son chicos de vuestra edad, si son de otra nacionalidad, si son musulmanes... Quiere saber a qué le dais importancia antes de tener una relación, y qué es lo que buscáis en un chico.
10. Quiere saber también si salís con chicos antes de casaros. Si no lo habéis

hecho todavía, quiere saber si os gustaría salir con algún chico.

11. Pregunta si os veis en un futuro trabajando en el ámbito privado o si os veis trabajando fuera de casa y que si aun no teniendo pareja os iríais a vivir solas o seguiríais viviendo con vuestros padres.

**Negociación con la familia (valores de casa...):**

12. Comenta que hay mujeres musulmanas que llevan el velo islámico y quiere saber a ver Cómo lo veis y Cuál es vuestra experiencia en relación a ese tema. Esta persona quiere saber si es así en vuestro caso, o si creéis que puede serlo en un futuro.  
(Comentarles el caso de la joven que quería ir de Erasmus...)
13. Le interesa saber cómo veis a vuestras madres (¿las veis como mujeres que deben velar por la familia, casarse, cuidar de la familia y dedicarse a la atención de la casa? ¿Y en vuestro caso eso es así?
14. Un tema que le inquieta es también el de cuándo consigue una mujer musulmana la emancipación, la independencia, cuándo se casa...
15. Pregunta si es verdad que tenéis que ser buenas mujeres musulmanas, y que qué hay que hacer para eso...
16. Le gustaría saber si os restringen las horas de salida vuestros padres. ¿Creéis que en ese caso tienen más libertad los chicos?

**2.4.1.4. Prozesua**

10. Taula. Datu bilketarako prozesua

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Parametroak</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Behaketak eta elkarrizketak parte-hartzaileen testuinguru naturalean (ez beti, gazte gehienek kasuan eskolatan izan da gurasoen kasuan eta ikasle baten kasuan haien etxean).</li> <li>○ Egoera ez manipulatuak. Egunerokoarekin lotuta ez dauden egoerak ez dira sortzen, gazteen elkarrizketa gehienek eskolan egin direlako, liburutegian edota etxeetan egin dira familiaren ohiko ohiturak apurtu gabe.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Triangulazioa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Datuak osatzeko teknika ezberdinak erabiltzean: elkarrizketa erdiegituratuak eta behaketa eta lan-egunkaria eta informazioa osatzeko eztabaida taldeak.</li> </ul> </li> <li>• <b>Parte-hartzaileen aukeraketa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ruiz Olabuénagak (2009) laginaz hitz egiterako orduan, bi lagin mota desberdintzen ditu; lagin probabilitistiko batetik, eta lagin intenzionala bestetik, bigarrenaren baitan aldiz, beste bi desberdintzen ditu: lagin opinatiko eta lagin teorikoa. Honako ikerketa aurrera</li> </ul> </li> </ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Parte-hartzailearen behaketa eta lan-egunkaria ikerketa objektuarekin lotuta oharrekin.</li> <li>○ Elkarrizketa bideo kamara eta ahots grabagailuarekin jasota eta transkripzio literalak<sup>20</sup> eginda (datu kualitatiboak).</li> </ul>	<p>eramateko lagin opinatikoak aukeratu dugu. Alegia, parte-hartzaileak guk aukeratu ditugu irizpide estrategiko pertsonal bat jarraituz. Taularen ondoren azaltzen da parte-hartzaileekin kontaktua nola burutu dugun.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Denbora</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Behaketa eta lan-egunkaria bai banakako elkarrizketak egin direnean eta baita eztabaida taldeak egin direnean egin dugu.</li> <li>○ Elkarrizketa erdiegituratuak 2011n egin dira.</li> <li>○ Eztabaida taldeak 2013an egin dira.</li> </ul> </li> <li>• <b>Tokia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elkarrizketak hiru gunetan egin dira. Lehenik eta behin, 7 parte-hartzaile elkarrizketatu dira Ermuan, “eskola1”<sup>21</sup> ikastetxean.</li> <li>○ Bilboko parte-hartzaileari hiru egunetan zehar egin diogu elkarrizketa Bilbon, haren etxean.</li> <li>○ Eibarko bost<sup>22</sup> parte-hartzaileei Eibarko liburutegi munizipalean egin diegu elkarrizketa.</li> </ul> </li> </ul>
---	--

- *Elkarrizketa erdiegituratuaren inguruko prozesua*

Jatorri berebera duen Moufdi Kamel itzultzailea izan da Ermuko parte-hartzaileekin kontaktuan jarri gaituena. Mezu bidez eta telefonoz egin da informazio trukea eta aurrez aurre ere bildu izan gara. Berak eman digun aholkua izan da parte-hartzaileek ikasten duten ikastetxeko zuzendariarekin kontaktuan jartzeko eta haren bitartez eskaera luzatzeko modu formalean. Ikastetxeko zuzendariarekin jarri gara kontaktuan,

<sup>20</sup> Transkripzio guztiak eranskinetan jasoak daude.

<sup>21</sup> Parte-hartzaileen izenekin bezala, eskolen kasuan ere ez ditugu izen errealak erabili. Haien izenen orde, “eskola1”, “eskola2” eta “eskola3” terminoak erabiliko ditugu eskolen anonimotasuna gordetzeko asmoarekin. “Eskola1” erabiliko dugu Ermuko eskolari erreferentzia egiten diogunean, “eskola2” Eibarko eskolari erreferentzia egiten diogunean eta “eskola3” Bilboko eskolari erreferentzia egiten diogunean.

<sup>22</sup> Beherago azalduko dugun bezala bost elkarrizketa horietatik bi baztertu behar izan ditugu eta soilik hirurekin geratu gara. Atal honetan ematen ditugu horren inguruko azalpen zehatzagoak.

bilera bat egin dugu, hautatu ditugu ikasleak eta haien gurasoei eskutitz<sup>23</sup> formal bat bidali diegu baimena eskatzeko asmoz. Guraso guztiek onartu dute eskaera eta haien baimena bidali diote zuzendariari. Baimena jaso ostean bilera egunak eta orduak adostu dira parte-hartzaile guztiekin.

Ermuko elkarrizketak “eskola1” ikastetxeko liburutegian eraman dira aurrera eta parte-hartzaile bakoitza bakarka bildu da elkarrizketatzailearekin. 7 elkarrizketetatik 5 gaztelaniaz egin dira eta 2 euskaraz. Elkarrizketa gehienak ordubetetik gora iraun dute. Haietariko gutxi batzuk bi ordutara iritsi dira. Elkarrizketak 2011ko apirila, maiatza eta ekaina artean egin dira.

Eibarko kontaktua Julen Aranguren Eibarko eta Zarauzko immigrazio teknikaria eta Nerea Urizar “Eskola2”-ko irakaslea eta zuzendaritza taldeko kidea izan dira. Eibarko ikastetxean aurrera eramandako prozedura Ermuan eramandakoren bertsua da. Zuzendaritza taldearekin bilera egin dugu, proposamena luzatu diogu eta ikasleak hautatu ostean eskutitz berbera bidali diegu parte-hartzaileen gurasoei. Guztiek bidali diote baimena zuzendariari eta prozesuarekin hasi gara. Parte-hartzaileekin bilerak Eibarko liburutegi munizipalean egin dira. Bost izan dira guztira, baina esan bezala, bi baztertu dira. Elkarrizketak ordu eta bi ordu ingurukoak izan dira. Bost horietatik 4 euskaraz egin dira eta 1 gaztelaniaz. Ikerlan honetan aztertu ditugun 3retatik 2 izan dira euskaraz daudenak.

2002tik Bilbon bizi den Latif Jatabi bereberrak erraztu digu Bilboko parte-hartzailearen kontaktua. Bera izan da parte-hartzailearen gurasoekin hitz egin duena eta baimena jaso duena. Elkarrizketak parte-hartzailearen etxean egin dira. Hiru aldiz gerturatu gara bere etxera eta egin ditugun elkarrizketa guztietatik luzeena berau izan da. Bi ordu luzetik gora iraun du.

Tresnaren aplikazioan zailtasun batzuk izan ditugu. Mota honetako elkarrizketa kualitatibo on bat aurrera eramateak ahalegina eskatzen du. Zailtasuna ez dator soilik elkarrizketatuari baimena eskatu eta hark galderak era zintzoan erantzutean. Alderdirik zailena da elkarrizketatuari hitz egitera bultzatzearena, gure kasuan are gehiago parte-hartzaileek duten adina kontuan izanik, haietariko batzuk oso isilak direlako. Parte-hartzailearen kolaborazio osoa lortzeko elkarrizketatuekin konfiantza giroa sortu behar izan dugu, kasu honetan ez gara aritu profesional bezala, pertsona bezala baizik, gauza zaila izan da, denbora muga estuetan mugitu izan garelako kontuan izanik. Hala

<sup>23</sup> Erabili dugun eskutitz eredua eranskinetan txertatu dugu. Eskutitzak mezuaren goiburuan eskolako zigilua zuen jasota baina kendu egin dugu, konfidentzialtasuna gordetzeko asmoz.



eta guztiz ere, kasu batzuetan ez dugu lortu konfiantza giro hori lortzea eta 13 gazteetatik 2 parte-hartzaileen elkarrizketak baztertu behar izan ditugu ez dugulako jaso behar genuen informazio nahikoa. Badago baita ere, baldintzatzailea izan den beste aspektu bat eta da distantzia kulturala, gidoiaren aplikazioan eragin lezake ikerlari eta informazio emaileen arteko distantziak.

Zailtasun horiek ekidin eta denbora mugatu horri ahalik eta etekin gehien ateratzeko, ezinbestekoa izan da elkarrizketa aurreko unea baita ere. Elkarrizketatuak jaso dituen aurretiko azalpenak erabat markatu dute berbeta. Horregatik da garrantzitsua hasieran egiten den hurbilketa (ondoren aipatzen dugun aurkezpen eskutitza, telefonoz eginiko deia hitzordua adosteko, mezu elektronikoa, hirugarren pertsona baten bitartez egindako aurkezpena...). Horretan laguntza handikoak izan dira bai ikastetxe bietan eta baita ikastetxeetatik kanpo izan ditugun kontaktuak.

- *Eztabaida taldeen inguruko prozesua*

Eztabaida taldeak egiteko elkarrizketatzailea jarri da 4 parte-hartzaileekin kontaktuan, haiei edo haien gurasoei deituta. Hiru aldiz bildu da eztabaida taldeak egiteko eta guztiak Eibarko liburutegi munizipalak alokatutako gela batean egin dira. Elkarrizketatuak gerturatu ditu bai Bilboko parte-hartzailea eta baita Ermuko biak Eibarrera, eztabaida taldeak egin diren hiru egunetan. Eztabaida taldeak gaztelaniaz egin dira parte-hartzaileetariko batek ez dakielako euskaraz.<sup>24</sup> Hiru eztabaida taldeak<sup>25</sup> lau orduko iraupena dute. Eztabaida taldeak 2013ko urtarrilean egin dira.

Eztabaida taldeak egin ditugu banakako elkarrizketak egitean sortu zaizkigun hipotesi edo galdera batzuk pentsarazi digutelako generoa kontuan izateko alderdia dela. Esaterako, sumatu dugulako gurasoek gazteek generoaren arabera hezten dituztela, eta desberdin jokatzeko modu hori neskekin zorrotzagoa dela. Gainera, haiek aipatu dituzten hainbat gai oso deigarriak iruditu zaizkigu gai horiek lotura daukate musulman izatearekin eta musulman izateagatik emakumeek izan behar dituzten jokabidearekin eta abar. Badago beste arrazoi bat eta da ohartu garela neskek bakarkako elkarrizketetan harreman afektibo-sexualez hitz egiterakoan informazio gutxi eman dutela (ez da hori gai zentrala izan eta agian horregatik izan da baita ere) eta bi arrazoi horientatik pentsatu dugu berebiziko garrantzia duela haiekin berriro biltzeak eta eztabaida taldeen bidez informazio hori lortu ahal izatea.

<sup>24</sup> Eztabaida taldeetan erabilitako egoera metodologia atalean txertatu dugun arren, eranskinetan ere gehitu haren eredu bat.

<sup>25</sup> Hiru eztabaida taldeak eranskinetan txertatu ditugu eta grabazio bakar batean bilduta daude.

Bi gai horien inguruan modu sakonago batean hitz egiteko teknikarik egokiena eztabaida taldearena iruditu zaigu. Eztabaida taldeak gai konkretu baten inguruan aritzeko aukera eman digu, horretarako eratutako eztabaida taldea izan delako.

Eztabaida taldeetan parte hartu duten 4 neskek ondo ezagutzen dute gaia, jada banakako elkarrizketetan parte hartu dutelako eta eztabaida talde horietako pertsonak aurrez hautatutakoak izan direlako, eta gai konkretu baten inguruan eztabaidatzeko deituak izan direlako.

Esperientzia trukaketa oso positiboa izan da, besteak beste, parte-hartzaileek oso erreakzio positiboa izan dutelako ohartu direnean badaudela haien esperientziak, ezagutzak edota bizipen berberak edota antzekoak dituzten solaskideak. Komunikazio egoera horrek; beraz, gaiaren inguruko haien interesa berrelikatu du. Helburua izan da estrategia horren bitartez eztabaida talde on batzuk lortzea, eta horren oinarria noski 4 parte-hartzaileek gaiaren inguruan izan duten interesa piztean egon da. Eta hala gertatu da lau neskek informazio zehatza eta zabala eman digutelako. Parte-hartzaileek haien ulermen eta esanahiak argitara atera dituzte, eta horren ondorioz, beraien jarreraren eta jokabideen adierazpen anitzak askoz azkarrago birlanduak eta ulertuak izan dira gure aldetik.

Eztabaida taldeak, batetik, aukera eman digu neska hauek dituzten ezagutzen, jokabideen eta jarrera sozialen deskripzio globala lortzeko, eta bestetik, beraien bitartez ikusi dugu talde egoeran taldekide bakoitzak eragina jasotzen duela beste taldekideengandik. Gorago aurreratu bezala, teknika honen bidez hurbildu gara banakako elkarrizketan hurbildu ezin izan garen gai delikatueta (esaterako neskek izan dituzten harreman afektibo-sexualen inguruan luze ibili gara...), era errazean informazioa aztertu eta hautatu ahal izan dugu, eta horrek era berean aukera eman digu ikusteko zein den gai garrantzitsua eta zein ez horren garrantzitsua, zein den diskurtso erreala eta zein ideala. Ondorioz, hobeto ulertu ahal izan dugu neskek esan eta egiten dutenaren artean batzuetan egon daitekeen distantzia.

Esan bezala, besteak beste, eztabaida taldeetan neskek modu irekiago batean hitz egin dute haien harreman afektibo-sexualen inguruan. Horretan eragina izan dute faktore ezberdinek: bakarkako elkarrizketan gai gehiago tratatzen dira eta gai horri ez zaio ematen eztabaida taldeetan ematen zaion zentralitatea, ondorioz ez dute sakontzen, 2 urte pasa dira bakarkako elkarrizketak egin dizkiegunetik eta haietariko gehienak eztabaida taldeak egiterakoan jada 18 urte beteak dituzte edota betetzekotan

daude (bi urte pasatu dira, agian izan dute aukera denbora tarte horretan bikotegunaren bat/batzuk izateko, helduagoak dira gainera), neskei gehiago kostatzen zaie gaiaz hitz egitea bakarka daudenean eta beldur puntu bat erakusten dute haien inguruneak zerbait jakin dezakeela pentsatzean, aldiz eztabaida taldetan giro berezia sortzen da; babestuagoak eta askeagoak sentitzen dira kontu horietaz hitz egiteko. Kontua da, sumatzen ditugun faktore edota arrazoi horiengatik aldaketa nabarmen bat ematen dela haien diskurtsoaren edukian.

Bikote lagunik bazuten galdetu diegunean 4 nesketatik 2k baietz erantzun digute, baina ez dute nahi izan gaiaren inguruan larregi sakondu. Lan-egunkarian jasota dugun bezala, bakarkako elkarrizketa bukatzean eta grabagailua itzali dugunean biek adierazi digute gurasoek ez dutela haien harremanaren berri eta horregatik ez dutela nahi izan gaiaren inguruan hitz egin. Neskek eta mutilek esan duten horretatik eratoritzen dugu badagoela beste faktore bat kontuan izan beharrekoa eta da mutilek badutela harreman afektibo-sexualak bizitzeko eta haietaz amekin (inoiz ez aitarekin) hitz egiteko askatasun bat neskek gehienek ez dutena.

Abantailak asko izan dira baina desabantaileri ere jarri behar zaie arreta. Eztabaida taldeak erakusten duen desabantailetatik garrantzitsuena da pertsona batzuek bere iritzia emateko motibazio eza erakuts dezaketela, pertsonala, delikatu edota arriskatua izan daitekeen informazio bat publiko egiteko konfiantza falta erakuts dezaketelako. Gure kasuan ez da, baina, hori gertatu, nahiz eta haien arteko iritziak ez datozen bat kasu batzuetan. Horrek hala ere, ez du elkarrizketaren balioan eraginik izan eta 4 parte-hartzaileek hitz egin dute lasai eta sentitu dira eroso haien iritziak ematerako orduan, nahiz eta gai oso pertsonalez hitz egin.

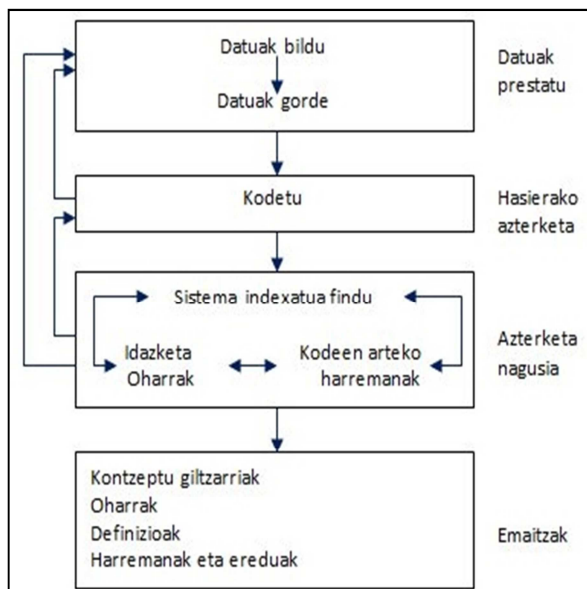
## 2.5. Datu-analisisia

Atlas.ti (6.0 eta 7.0 bertsioak) erreminta erabili dugu datuen analisirako. Analisi prozesua (datuen organizazioa, bilaketa eta errekupeazioa) errazteaz gain, aukera eman digu informazio guztia integratzeko (datuak direla, dokumentuak, oharra eta aipuak). Horretarako, bi dokumentu izan ditugu oinarri: Atlas.ti-ren 6. bertsioaren esku-liburua eta Muñozen (2005) lana.

Atlas.tiko lan prozesua bi fasetan banatzen da eta bi fase horiek jarraitu dira azterketa lan honetan ere. Lehenengo fasea testu-fasea da eta bigarrena, kontzeptualizazio fasea. Testu faseak hartzen du datuen prestakuntza eta erabilera, testuen segmentazioa (testua izan, irudia, soinua, bideoak...) eta kodifikazioa. Bigarren fasea

da kontzeptualizazio fasea eta honako hauek jasotzen ditu bere baitan: kodifikatutako segmentuak konparatu eta interpretatzea, eta, era berean, kontzeptuak maila abstraktuagoan batuko dituzten sareak garatzea (oinarrizko dokumentuak, zitak, kodeak, familiak...) eta datuetan oinarritutako teoria osatzea. Hurrengo orrian dagoen irudian (Perez, 2014) ikus daiteke modu grafikoagoan:

1. Irudia. Atlas.tiko lan prozesuaren bi faseak eta bakoitzaren baitako elementuak



Fase bi horietan elementu ezberdinek hartzen dute parte. Badago giltza den elementu bat, unitate hermeneutikoa deiturikoa (UH). Unitate hermeneutikoak sei objektu (dokumentu primarioak, aipuak, kodeak, memoak, familiak eta sareak) ditu. Azterketa lan honetan, aipatutako objektu guztiak erabili ditugu, nahiz eta batzuek beste batzuek baino presentzia handiagoa izan duten. Gainera, super-familiak edo familien familiak ere erabili ditugu.

Unitate hermeneutikoa da azterketa-proiektua; aztertu ditugun datu guztiak hor bildu ditugu. Proiektu bakoitzeko unitate hermeneutiko bakarra dago eta unitate hermeneutiko batek gorago aipatutako 6 objektu ditu, lehenengo hirurak testu fasean sartzen dira eta beste hirurak kontzeptualizazio fasean. Ikus dezagun objektu bakoitzak zein funtzio izan duen azterketan:

Testu fasean sartzen diren objektuak:

- Dokumentu primarioak: aztertu ditugun dokumentuak dira; analisiaren oinarria, datuak gordinean, landu gabe. Nahiz eta hainbat testu formatutan egon daitezkeen (excel, irudiak...), gure kasuan, word testu prozesadorearekin idatzitako 458 orritako

12 transkripzio aztertu ditugu. Batetik, 11 elkarrizketak, eta bestetik, hiru eztabaida taldeak, arestian esan bezala, transkripzio bakarrean jaso direnak.

## 2. Irudia. Dokumentu primarioen zerrenda

Id	Nombre	Medi...	Citas	Ubicación	Autor	Familias	Creado	Modifica...	Utiliz...	Origen
P1	PH1-NA.rtf~	Text...	191	Mi biblioteca	Super	GAZTEAK_EMAKUMEAK	24/05/20...	17/03/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P2	PH2-SO.rtf~	Text...	246	Mi biblioteca	Super	GAZTEAK_EMAKUMEAK	24/05/20...	27/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P3	PH3-FO.rtf~	Text...	143	Mi biblioteca	Super		24/05/20...	28/02/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P4	PH4-AI.rtf~	Text...	98	Mi biblioteca	Super		24/05/20...	06/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P5	PH5-SAI.rtf~	Text...	108	Mi biblioteca	Super		24/05/20...	03/10/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P6	PH6-SOU.rtf~	Text...	140	Mi biblioteca	Super	GAZTEAK_EMAKUMEAK	24/05/20...	10/01/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P7	PH7-SOUL.rtf~	Text...	169	Mi biblioteca	Super		24/05/20...	06/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P9	PH8-TA.rtf	Text...	167	Mi biblioteca	Super		01/08/20...	05/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P10	PH9-BA.rtf	Text...	212	Mi biblioteca	Super		13/08/20...	23/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P13	PH10-RI.rtf	Text...	109	Mi biblioteca	Super		24/08/20...	11/10/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P14	PH11-MO.rtf	Text...	110	Mi biblioteca	Super		26/08/20...	05/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...
P15	FOCUS GROU...	Text...	232	Mi biblioteca	Super		12/09/20...	27/12/20...	Sí	C:\Users\aurizar\D...

- Aipua: oinarrizko azterketa-unitateak dira. Dokumentu primarioetan dauden eta gure helburuei edota ikerketa-galderei erantzuten dioten aipamen literalak dira, esanahiez betetako testu-atalak ondoren kodeekin lotu ditugunak. Aipuen luzera desberdina da. Beheko taulan ikus dezakegu parte-hartzaile batekin izandako bakarkako elkarrizketetatik jasotako zenbait aipuren zerrenda.

## 3. Irudia. Zenbait aipuren zerrenda eredu

Id	Nombre	Inicio
1...	y de momento tengo 16 años y e..	8
1...	Okrich. O-k-r-i-c-h.	16
1...	Ósea sois dos hermanos.	38
1...	Ane: ¿Tus padres dónde naciero..	46
1...	Eh sí, rechazo sí y también ma..	227
1...	No: Al hoceima, al norte.	24
1...	No: Tengo un hermano menor. Ti..	36
1...	Bueno es que allí lo que pasa ..	124
1...	Ane: ¿Y está trabajando en est..	70
1...	No: Mi ama es ama de casa.	76
1...	No: Yo de momento estudio yyyy..	80
1...	Ane: Tú me has dicho que te de..	82

- Kodeak: oinarrizko azterketa-unitateak dira, kontzeptuak edo etiketak, alfabetikoki ordenatzen direnak. Unitate hermeneutikoak mota askotako dokumentuak onartu eta

biltzen dituen arren, software bat ez da dokumentu horietan biltzen den datuen esanahia ulertzeko gai, eta ezta datu horien artean egon daitekeen erlazioa aurkitzeko gauza ere. Lan hori ikerlariari dagokio, eta ikerlariak neurri batean lan hori kodeketaren bidez egiten du. Kodeak esanahi anitzak har ditzake ikerketa kualitatiboan, baina funtsean testu zati bati egozten zaion etiketa esanguratsua da. Azken finean, kodeak datuak sailkatzeko gailuak dira, informazioa berreskuratzeko eta ikusarazteko; operazio konplexuagoak egiteko aukera ematen digute. Kodeak aurrez sortu ahal ditugu, arian-arian sortu ahal ditugu edo biak konbinatu ahal ditugu. Atlas.tik kodetze prozesua modu ezberdinetan egiteko aukera ematen du, besteak beste, kodetze mekanikoa edo autokodetzea, kodetze irekia, InVivo kodetzea eta abar.

Ikerketa honetan bi aukerak konbinatu ditugu. Egin dugu lehenen zikloko kodetze bat begirada induktibo bat izan duena, eta ondoren, elkarrizketak eta eztabaida taldeak irakurtzen eta Atlas.tiren bidez aztertzen genbiltzala bigarren zikloko kodetzea egin dugu. Bigarren zikloko kodetze horrek begirada deduktiboa izan du, eta horretarako InVivo kodetzea erabili dugu. Guztira 115 kode sortu ditugu. Beheko taulan azaltzen dira sortu ditugun kode guztietatik zenbait.

#### 4. Irudia. Zenbait kodeen zerrenda eredu

Administrador de códigos [UH: TESIA2016]		
Códigos Edición Miscelánea Imprimir Visualizar		
Familias		
Mostrar todos Códigos		
ADINA (19-1)	Familia zabalza jaioterrian (24-1)	GENEROAREN ARABERAKO BAIMENAK (0-0)
Aitak (15-...)	FAMILIAREN BALIOAK (21-2)-	Gurasoak betirako harrera herrialdean geratu (4-1)
Aitak jasotako jarrera diskriminatzaileak (11-...)	Familiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak (89-2)	Gurasoak betirako jaioterrira itzuli (7-1)
Aitareen harremanak EAEn eta denbora libre disfrutzeko modua (1-...)	Familiaren balioen eta kultura nagusiaren balioen artean gazteek egiten ...	GURASOAK ETA HAIEN SEME-ALABEN IKASKETAK (0-0)
AITAREN LANBIDEA_LANEAN ARI DA EGUN ...	Familiaren balioen transmisioa (107-3)	GURASOAK ITZULI ALA GELDITU (0-3)
Aitonak (2-2)	Gazteak betirako harrera herrialdean geratu (19-1)	GURASOAK EGITEN DUTEN HEZKUNTZA SISTEMEN ARTE
Amak (2-2)	Gazteak betirako jaioterrira itzuli (8-1)	GURASOAK HARRERA HERRIALDEKO HEZKUNTZAK IKASI-
Amak jasotako jarrera diskriminatzaileak (22-1)	GAZTEAK ETA ESKOLAKO ERAGILEAK (0-0)	GURASOAK JASOTAKO JARRERA DISKRIMINATZAILAK (0
Amaren harremanak EAEn eta denbora libre disfrutzeko modua (21-1)	GAZTEAK ETA IKASKETAK (0-0)	Gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia
AMAREN LANBIDEA_LANEAN ARI DA EGUN {20-1}	GAZTEAK ETA LANAK (0-0)	GURASOEN BIZI (13-1)
ARRAZOIAK (0-2)	GAZTEAK ITZULI ALA GELDITU (0-4)	GURASOEN HARRERMANA (53-0)
Ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak (69-1)	Gazteak udan bueltatu (12-1)	GURASOEN HARRERA HERRIALDEKO HARREMANAK ETA
BESTE GAZTE ETORKINEK JASOTAKO ONARPEN ETA DISKRIMINAZIO JA...	GAZTEEK BIKOTE LAGUNA (0-2)	Gurasoen hasierako pertzepzioak (6-1)
BESTE GAZTE ETORKINEK IKASTE EMAITZAK (2-0)	GAZTEEK DUTEN GURASOEN IRUDIA (20-0)	GURASOEN HEZKUNTZA PRAKTIKAK (202-7)
Beste herrialde edota komunitate batera lehenengo eta ondoren EAEra (...)	GAZTEEK DUTEN GURASOEN ERREKONNOZIMENDUA (16-0)	GURASOEN INTEGRAZIOA (11-1)
Bidaiatzeko gogoa (GA) (7-0)	GAZTEEK EGITEN DUTEN HEZKUNTZA SISTEMEN ARTEKO ALDERAKETA...	GURASOEN JAIOTERRIA (12-1)
DATU SOZIODEMOGRAFIKO ETA SOZIOKULTURALAK (0-12)-	Gazteek egokitze prozesuan jasotako jarrera diskriminatzaileak (48-1)	GURASOEN LAGUNEN JATORRIA (22-0)
Diskriminazio lanean (38-3)	GAZTEEK GURASOEI EGITEN ZUTENA EZ ESAN (7-0)	GURASOEN PARTE-HARTZEA ETA HAUTEMATEA ESKOLA
EAEko zenbait tokitara familia berrekartzearen ondoren (7-1)	Gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia (67-2)	Gurasoen praktika normatiboak (23-1)
EAEko zenbait tokitara familiaren berrekartzearen aurretik (7-1)	Gazteek ikasketekin dituzten zailtasunak (44-2)	GURASOEN SARE SOZIALAK (0-6)
Eguneroko ekintzak (18-0)	Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak (68-2)	HARREMAN AFEKTIBO-SEXUALAK (119-3)
EGUNGO BIZITOKIA (5-1)	GAZTEEK JASOTAKO JARRERA DISKRIMINATZAILAK (0-2)	Harrera gizartearen gazteek adierazten dituzten tirabirak
Ekonomikoak (18-1)	Gazteek jasotako jarrera diskriminatzaileak gerora (54-1)	Harrera herrialdeko sarrera erraztaileak (23-1)
ESKOLA EREMU SOZIALIZATZAILA (214-10)	GAZTEEN AUTOURDIA (53-0)	Harrera herriko hizkuntzak mugikortasun soziala lortzeko
Etxeko lanean arduen banaketa (46-1)	GAZTEEN ELKARGUNEA, MAIZTASUNA ETA EKINTZAK (176-2)	HASIERAKO PERTZEPZIOAK (0-3)
Familia bat izatea (8-0)	Gazteen hasierako pertzepzioak (22-1)	Hiyaba janzea (33-1)
Familia berrekartzea (5-3)	GAZTEEN LAGUNEN JATORRIA (116-3)	HEZKUNTZA EREDUA (A,B,D) (19-2)
FAMILIA EREMU: BALIOAK ETA IKUSKERA SOZIO-HEZITAZAILA (350-3)	GAZTEEN PARTE-HARTZEA ETA HAUTEMATEA ESKOLAN ETA ESKOLAZ...	IDENTITATE ETNOLINGUISTIKOA (139-0)
Familia zabalza atzerrian (6-1)	GAZTEEN SOZIALIZAZIO PROZESUA HARRERA GIZARTEKO FAMILIA ERE...	IKASKETA MAILA (18-2)
Familia zabalza EAEn (9-1)	GENERO SOZIALIZAZIOA (236-1)	IRAKASLEEN ERAGINA SOZIALIZAZIOAN (112-1)-

Kodetze prozesuan saiatu gara zerrendatutako kodeak egokiak zirela ziurtatzen. Horretarako, baliatu gara hiru ikertzaileen laguntzaz: Amelia Barquín (Mondragon Unibersitatea), Ignasi Vila eta Moises Esteban (Universitat de Girona), eta sortutako kodeak konprobatu ditugu. Hortaz gain, datu asko genituenez, nahi izan dugu ziurtatu kodeak ez ditugula errepikatu, eta horretarako, Atlas.ti programak duen *coding analyzer* aukera erabili dugu erredundanteak ziren kodeak aurkitu eta konpontzeko. Hirugarrenik, aipu eta kodeen arteko lotura egokia zela ikusteko, azterketa-pilotu bat egin dugu (Urizar & Barquín, 2012).

Atlas.ti tresnak, beraz, balio izan digu genituen datu kopuru handia antolatzeko, loturak egiteko eta interpretatzeko. Aurrerago esan bezala, tresna baliagarria egin zaigu edukien analisia modu errazago eta sistematiko batean egin ahal izateko.

- Memoak: hemen ere aipuak jaso ahal ditugu eta izena eman ahal diegu. Gure egunerokoa moduan izango litzateke, gure koadernoan, datuen interpretazioa, egin ahala egiten ditugun gogoetak eta abar jaso ahal ditugu bertan. Ez dira ohar soilak (oharrak egin ditzakegu orain arte aipatutako osagai guztien baitan), balio kualitatibo handiko iruzkinak baino. Aztertzaileak azterketa-prozesuan zehar egin ahal dituen iruzkinak dira, hasi gogoratzeko ohar edo lan-hipotesietatik eta aurkitutako harremanen azalpen edo ondorioetaraino, guztiak ere idatziko den txostenerako baliagarri izan daitezkeenak. Gure kasuan, arestian aipatu bezala erabili izan ditugunean memoak lan-egunkari bezala erabili izan ditugu eta kasu batzuetan irakurritako artikuluen inguruko informazioa sartu eta kode batzuekin loturak egiteko erabili izan ditugu. Lan-egunkarirako erabili izan ditugunak izan ezik, erabilitako beste memoak barne informaziorako izan dira gehienbat, ez horrenbeste azterketa lanean erabiltzeko. Beheko irudian azaltzen dira jaso ditugun zenbait memoen adibideak.

5. Irudia. Lan-egunkarietako informazioaren inguruko memo zerrenda eredu

Nombre
ANAI-ARREBEN ARTEKO HIZKUNTZA HAUTUA {0-0 Comentario} - Super
ARABE KULTUA IKASI {0-0 Comentario} - Super
EGUNEROKO ITXIERA {0-2 Comentario} - Super
ETXEAN ERABILTZEN DEN HIZKUNTZA {2-0 Teoría} - Super
HASIERAN BIZITAKO EGOERAK {1-0 Teoría} - Super
HEZKUNTZA PRAKTIKAK {1-0 Comentario} - Super
HIZKUNTZA OHITURAK {1-0 Comentario} - Super
Lan-egunkaria {0-0 Comentario} - Super
LE-TE-N1 {0-0 Comentario} - Super
PROIEKTU MIGRATZAILEAREN ARRAZOIAK {2-0 Teoría} - Super
ROLAK ETXEAN EGUNEROKOAN {0-1 Comentario} - Super
ROLEN BANAKETA ANAI-ARREBEN ARTEAN ETXEKO LANETAN {1-1 Comentario} - Super

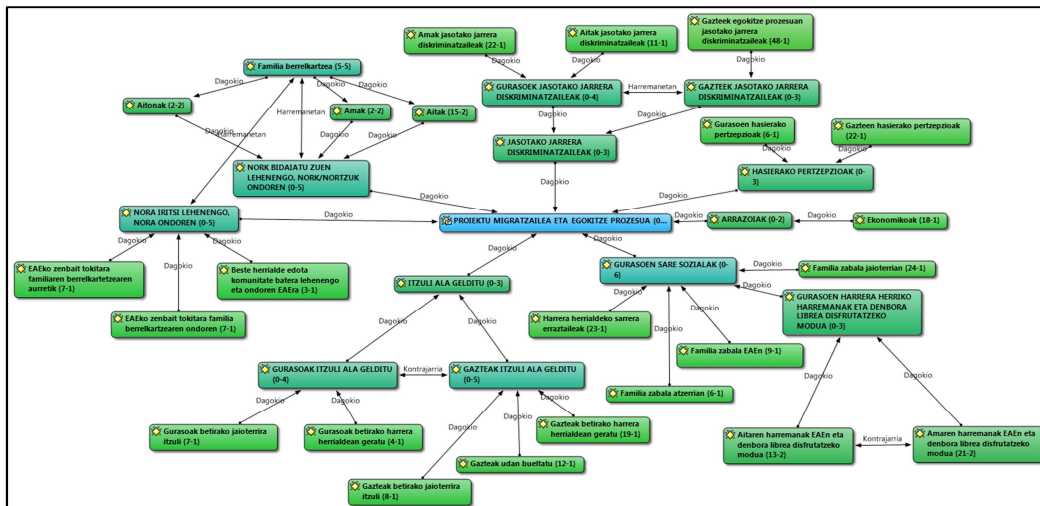
Beste hiru hauek dira kontzeptualizazio fasean sartzen direnak:

- Familiak: objektuak multzokatzeko aukera ematen du (dokumentuak, kodeak, memoak...). Bilduma horiek izan daitezke lehen pausoa kontzeptuetara iristeko eta aukera ematen digute datuak gurutzatzeko eta iragazki ezberdinen arabera kontrastatzeko. Gure kasuan, familiak soilik erabili ditugu kodeak biltzeko eta ez beste kasuetan. Familia horiek kodeak kode-familietan egituratu eta antolatzea ahalbidetu digute. Gainera, kode ezberdinekin filtro lana egin daiteke eta *query tool* edo kontsulta tresnaren bidez informazioa berreskuratzeko aukera izan dugu.

- Super-familiak: super-familia bat sortu dugu “gazteen sozializazio prozesua familia eremua, eskola eremua eta lagunarteko eremua” izenarekin. Super-familia horrek bere baitan hiru kode familia dauzka: “familia eremua: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea”, “eskola eremua” eta “lagunarteko eremua”.

- Sare kontzeptualak: programaren elementu interesgarri eta berezietako bat da, bai eta kontzeptuzko lana egiteko eta ondoriotara iristen laguntzeko elementu nagusienetakoa ere. Kategorien artean ezarri ditugun harremanen irudi grafikoak eraikiz, informazio konplexua modu intuitiboan irudikatzen laguntzen du. Gure kasuan ez ditugu beti sare kontzeptualak erabili, soilik sortu ditugu beharrezko ikusi dugun lau kasuetan (proiektu migratzailea eta egokitze prozesuan eta gazteen sozializazioaz ari izan garenean: familian, eskolan eta lagunartean). Kodeen arteko harremanetarako hiru erlazio mota erabili ditugu: harremanean, dagokio eta kontrajarria. Lehenengo biak izan dira gehien erabili ditugunak eta kasuren batean hirugarrena. Behean azaltzen den sare kontzeptuala da sortu dugun sareetako bat.

6. Irudia. Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua familiaren sare-kontzeptualaren eredua





Bukatzeko, badago zerrenda horretan sartzen ez den baina guretzat baliagarria izan den aldiberekotasun taula deituriko tresna. Aldiberekotasun taulak bi aukera eskaintzen dizkigu baina guk haietariko bat erabili dugu bakarrik. Batetik, kodeak kodeekin gurutzatzeko aukera ematen du, eta bestetik, kodeak oinarriko dokumentuekin gurutzatzeko. Gure kasuan lehenengo aukera erabili dugu eta kodetutako terminoekin harremana duten faktoreak identifikatzeko balio izan digu. Genero sozializazioa kodea sortu dugu eta bere baitan generoarekin lotutako aipu guztiak sartu ditugu, ondoren, analisiaren prozesuan zehar interesatu zaizkigun kodeak zeharkatu ditugu kode horrekin, kode bakoitzak genero sozializazioa kodearekin duen harremana ikusteko eta izan dezaketen garrantzia erlatiboa kuantitatiboki (C koefizienteari esker) aurreikusteko. Aldiberekotasun taulak kontzeptuaren garrantziari edo esanahiari buruzko azken erantzunik ez digu eskaintzen baina aldiberekotasunei gainbegiratu orokor bat eman eta gurutzaketa zehatzak banan-banan, eta bakoitzaren testuinguruan miazteko aukera ematen digu. Behean analisisian sortutako aldiberekotasun taula bat:

11. Taula. Genero sozializazioa eta familiaren balioak aldiberekotasun taularen eredu

	GENERO SOZIALIZAZIOA
<i>Familiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak</i>	55 - 0,25
<i>Familiaren balioen eta kultura nagusiaren balioen artean gazteek egiten duten alderaketa</i>	22 - 0,09
<i>Ohitura erlijiosoen praktika</i>	8 - 0,03
<i>Familiaren balioen transmisioa</i>	5 - 0,02
<i>Harrera gizartearekin gazteek adierazten dituzten tirabirak haien ohitura eta jokabideengatik</i>	2 - 0,00

Atlas.ti erremintak ematen digun aukera aprobetxatuz, analisisien elaborazioan eta emaitzen kontraeran banatu egin ditugu elkarrizketetatik eta eztabaida taldeetatik eratorritako emaitzak, eta baita, parte-hartzaile ezberdinei dagozkien emaitzak. Horrek aukera eman digu parte-hartzaile bakoitzak une konkretu batean esaten duena edota instrumentu bakoitzak erakusten duena ikusteko. Aurrerago aipatu dugun bezala, eztabaida taldeetatik eratortzen diren emaitzak balio dute elkarrizketetan landu den gai batetako ikuspegia zabaltzeko. Gai hori dago lotuta mutilek eta neskek hiru eremuetan (familian, eskolan eta lagunartekoan) sozializatzeko duten moduekin.

Pisua hartu duen beste alderdietariko bat lekukotasunena izango da. Emaitzak azalduko ditugun moduak ikerketaren gure ikuskera erakusten baitu. Hortaz, kasu askotan, elkarrizketatuen testigantzak ekarri ditugu paperera esandakoa ilustratzeko. Aukeraketa arreta handiz egin dugu eta bakarrik ekarri dugu baliotsua dena eta aztertzen dugun ikerketa objektuan eragina duena. Elkarrizketatuen sozializazio prozesuan eragina duena, hain zuzen ere. Horrek ez du esan nahi gure azterketan zerrendatu ditugun eta bertan aipatu ditugun kode guztiak testigantza izango dutenik. Horrek astunegia egingo luke irakurketa, elkarrizketen eta baita eztabaida taldearen luzera kontuan badugu. Ondorioz, lekukotasunak txertatuko ditugu bakarrik kode batek erlazionatuta duen aipu kopurua esanguratsua denean edota kode horrek helburuekin duen lotura handia denean.

Testigantzak jasotzerakoan elkarrizketatuen izenak aipatu ditugu, iruditzen zaigulako hautu horrek irakurketa atseginagoa eta jarraitzeko errazagoa egiten duela. Hala ere, eta jada aipatu dugun bezala, azpimarratu nahi dugu aukeratutako izenak ez direla errealak, elkarrizketan parte hartu duten pertsonen pribatutasuna gorde nahi izan dugulako.

## **2.6. Ikerketaren inguruko mugak eta aurrera begirako lan ildoak**

Kontsideratzen dugu erabili dugun metodologiak aukera eman digula tesi-lanean izan ditugun galderei eta helburuei erantzuteko. Horrek ez du esan nahi, elkarrizketa erdiegituratuen eta eztabaida taldeen inguruko prozesua azaldu dugunean adierazi dugun bezala, ez ditugunik zailtasunik izan, adibidez zenbait gazterekin elkarrizketak aurrera eramateko orduan. Zailtasunak lotuta daude hainbat faktoreekin: ezaugarri pertsonalez gain (apaltasuna, lotsa...), elkarrizketatu batzuen adin txikia eta haien mugak gai batzuk azaltzeko eta analizatzeko; gai batzuen konplexutasuna; gai batzuen izaera delikatu eta dakarten inplikazio emozionala; gai batzuen izaera pertsonala...

Baina ez hori bakarrik, gure ustez badago beste kontu bat eta da distantzia kulturalak interpelatutako egoera bat dela. Ondorioz, elkarrizketatzaileak eta elkarrizketatuek kudeatu behar dute egoera bat non elkarrizketatuek gai oso pertsonalez hitz egin behar duten kulturalki ohituak ez dauden modu batean.

Datuen analisiari dagokionez, erabili dugun softwarearen (Atlas.ti) eraginkortasuna aipatu nahi dugu, tresna horren bidez aukera izan dugulako elkarrizketetan nahiz talde eztabaidetan jaso dugun informazioa sistematizatzeko eta azterketa zehatz eta sakon bat egiteko. Aitzitik, oso kontziente gara gauden unean egonik eta tresna hobeto

ezagutzen dugula, softwareak eskaintzen dituen baliabideak hobeto ustiatu genitzakeela.

Hortaz gain, atal honen hasieran adierazi dugun bezala, azpimarratu nahi dugu tesi-lan honetako emaitza zein ondorioak ez direla orokortu nahi Euskal Autonomia Erkidegoan bizi diren, jatorri bera duten eta egoera bertsutik pasatu diren beste gazte batzuen kasuetara. Ikerketa lan honetan ezaugarri konkretu batzuk dituzten 11 gazte hauen sozializazio prozesua aztertu dugu, eta gainera, horretarako metodologia zehatz bat erabili dugu, baliabide eta baldintza jakin batzuekin. Gure lana baliagarria izan da gazte jakin horien egoeran sakontzeko eta haien gakoak hobeto ulertzeko.

Kontziente gara gure tesiaren marretatik harago aukera asko daudela, etorkizunean esploratu ahal ditugunak: gurasoekin kontrastatzea, irakasleekin ere bai... Horrek emango liguke panorama osatuagoa eskaintzeko aukera.

Edonola ere, hori baino beharrezkoagoa iruditzen zaigu, "irudi finko" honi mugikortasuna emango dion informazioa jasotzea; alegia, jakitea gazte hauen egungo egoera zein den. Haiekin mantentzen dugun harremanak aukera ematen digu informazio hori bide informaletatik izateko, baina egokia litzateke informazio horretan gehiago sakontzea bide formalagoak erabiliz (elkarrizketak berriro eginez...). Horrek aukera emango liguke gazte hauen sozializazioa prozesuak zein bide hartu duen jakiteko, kontuan izanik elkarrizketak egin genuenetik urte batzuk igaro direla eta lan mundutik gero eta gertuago daudela. Seguru gaude gazte hauen sozializazio prozesuaren orientazioa ondoen ulertzeko modua dela haien bilakaera longitudinalki errebisatzea (Aparicio eta Portes, 2014), eta ez garapen hori diagnostikatuz une estatikoetan jaso diren datu konpilaziotik interpretazioak eginez.

Bukatzeko, badago tesi-lan honetan larregi tratatu ezin izan dugun alderdi bat, garrantzitsua iruditzen zaiguna eta aurrera begirako ikerketaren batean garatu beharko litzatekeena. Identitateaz ari gara. Ikusten dugu zeharka ateratzen den gaia dela eta ondorioz ez dela zentrala izan gure ikerketan. Informazio gutxi dugu auzi horretaz sakontasunez aritzeko, baina jakin badakigu ezinbesteko alderdia dela gazte hauen sozializazio prozesuan eta haien indibidualizazioan zuzeneko eragina du. Are gehiago, interes berezia sortzen zaigu gazte hauek haien pertinentzia sentimenduz hitz egitean euskal identitateaz ari direlako eta ez espainiar identitateaz, eta gure ustez hor badago luze ikertzeko eremu bat eta guretzat ezezaguna dena. Horregatik guztiagatik ikusten dugu aurrera begira ikertzeko lerro moduan.

### 3. Kapituluia

---

## **EMAITZAK**

### 3. KAPITULUA. EMAITZAK

Emaitzen azalpena era narratiboan azaltzen da, Atlas.ti aplikazioaren bidez egindako antolaketa kontzeptuala jarraituz. Hurrengo izan da emaitzak azaltzeko orduan jarraitu dugun prozedura: lehenik eta behin, dagokion helburu espezifikoari egin diogu erreferentzia, bigarrenik, helburu horri lotutako emaitzak deskribatzen hasi aurretik, taula batean jaso ditugu helburuari lotutako kode familia eta haren inguruko azalpen labur bat eta kode familia horrek barne hartzen dituen kodeak, bai kode familian bai kodeetan biltzen delako interesatzen zaigun informazio guztia. Bukatzeko, argigarritzat jo dugunean, Atlas.tiren bidez sortu dugun sare kontzeptual bat txertatu dugu non azaltzen diren kode familia bakoitzak dituen kode guztiak eta haien arteko erlazioak.

Aipatutako prozedura hori jarraitu dugu helburu guztiekin lehen helburuarekin eta azkenarekin izan ezik. Lehenengo helburuak gazteen eta haien gurasoen ezaugarri demografikoei eta soziokulturalei egiten die erreferentzia. Helburu horrekin lotutako emaitzak azaltzerakoan, ez dugu beharrezkoa ikusi kode horren aipu kopurua aipatzea, eta ezta taula ezta sare kontzeptuala txertatzea, informazio zabala erakusten ez duten datu zehatzez ari garelako. Hala ere, besteekin egin dugun moduan, kasu horretan ere kodetu ditugu datu guztiak, baina esan bezala, datuak eskaintzeko orduan zuzenean sartu gara haien inguruko informazioa ematera. Azken helburuan, alegia, identitatearekin lotutako helburuan prozesu berbera jarraitu dugu.

Emaitzak jasotzerako orduan erabiliko dugun prozedura azaldu ondoren, eta azalpenekin hasi aurretik, adierazi nahi dugu baita ere, gure ikerketaren interesa 11 gazte hauengan egon arren, ezinbestekoa egiten zaigula fokua baita gurasoengan ere jartzea eta beraiei lotutako datu batzuk atal honetan deskribatzea, horrek lagunduko baitigu ondoren emango ditugun beste emaitza batzuk hobeto ulertzen. Dena den, gogora ekarri nahi dugu metodologian jada aurreratu duguna: gurasoen inguruko informazioa gazteek esandakotik jaso dugu.

Bestalde, adierazi nahi dugu orain aurkezten ditugun kodeek ematen diguten informazioa baliagarria izango dela geroago etorriko diren kode berrien deskribapena hobeto ulertzeko. Dena den, gerta liteke kasuren batean kode batzuen azaleko informazioa ematea eta ondoren, beste helburu bati erantzuteko, informazio hori sakontasunez lantzea.

### 3.1. Ezaugarri demografikoak eta soziokulturalak

- Lehenengo helburua: Identifikatzea jatorri marokoarra duten gazte hauen eta haien gurasoen ezaugarri demografiko eta soziokulturalak<sup>26</sup>.
- Parte-hartzaileen inguruko datu hauetan zentratuko gara:
  1. Izena<sup>27</sup>, adina eta sexua.
  2. Jaioterria, iritsi zen garaia, iritsi zen lekua, egungo bizitokia, urteak EAEn.
  3. Eskola: EAEn eskolatua izan den garaia, egungo eskola, ikasketa maila eta hizkuntza eredu.
- Parte-hartzaileen gurasoen kasuan, honako hau izango dugu hizpide:
  4. Gurasoen jatorria.
- Parte-hartzaileen nahiz haien gurasoen kasuan (badaude aldagai batzuk eragiten dietenak batzuei zein besteei):
  5. Familia egitura: gurasoen egoera sentimentala, gurasoen egoera profesionala; amaren lanbidea eta aitaren lanbidea, seme-alaba kopurua.
  6. Erlijioa.
  7. Hizkuntzak: ama-hizkuntzak, hizkuntza konpetentzia, hizkuntzen erabilera eta ama-hizkuntzaren ikaskuntza.

Hona hemen, gorago aipatutako alderdien inguruko informazio zehatzagoa atalez atal:

- ***Parte-hartzaileen inguruko datuen emaitzak:***

#### 3.1.1. Izena, adina eta sexua

Beheko taulan ikus daitekeen bezala, elkarrizketatuak 13 eta 19 urte bitartean daude, esan liteke nerabezaroan daudela. Gehienek (8), 15 eta 16 urte bitartean dituzte. Haietariko askok 16 urte bete berri dituzte edota beteko dituzte ikasturte horretan.

<sup>26</sup> Metodologian aipatu dugun bezala, gazteen datuez gain, kasuren batean gurasoei dagozkien datu batzuk ere aipatuko ditugu. Datu horiek gazteek emandakoak dira.

<sup>27</sup> Metodologiaren atalean aipatu dugun bezala, parte-hartzaileen izen eta abizenak hertsiki konfidentzialak dira. Parte-hartzaile bakoitzaren kasuan izen faltsua erabili dugu bere anonimotasuna gordetzeko asmoarekin.

Adingabekoak dira guztiak bat izan ezik. Parte hartzaileen sexuari dagokionez, 7 dira gizonezkoak eta 4 emakumeak.

12. Taula. Parte-hartzaileen izenak, adina eta sexua

Izena	Adina ikerketan parte hartzen duen unean	Sexua
Hajar	16 urte	Emakumea
Anami	16 urte	Gizona
Ashig	15 urte	Gizona
Tareq	15 urte	Gizona
Kamel	15 urte	Gizona
Naima	15 urte (16 urte elkarrizketa egin osteko egunean)	Emakumea
Amina	16 urte	Emakumea
Salem	16 urte	Gizona
Samira	19 urte	Emakumea
Taib	17 urte	Gizona
Yazid	13 urte	Gizona

### 3.1.2. Jaioterria, iritsi zen garaia, iritsi zen lekua, egungo bizitokia eta urteak EAEn

11 parte-hartzaileek badute elementu komun bat eta da gurasoen jatorria marokoarra dela. Gazteen artean, aldiz, badaude EAEn jaio diren 2 gazte eta beste 9ak Marokoko hiri ezberdinetan jaio dira. Marokon jaio diren 9en artean, 6 hirietatik etorri dira eta 3 Alhoceimako (Rif) landa-ingurunetik. EAEn jaio direnak Ermuan (Bizkaia)jaio dira.

Beheko taulak erakusten duen moduan 9 parte-hartzaileetatik EAEn helduen iritsi zen elkarrizketatua hamabi urterekin iritsi zen, txikiena aldiz urte batekin. EAEn jaio diren 2ak kenduta, EAEn denbora luzeen eman duenak hamabost urte igaro ditu eta gutxien eman duenak aldiz, bost urte. Gehien errepikatzen den urte kopurua zazpikoa da, 11tik 3k igaro ditu zazpiurte EAEn. Hortaz gain, 11tik 9 bizi dira iritsi zireneko herri berean eta 2 aldatu dira herriz. Egun Ermuan bizi den elkarrizketatu bat Etxebarrira (Bizkaia) iritsi zen eta bertan bizi izan zen 5 urteetan zehar baina une honetan, esan bezala, Ermuan bizi da. Bestalde, Eibarren bizi den beste gazteetariko bat Elgoibarren bizi izan zen hasieran.

Egungo bizitokiari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu Ermuan (Bizkaia) bizi direla haietariko 7, beste 3 Eibarren (Gipuzkoa) eta beste 1 Bilbon (Bizkaia). Guztiak bizi dira hiriguneetan edota hirietan.

Gorago emandako datuak modu grafikoago batean ikus ditzakegu beheko taulan:

13. Taula. Parte-hartzaileen ezaugarri demografikoen inguruko datuak

Izena	Jaioterria	Egungo bizitokia	Adina		Urteak EAEn
			iristeko unean	Iritsi zen lekura	
Hajar	Alhoceima (Rif, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	9 urte	Ermua (Bizkaia)	7 urte
Anami	Alhoceima (Rif, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	5 urte	Ermua (Bizkaia)	11 urte
Ashig	Alhoceima (Rif, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	4 urte	Ermua (Bizkaia)	11 urte
Tareq	Tetuan (Maroko iparraldea)	Ermua (Bizkaia)	10 urte	Ermua (Bizkaia)	5 urte
Kamel	Tetuan (Maroko iparraldea)	Eibar (Gipuzkoa)	22 hilabete	Eibar (Gipuzkoa)	12 urte
Naima	Casablanca (Ipar-mendebaldeko kostak, Maroko)	Ermua (Bizkaia)	9 urte	Etxebarri (Bizkaia)	7 urte
Amina	Oujda (Ipar-ekialdea, Maroko)	Eibar (Gipuzkoa)	8 urte	Eibar (Gipuzkoa)	8 urte
Salem	Kenitra (Ipar-mendebaldeko kostak, Maroko)	Eibar (Gipuzkoa)	Urte 1	Eibar (Gipuzkoa)	15 urte
Samira	Larache (Iparraldeko kostak, Maroko)	Bilbo (Bizkaia)	12 urte	Bilbo (Bizkaia)	7 urte
Taib	Ermua (Bizkaia, EAE)	Ermua (Bizkaia)	0 urte		17 urte (bizitza osoa)
Yazid	Ermua (Bizkaia, EAE)	Ermua (Bizkaia)	0 urte		13 urte (bizitza osoa)

### 3.1.3. Eskola: EAEn eskolatuak izan diren garaia, egungo eskola, ikasketak maila, hizkuntza ereduak

Goiko taulari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu EAEn jaio diren 2 elkarriketatuek gain, badaudela beste 4 partaide sei urte bete aurretik etorri direnak, eta haien esanetara, egun arteko eskolatzeko bakarrik EAEko hezkuntza sisteman egin dute. Bigarren belaunaldiaren taldean sartzen dira gazte horiek. Aldiz beste 5ek Marokon hasi zituzten haien ikasketak, eta adin eta maila ezberdinetan eskolatuak izan ziren EAEn. 5 horietatik bakarra hasi zen Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) lehenengo mailan eta beste guztiak Lehen Hezkuntzako (LH) maila ezberdinetan. Gure sailkapenaren arabera, 5 gazte horiek izango dira 1.5 belaunaldikoak.



Eskolei erreparatzen badiegu, ohartu gaitzke 10 parte-hartzaile sare publikoan ikasten ari direla eta bakar bat eskola kontzertatu batean. Eibarko 3 partaideek “Eskola 2”<sup>28</sup> ikastetxe publikoan ikasten dute, Ermuko 7 parte-hartzaileek “Eskola 1” ikastetxe publikoan eta Bilboko parte-hartzaileak “Eskola 3” ikastetxean.

Ikasketa mailari dagokionez, 11 parte-hartzailetik 10 ari dira DBHko maila ezberdinak egiten eta bakarra Batxilergoko lehenengo maila egiten. Partaide bakoitzari dagokion mailaren inguruko informazioa grafikoan ikus daiteke. Azpimarratzekoa da, gehienek, 11 elkarriketatuetatik 10 ikasten ari direla adinaren arabera ez dagokien maila batean. Haietariko batzuk kurtso osagarriren bat egin dute (4 nesketatik 3k) eta beste 7k errepikatu dute noizbait kurtsoen bat. Gai honen inguruko informazio zehatzagoa, aurrerago, eskola eremua atalean errazten da.

Hizkuntza erduei dagokienean<sup>29</sup>, soilik Bilbon bizi eta neska den parte-hartzailea ikasten ari da A erduan eta euskara ikasgaitik salbuetsita dago. Beste 10etatik 3k, hain juxtu Eibarren bizi diren 3rek D erduan ikasten dute (haien ikastetxean D erdua soilik eskaintzen da) eta Ermuan bizi direnek, 7 guztira, LH D erduan egin zuten baina une honetan B erduan ikasten ari dira. B erduan, kasu batzuetan bi ikasgai eta gaztelania asignatura jasotzen dituzte gaztelaniaz eta beste kasuren batean ikasgai bat gaztelaniaz (matematika) eta gaztelania asignatura. Zonalde euskaldunenera (Etxebarri) etorri zen parte-hartzaileak dio DBHra arte eskolatze guztia euskaraz egin zuela eta nahiz eta une honetan B erduan egon, Batxilergoan D erdura itzuli nahi duela.

14. Taula. Parte-hartzaileen eskolatzearen inguruko datuak

Izena	Adina EAEn eskolatzeko unean	Eskola	Ikasketa maila	Hizkuntza erdua
Hajar	LH (9 urte)	Eskola 1	DBH4	B
Anami	HHn (5 urte)	Eskola 1	DBH2	B
Ashig	HHn (4 urte)	Eskola 1	DBH2	B
Tareq	LHn (10 urte)	Eskola 1	DBH2	B
Kamel	HH (2 Urte)	Eskola 2	DBH2	D

<sup>28</sup> Metodologia atalean aipatu dugun bezala, eskolen izenak konfidentzialak dira. Bere ordez, “eskola1”, “eskola2” eta “eskola3” terminoak erabiliko ditugu ikastetxeen anonimotasuna gordetzeko asmoarekin.

<sup>29</sup> Euskal Autonomi Erkidegoan hizkuntza erduen politika dago martxan. Horren arabera, hizkuntza eredu ezberdinak daude aukeran. A erduan irakaskuntza osoa gaztelaniaz egiten da eta badago euskara ikasgaia. B erduak hezkuntza elebiduna eskaintzen du. Eredu horretan askotan ikasgai gehiago euskaraz ematen diren arren, badira ere ikasgai komunak direnak (matematika, filosofia, historia) gaztelaniaz eman ohi direnak. D erduak aldiz, hezkuntzako hizkuntza nagusi moduan euskara erabiltzen du eta gaztelania ikasgaia bat da.

<b>Naima</b>	LH (9 urte)	Eskola 1	DBH4	B
<b>Amina</b>	LH (8 urte)	Eskola 2	DBH3	D
<b>Salem</b>	HH (2 urte)	Eskola 2	DBH4	D
<b>Samira</b>	DBH (12 urte)	Eskola 3	Batxilergoa 2	A (euskaratik salbuetsia)
<b>Taib</b>	HH (2 urte)	Eskola 1	DBH3	B
<b>Yazid</b>	HH (2 urte)	Eskola 1	DBH1	B

- **Gurasoen inguruko datuen emaitzak:**

### 3.1.4. Gurasoen jatorria

Beheko taulan ikusi ahal dugun bezala, parte-hartzaileen guraso guztiak Marokon jaioak dira. Hajar, Anami eta Ashigen gurasoak, Alhoceiman jaioak dira, beraiek bezala. Yazid eta Tareqen gurasoak Alhoceiman jaio ziren baina ondoren bikote bat zein bestea Tetuanera joan ziren bizitzera. Tareq bere gurasoek bezala Tetuanen jaio zen, aldiz Yazid Ermuan jaioa da. Taiben gurasoak ere Alhoceiman jaioak dira biak, bera aldiz Ermuan. Naimaren gurasoak, bera ez bezala, Casablanca ondoko herri txiki batean jaioak dira biak eta ondoren Casablancara mugitu ziren, Naima jaio zen hirira.

Aminaren gurasoak Oujdan jaio ziren bera bezala. Salemen ama Kenitran jaio zen eta aita Laracheko mendi aldean. Samiraren gurasoak Larache hirian jaio ziren biak eta Kamel Tetuanen jaio zen baina bere gurasoak Alhoceiman jaioak dira.

15. Taula. Gurasoen jaioterria eta EAera etorri aurretiko bizitokiaren inguruko datuak

Izena	Gurasoen jaioterria	Gurasoen bizitokia EAera etorri aurretik
<b>Hajar</b>	Alhoceima (Rif, Maroko)	Alhoceima (Rif, Maroko)
<b>Anami</b>	Alhoceima (Rif, Mar)	Alhoceima (Rif, Maroko)
<b>Ashig</b>	Alhoceima (Rif, Maroko)	Alhoceima (Rif, Maroko)
<b>Tareq</b>	Tetuan (Maroko Iparraldea)	Tetuan (Maroko Iparraldea)
<b>Kamel</b>	Alhoceima (Rif-Maroko)	Tetuan (Maroko Iparraldea)
<b>Naima</b>	Casablanca ondoko herri batekoak (Ipar-mendebaldeko kostak, Maroko)	Casablanca (Ipar-mendebaldeko kostak, Maroko)
<b>Amina</b>	Oujda (Ipar-ekialdea, Maroko)	Oujda (Ipar-ekialdea, Maroko)

<b>Salem</b>	Larache (Ipar-mendebaldeko kostea, Maroko)	Kenitra (Ipar-mendebaldeko kostea, Maroko)
<b>Samira</b>	Larache (Ipar-mendebaldeko kostea, Maroko)	Larache (Ipar-mendebaldeko kostea, Maroko)
<b>Taib</b>	Alhoceima (Rif-Maroko)	Alhoceima (Rif-Maroko)
<b>Yazid</b>	Alhoceima (Rif-Maroko)	Alhoceima (Rif-Maroko)

- **Parte-hartzaileen nahiz haien gurasoen datuen emaitzak:**

### 3.1.5. Familia egitura: gurasoen egoera zibila, egoera profesionala eta seme-alaben kopurua

Parte-hartzaileen guraso gehienak, 9 guztira, ezkondu daude eta seme-alabak bikote berekoak dira. Banaketa kasu bat dago. Kasu horretan ama da seme-alaben ardura duena eta haiekin bizi dena. Alargundu eta bigarren aldiz ezkondu den gizon baten kasua ere badago. Lehenengo emaztearekin 6 seme-alaba izan ditu baina jada guztiak independizatu dira, eta bigarren emaztearekin beste hiru seme-alaba izan ditu, eta haietariko bat gure parte-hartzailetariko bat da. Lehenengo emaztearekin izandako seme-alabak ez dira aita eta emazte berriarekin bizi baina astebururo elkartzen dira 9 neba-arrebak aitaren etxean.

Adierazi bezala parte-hartzaile guztiak bizi dira beraien gurasoekin, banatuta dagoen amaren kasuan seme-alabak berarekin bizi dira. Kasu horretan, parte-hartzaileak eta bere neba-arrebek ez dute harremanik aitarekin eta amarekin bizi dira. Senitartekoren batekin etxebizitza konpartitzen duten familien kasua oso txikia da. Soilik bikasu dira, eta amona da haiekin etxebizitza konpartitzen duena bi kasuetan. Seme-alaben kopuruari dagokionez, beheko taulan ikus daitekeen bezala, badaude 3 seme-alabatik gorako 5 familia. Beste lau 3koak, beste bat 2koa eta familia bakarra dago seme bakarrekoa.

16. Taula. Parte-hartzaileen neba-arreba kopurua haiek barne hartuta

<b>Izena</b>	<b>Neba-arreba kopurua parte-hartzaileak barne hartuta</b>
<b>Hajar</b>	2
<b>Anami</b>	6
<b>Ashig</b>	4
<b>Tareq</b>	4
<b>Kamel</b>	7
<b>Naima</b>	5

<b>Amina</b>	3
<b>Salem</b>	1
<b>Samira</b>	3
<b>Taib</b>	3
<b>Yazid</b>	3

Egoera profesionalari dagozkion datuetan, parte-hartzaile guztien kasuan, amek ez dute lanik egiten etxetik kanpo; guztiek dute seme-alaben zaintza eta etxeko lanen ardura. Seme bakarra den parte-hartzailearen ama izan da emakume bakarra etxetik kanpo noizbait lan egin duena. Marokotik EAera semearekin iritsi zen lehena izan zen eta aita etorri arte lanean egon zen enpresa batean. Aiten kasuan egoera aldatu egiten da. 5 partaideren aitek lana dute une honetan, haietariko batek bere negozio propioa dauka eta beste 4rek hirugarren pertsona batentzako ari dira lanean. Lanbideei dagokienez, haietariko 2k lantegi banan egiten dute lan, beste bat pintorea da eta bere negozioa dauka, laugarrena igeltseroa eta azkena garraiolaria da. Parte-hartzaile baten aita jubilatua da eta pentsioa kobratzen du. Beste 4 partaideren aitek langabezia dauka une honetan. Haietariko batek bi hilabete darama lanik egin gabe, baina beste 3k gutxienez ia hiru urte daramate egoera horretan. Lana izan dutenean haietariko 2k lan egin dute Ermuko udalerako. 11. parte-hartzailearen aita ez da haiekin bizi eta ez du etxeko ekonomian ekarpenik egiten.

### **3.1.6. Erlijioa**

Aldagai hau aurrerago, balioen inguruan hitz egitean, modu sakonago batean landuko dugun arren, komeni da aurreratzea parte-hartzaile guztiek eta baita haien gurasoek islama dutela erlijiotzat; musulmanak dira. Erlijioa praktikatzeko orduan gazte hauen eta haien gurasoen artean diferentziak daudela adierazten dute gazteek. Haien ustez, gurasoek inplikazio maila altuagoa dute erlijioarekiko; *salata* (otoia) ezinbestekoa da haientzat; sarriago egiten dute otoi eta errespetatzen dituzte erlijioak ezartzen dizkien jarraibideak, seme-alabek kasu batzuetan ez bezala.

### **3.1.7. Hizkuntzak: ama-hizkuntzak, hizkuntza kompetentzia, hizkuntzen erabilera eta ama-hizkuntzaren ikaskuntza**

Gazteek haien sozializazio prozesuan egiten dituzten hizkuntza hautuak, hizkuntza bakoitzari ematen dioten tokia eta garrantzia eta horrek guztiak haien egokitze prozesuan izan ditzakeen ondorioak aztertzen dugu aurreragoko atal batean, baina hala ere, interesgarria ikusi dugu emaitza horiek modu sakonago batean azaldu aurretik, xehetasun batzuk aurreratzea.

2 dira 11 gazte hauen etxeko hizkuntzak: amazigera eta arabiera. 5 gaztek amazigera dute ama-hizkuntzat, beste 5ek arabiera, eta azken batek dio gurasoen ama-hizkuntza amazigera izan arren eta haien artean amazigeraz egin arren, seme-alabekin beti hitz egin dutela arabieraz. Ondorioz, arabiera dabi hizkuntzetatik hobeto dakiena. Esan dezakegu, beraz, ia erdiak hizkuntza gutxitu bat duela ama-hizkuntzat.

Hizkuntza konpetenziari dagokionez, ez dago elebakarrik. Parte-hartzaileen artean bakarra da elebiduna, eta beste 10k eleanitzak dira. Gainera, haietariko 3 dira hiru hizkuntzatik gora hitz egiten dituztenak. Beraietariko batek bere ama-hizkuntza (amazigera) eta harrera herriko hizkuntzak (euskara eta gaztelania) ondo ulertu eta ekoizteko (idatziz zein ahoz) gai izateaz gain, beste bi hizkuntza (ingeleza eta arabiera) ikasten ari da. Arabiera ikastearen arrazoia nagusia da, arabieraz mintzatzen diren beste lagun batzuekin haien hizkuntzan komunikatu nahi duela. Beraz, lau hizkuntza dakizki, haietariko bi gutxituak (amazigera bere jatorriko herrialdean eta euskara harrera herrialdean) eta beste biak nagusiak (jatorrizko herrialdean arabiera eta gaztelania Espainian eta baita EAEan). Badaude beste 2 parte-hartzaile lau hizkuntza menperatzen dituztenak. Batek bere ama-hizkuntza (arabiera), gaztelania eta euskara jakiteaz gain, amazigera ere badaki. Bestea lehenengo hirurez gain, ingeleza ulertu eta ahoz zein idatziz adierazteko gai da.

Elebiduna den parte-hartzaileak arabiera eta gaztelania dakizki baina euskara ez. 12 urterekin iritsi zen Bilbora (testuinguru soziolinguistiko erdalduna) eta euskaratik salbuetsita egon denez, ez du aukerarik izan euskara ikasteko. Gainera, behin eta berriro adierazten du zailtasun handiak dituela ingelesarekin ere.

Euskara gaztelania bezain ondo dakitela esaten dute 10 parte-hartzaileek, baina soilik haietariko 4 dira elkarrizketa euskaraz egitea onartu dutenak eta haietariko batek zailtasun nabarmenak erakusten ditu. Elkarrizketa euskaraz egin dutenen artean, badago batbesteen artean nabarmentzen dena euskararekiko konpetentzian. Parte-hartzaile hau bi zonalde soziolinguistiko ezberdinetan bizi izan da; bost urtetan zehar Etxebarrin eta bi urtetan zehar Ermuan.

Azpimarratzekoa da 11 parte-hartzaileen ametatik soilik 2k dakitela gaztelania. Haietariko bat alfabetatua da eta besteak apur bat hitz egiten du. Beste 9en artean badago gaztelaniaz hitz batzuk esateko gai dena (erosketak egiteko maila duela dio bere semeak). Aiten kasua bestelakoa da. Ondo edo ez horren ondo, aita guztiak dira gai gaztelaniaz hitz egiteko.

Hizkuntza erabiltzerako orduan, esan dezakegu, ama-hizkuntzaren erabilera nagusiki mugatzen dela etxeko eremu pribaturaeta gutxitan lagun artera. 11etatik 10ek erabiltzen du ama-hizkuntza gurasoekin komunikatzerako orduan. Partehartzaileetariko batek dio gurasoek arabieraz egiten dutela seme-alabekin nahiz eta hain hizkuntza amazigera izan. Ama-hizkuntza transmititzeaz arduratzen dira gurasoak. Gainera, arabiera ama-hizkuntza dutenen artean, kasu gehienetan eskolaz kanpo arabiera klaseak jaso dituzte gurasoek hala eskatuta. Ekintza horiek aurrera eramaten dira meskitatan edota eskolatan orduz kanpo. Badaude hala ere, 2 partehartzaile beraien amekin etxean batzuetan gaztelaniaz ere egiten dutenak. Ama 2 horiek dira gaztelania menperatzen duten bakarrak. Arestian adierazi bezala, haietariko bat gaztelanian alfabetatua da, besteak aldiz ulertzen du baina soilik hitz egiten du apur bat.

Neba-arrebeekin hizkuntza erabiltzerako orduan, lehenik gaztelaniarekiko hautua egiten dute guztiek. Hortik ondorioztatzen da egokitze prozesuak berarekin dakarrela harrera herriko hizkuntza nagusiaren sarrera, neba-arreben artean etxeko dinamikan. Euskararen kasuan aldiz, erabilera oso mugatua da. Soilik 11tik 2k adierazten dute neba-arreben artean, kasuren batzuetan, euskara erabiltzen dutela. Ama-hizkuntzaren erabilerarekin antzekoa gertatzen da; erabilera askoz mugatuagoa da gaztelaniarekin alderatzen badugu. Soilik une batzuetan erabiltzen dute.

Lagun artean ere gaztelania da gehien erabiltzen duten hizkuntza, nahiz eta gutxi batzuetan haien jatorriko lagunekin ama-hizkuntza erabiltzen duten. Mutil eta nesken hautuak alderatzerakoan, ikus dezakegu jatorri marokoarra duten lagunekin daudenean neskek erabiltzen dutela arabiera gehiago, mutilek jatorri bereko haien lagunekin daudenean baino. Neskek diote haien sentimenduez hitz egiten dutenean, eta egoera pertsonalak konpartitzean nahiago dutela arabiera erabili gaztelania edota euskara baino.

Eskola, eta zehazki gela eremua da leku bakarrenetarikoa non euskara erabiltzen duten, eta egitekotan, egiten dute irakasleek horretara bultzatzen dituztelako eta ez haiek hautatzen dutelako. Patiora ateratzen direnean gaztelaniara aldatzen dute zuzenean.

### **3.2. Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua**

Bigarren eta hirugarren helburua eta hirugarren azpi-helburuak lotuta daude partehartzaileen gurasoen proiektu migratzailearekin eta haien egokitze prozesuarekin eta baita seme-alaben egokitze prozesuarekin. Gurasoen proiektu migratzailean eta ez

gazteenean zentratzearen arrazoa da, gurasoak direla proiektu migratzailearen protagonistak eta gazteak dira gurasoen proiektu migratzailearen ondorioak bizi dituztenak. Izan ere, gazteen sozializazio prozesuan zuzeneko eragina du gurasoek abian jartzen duten migrazio proiektuak eta baita ere harrera herrian aurrera eramaten duten egokitze prozesuak, eta soilik horregatik, bada, iruditzen zaigu aztertu beharreko alderdia dela.

Hona hemen zehazki bigarren helburuak eta hirugarren helburuak jasotzen dutena:

- 2. Helburua: Deskribatzea gazte hauen gurasoen prozesu migratzailea.
- 3. Helburua: Deskribatzea gazte hauek eta haien gurasoek bizi izan zuten egokitze prozesua Euskal Autonomia Erkidegora iritsi zirenean.
  - a. Identifikatzea sare sozialak gazte horien eta haien gurasoen adaptazio elementu erraztaile modura.
  - b. Identifikatzea jarrera diskriminatzaileak elementu oztopatzaile modura gazteen eta haien gurasoen egokitze prozesuan.

Bi horiei erantzuteko, lehenik eta behin taula bat erabili dugu. Taulan modu eskematikoan jaso dugu, alde batetik, kode familiaren izena eta haren inguruko azalpen labur bat; eta bestetik, kode familiak dituen lotura kodeak eta haren kodeak. Ondoren, sare kontzeptual bat erabili dugu taulan azaltzen diren kode horien arteko loturak modu grafiko batean erakusteko eta baita aipu kopuruari dagokionez, kodearen dentsitatea zein den jakiteko.

Ondorengo taulan “proiektu migratzailea eta egokitze prozesua” kode familiak bere barne hartzen dituen lotura kode eta kodeak zeintzuk diren ikusi ostean, sare kontzeptualaren bidez ikusiko dugu lotura kode horien baitan dauden kodeen arteko loturak eta kodeen dentsitatea. Hurrengo orrian dugu “proiektu migratzailea eta egokitze prozesua” kode familiaren sare kontzeptuala.

## 17. Taula. Proiektu migratzailea eta egokitze prozesuaren inguruko kode-familia eta haren kodeak

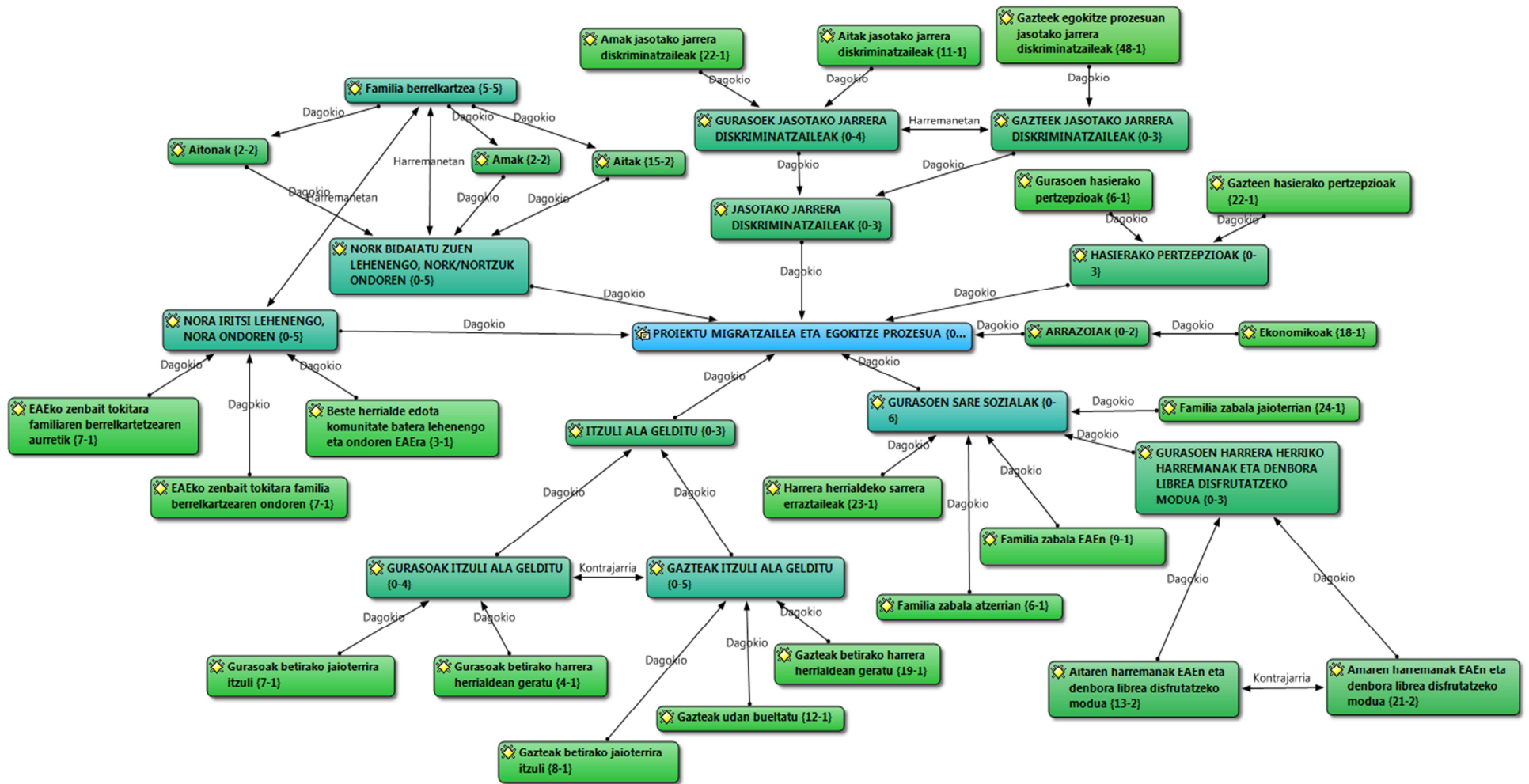
KODE FAMILIA	KODEAK
<p><b>Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua</b></p> <p>Barne hartzen ditu elkarrizketatuen gurasoen proiektu migratzailea, eta gazteen eta haien gurasoen egokitze prozesuarekin lotutako kodeak.</p> <p>Bertan sartzen ditugu gazteen gurasoek EAera immigratzeko izan zituzten arrazoiak, nork bidaiatu zuen lehenengo eta nork/nortzuk ondoren, nora iritsi ziren lehenengo eta nora ondoren. Hortaz gain, sartzen dugu baita ere, gazteek zein gurasoek harrera herrialdean gelditu edota haien jaioterrira bueltatzeko asmoa duten ala ez.</p> <p>Bestalde, jasotzen dugu gurasoen sare sozialen inguruko informazioa eta bereziki zentratzen gara egokitze prozesuan izan dituzten elementu erraztaile (sare sozialak) eta oztopotzaileetan (jarrera diskriminatzaileak).</p> <p>Bukatzeko, jatorriko herrialdea utzi eta EAera bidaiara egin zuten parte-hartzaileen eta haien gurasoen hasierako pertzepzioen berri ere ematen dugu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Arrazoiak: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ekonomikoak</li> </ul> </li> <li>• *Nork bidaiatu zuen lehenengo, nor/nortzuk ondoren <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aitonak</li> <li>○ Aitak</li> <li>○ Amak</li> <li>○ Familia berrelkartzea</li> </ul> </li> <li>• *Nora iritsi lehenengo, nora ondoren <ul style="list-style-type: none"> <li>○ EAEko zenbait tokitara familia berrelkartzearen aurretik</li> <li>○ EAEko zenbait tokitara familia berrelkartzearen ondoren</li> <li>○ Beste herrialde, komunitate batera lehenengo eta ondoren EAera</li> </ul> </li> <li>• *Itzuli ala gelditu:</li> <li>• *Gurasoak itzuli ala gelditu: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gurasoak betiko jaioterrira itzuli</li> <li>○ Gurasoak betiko harrera herrialdean gelditu</li> </ul> </li> <li>• *Gazteak itzuli ala gelditu: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gazteak betirako jaioterrira itzuli</li> <li>○ Gazteak betirako harrera herrialdean gelditu</li> <li>○ Gazteak udan bueltatu</li> </ul> </li> <li>• *Gurasoen sare sozialak: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Harrera herrialdeko sarrera erraztaileak</li> <li>○ Familia zabala EAEn</li> <li>○ Familia zabala atzerrian</li> <li>○ Familia zabala jaioterrian</li> </ul> </li> </ul> <p>*Gurasoen harrera herriko harremanak eta denbora librea disfrutatzeko modua:</p>



- Amaren harremanak EAEn eta denbora librea disfrutatzeko modua
- Aitaren harremanak EAEn eta denbora librea disfrutatzeko modua
- \*Jasotako jarrera diskriminatzaileak:
- \*Gurasoek jasotako jarrera diskriminatzaileak:
  - Amak jasotako jarrera diskriminatzaileak
  - Aitak jasotako jarrera diskriminatzaileak
- \*Gazteek jasotako jarrera diskriminatzaileak:
  - Gazteek egokitze prozesuan jasotako jarrera diskriminatzaileak
- \*Hasierako pertzepzioak:
  - Gurasoen hasierako pertzepzioak
  - Gazteen hasierako pertzepzioak

\*Izendapen hauek erabiltzen dira sare kontzeptualetan kode batzuk besteekin lotzeko, ondorioz ez dituzte aipurik. Testuan zehar haiei erreferentzia egiteko lotura kode terminoa erabiltzen dugu eta taulatan lotura kode direnak izar bat dute aurretik, hobeto identifikatu ahal izateko. Gainera, sare kontzeptualetan letra larriz azalduko dira.

7. Irudia. Proiektu migratzailea eta egokitze prozesua sare kontzeptuala



EAEEn bizi diren marokoar jatorriko neska zein mutil talde honen sozializazio prozesua ulertzeko, ezagutu behar dugu gurasoen proiektu migratzailea eta egokitzea nolakoa izan den.

Goragoko taulan labur azaldu dugun bezala, bigarren puntu honetan interesatzen zaiguna da jakitea zeintzuk izan diren guraso hauek izan dituzten migratzeko arrazoiak, nork bidaiatu duen lehenengo eta nork edota nortzuk ondoren, nora iritsi diren lehenengo, eta bidaia bat baino gehiago egotekotan, nora ondoren. Kasu horietan gainera, interesatzen zaigu, halaber, jakitea desplazamendu horiek familiako kide bakar batek egin dituen edo familia osoak. Prozesu konplexu horretan garrantzia nabarmena hartzen duen beste elementu bat da migratzaileek haien jaioterria eta harrera herrialdearen artean egin behar dituzten hautuak; harrera herrialdean bizi ala jaioterrira itzuli... Bukatzeko, sare sozialen gaia ere badago: pertsona hauek izan al duten sostengurik harrera herrian, eta, horrela bada, zeintzuk izan diren babes hori eman dieten pertsonak, zein motako laguntza eskaini dieten. Harrera herrialdeaz gain, ea baduten sare sozial zabalagorik beste nonbait eta, hala bada, non eta zein harreman mota dituzten eta zeinekin.

Lehenago esan dugun bezala, gazteek haien gurasoek martxan jarritako proiektuaren ondoriok bizi dituzte eta horregatik ez dugu atal honetan gazteen proiektu migratzaileaz hitz egin (ez bada izan gai puntualen bat azaletik aztertzeko) baizik eta gurasoenaz. Beraz, egiten dugun banaketa kontzientea da, aurreragoko atal batean aukera izango baitugu gazteen bizitza proiektuan eta konkretuki haien sozializazio prozesuan sakon sartzeko.

### **3.2.1. Arrazoiak**

Haien gurasoen proiektu migratzailearen inguruan hitz egitean, gazteen testigantzetatik azaleratzen den lehenengo aspektua gurasoek izan duten migratzeko arrazoiarena da. Azaltzen dutenaren arabera, motibazio bakarra dago: ekonomikoa.

“Arrazoiak” lotura kodea sortu dugu eta haren baitan sortu dugun “ekonomikoak” kodeak 18 aipu batzen ditu, eta honakoak dira aipu horietan gazteek jasotzen dituztenak:

Guztiek adierazten dute haien gurasoen helburua lana bilatzea izan dela. Gutxi batzuk haratago doaz eta adierazten dute, gurasoen asmoa izan dela baita ere haiei kalitatezko bizitza bat eskaintzea; ikasteko aukera eman eta haien geroa ziurtatzeko aukerak zabaldu.

Kasu batzuetan erreferentzia egiten diote baita haien herrialdearen egoera ekonomikoari, esanez, soldatak kaxkarragoak direla, lan aukera gutxiago dagoela eta lanaldiak askoz luzeagoak izateaz gain, ordainsariak baxuagoak direla. Gazte batek adierazten du Marokora bueltatzeko nahia duela baina atsekabea erakusten du gogoratzen duenean Marokon goi mailako ikasketak egin ondoren urteetan langabezian dagoen lehengusuen egoera zein den. Kontziente dira, beraz, gurasoen jaioterrian lan aukerak oso mugatuak direla, egoera sozioekonomikoa ez dela ona eta horregatik utzi izan dutela haien gurasoek haien herrialdea.

Parte-hartzaile batek baino gehiagok arrazoi ekonomikoari erreferentzia egiteaz gain, sare sozialei ere egiten die erreferentzia. Haietariko batek gainera argi adierazten du, bere ustez lehena dela benetako arrazoa baina neurri batean, zeharka bada ere, jatorriko herrialdean bizi duten egoera deserosoari gehitzen zaio osaba bat EAEn bizi dela, eta horrek, errazten du jaioterra utzi eta EAEn etortzeko aukera.

Parte-hartzaile batek argi adierazten du zein izan den bere gurasoen motibazioa jaioterra utzi eta EAEn haien erresidentzia ezartzeko:

*“Bueno es que allí lo que pasa es que él trabajaba toda la semana, no sólo cinco días, sino trabajaba toda la semana, bueno algunas veces descansaba el domingo y lo que ganaba allí lo podía ganar aquí en un día, es decir lo que ganaba allí en un mes aquí lo ganaba en un día. Así que pues no sé la tentación de ganar más y darnos una calidad de vida mejor pues le llevo a venir a Ermua. Y luego, bueno nos trajo a nosotros también.”*Hajar. Elkarrizketa.

Beste parte-hartzaile batek ere ematen digu gaiaren inguruan duen iritzia:

*“Supongo que lo primero que piensas es que encontrarás trabajo, ellos vendrían con la mentalidad de que aquí trabajas, ganas más dinero... pero al fin y al cabo luego te das cuenta de que no es todo tan fácil y al venir tienes que tener estudios y tienes que tener requisitos mínimos para trabajar y eso ellos no lo tenían en cuenta. Pero mi padre como tenía familiares aquí ya sabía un poco cómo iba, y como tenía estudios y así, al de dos meses de llegar aquí ya empezó a trabajar.”* Salem. Elkarrizketa.

### 3.2.2. Nork bidaiatu zuen lehenengo/Nork, nortzuk ondoren

“Nork bidaiatu zuen lehenengo/Nork, nortzuk ondoren” bigarren lotura kode horrek lau kode hartzen ditu bere baitan: “aitonak”, “aitak”, “amak” eta “familia berrelkartzea”. Lau kode horietatik aipu gehien batzen dituen “aitak” kodea da.

Bi egoeratan izan ezik, beste guztietan (9) aita izan da lehena bidaiatzen. Bakarrik kasu batean semeak lagunduta abiatu du bidaia aitak, beste kasu guztietan (8), aldiz, ama eta seme-alaba guztiak etorri dira aitak lana bilatu eta etxebizitza prest zituela.

Aitak lehenengoz bidaiatu ez duenen kasuan, badago kasu bat zeinetan aitonak egiten duen lehenengoz EAEra bidaia eta ondoren etortzen da haren semea. Hura instalatzen denean emaztea eta seme-alabak etortzen dira. Azken kasuan, amak urtebeteko seme bakarrarekin egiten du bidaia, familia duelako EAEn eta aitalanean ari delako Marokon. Urte gutxi batzuetara aita batzen zaie.

Kasu guztietan “familia berrelkartzea” gertatzen da, aitak edota amak (situazio bakar batean) erresidentzia lortu izan duenean familia osoa ekartzen baitu.

Nahiz eta aurrerago sakonago landuko dugun, aurreratu nahi dugu harrera herrialdean egonkortuta dagoen jatorri bereko sare soziala laguntza handikoa izan dela parte-hartzaileen batzuen eta haien familien kasuan. Harrera herrian familia edo lagunak izatea, bidaiatzeko pisuzko arrazoia izan da haientzat eta haien babesarekin aurrera egitea erabaki dute. Herrialdea aukeratzearen arrazoi garrantzitsuena horrekin lotua egon da.

### **3.2.3. Nora iritsi ziren lehenengo, nora ondoren**

Orain arte bezala, puntu honetako izenburuak erreferentzia egiten dio bere baitan hiru kode jasotzen dituen lotura kodeari, arestian aurreratu dugun taulan ikusi ahal izan dugun bezala. Horrez gain, sare kontzeptuarekin bertan ere jasotzen dugu kode bakoitzak bere barnean dituen aipuak. Aipu horietan lantzen diren gaiak aurreratuko ditugu ondorengo lerroetan:

“Beste herrialde edota komunitate batera lehenengo eta ondoren EAEra” kodeak soilik 3 aipu batzen ditu. Gutxi dira, soilik 2, EAEra iritsi aurretik beste herrialde batera bidaiatu dutenak. Bi mutilen aitak dira. Lehenaren kasuan, Frantzia izan da haren lehenengo geldiunea, ondoren Bartzelona, eta azkenik Ermua. Bigarrenaren aitak aldiz, Ermuan ezarri zuen erresidentzia Holandatik pasatu ondoren. Berriro ere, kasu bietan, bidaia horiek egiteko arrazoia ekonomikoa izateaz gain, sare sozialak ere izan dira. Biek izan dituzte lagunak edota familia bidaiatu duten herrialde horietan. Gorago aipatutako lehenengo mutilaren aitaren kasuan adibidez, EAEn bizi zen lagun batek esan zion norako ona zela EAE eta bertara etortzea erabaki zuen. Bigarrenaren aitak aldiz, bidaia bakarrik abiatu zuen, eta esan bezala, Holanda izan zen haren lehenengo

helmuga. Ondoren EAera etorri zen, anaia bertan zuelako eta bertan erresidentzia lortu eta familia guztia ekarri zuen.

4 nesketatik Bilbon bizi den neskaren aitak Espainia izan zuen jomuga eta bere lehenengo erresidentzia Bartzelonan ezarri zuen. Lehenengo bidaia hori familiarik gabe egin zuen, ondoren etorri zen EAera eta bertan lana eta etxebizitza aurkitu ondoren familia osoa ekarri zuen.

Haietariko beste 3kberaien erresidentzia EAeko herri batean finkatu dute eta hortik gutxira beste herri batera mugitu dira. Horietariko batek familia berrelkartu aurretik egin du, eta beste 2k aldiz, familia EAEn zeukatela. Lehen kasuarekin lotutako 7 aipuak “EAeko zenbait tokitara familia berrelkartzearen aurretik” kodean jaso ditugu, eta bigarrenarekin lotutako beste 7ak berriz, “EAeko zenbait tokitara familia berrelkartzearen ondoren” kodean jaso ditugu.

Hiru horietatik batek herri batetik bestera (Eibartik Ermura) egin du aldaketa, eta egonkortasuna lortu duenean ekarri ditu familiako beste partaide guztiak (bi seme-alaba eta emaztea). Hala ere, badaude bi gazte haien familiekin EAeko herri batean bizitzetik beste batera joan behar izan dutenak lana edota etxebizitza tarteko. Haietariko bat EAeko Bizkaiko herri txiki batera (Etxebarri) iristen da, eta ondoren familia guztiarekin beste herri batera (Ermua) aldatzen da. Bigarrena, Elgoibarren (Gipuzkoa) bizitzetik ondoko herrira bizitzera (Eibar) joaten da. Etxebarritik Ermura bizitzera joan behar izan zuen neskak, EAEn zegoela herriz aldatzea herrialdez aldatzea bezain gogorra egin zitzaiola aipatzen du. Hona hemen bere adierazpenak:

*“Elkarrizketatzailea: Bigarren aldaketa bat daukazu [hor ez?].*

*Naima: [Bai.]*

*Elkarrizketatzailea: ... lehenengo Marokotik hona eta gero hemen ere...*

*Naima: Zen como Marokotik hona etortzea, beldurtuta egon nintzen eta lotsatuta eta aber zelan pasauko dut, eske, pentsau neban Marokotik etorri nintzenean, igual...*

*Elkarrizketatzailea: Bizipen berberak izango zenituen: beldurra.*

*Naima: Bai...*

*Elkarrizketatzailea: Eta izan zan, esan duzu, aitak ehhhh?*

*Naima: Bai, aitak etxea aurkitu zuen hemen eta lanetik hurbil dago pixka bat ba ordun.” Naima. Elkarrizketa.*

### 3.2.4. Itzuli ala gelditu

Lotura kode honen baitan sartzen ditugu parte-hartzaileek diotena haien gurasoen eta haien inguruan, jaioterrira bueltatu ala egungo bizitokian geratzeko duten usteaz hitz egiteko orduan. Arrazoi horregatik, gurasoen inguruan esandakoa eta parte-hartzaileek haien inguruan esandakoa “itzuli ala gelditu” lotura kodearen baitan beste bi lotura kode banatan banatu dugu: “gurasoak itzuli ala gelditu” (bere baitan kode hauek ditu: “gurasoak betiko jaioterrira itzuli” eta “gurasoak betirako harrera herrialdean gelditu”, eta “gazteak itzuli ala gelditu” lotura kodeak bere baitan hiru kode hauek ditu: “gazteak betirako jaioterrira itzuli”, “gazteak betirako harrera herrialdean gelditu” eta “gazteak udan bueltatu”. Aipatzekoa da azkenkode hori jaso dugula, gazteek 12 aipu egin dituztelako gai horrekin lotuta, eta deigarria da baina soilik haien inguruan hitz egiten dutenean egiten diote erreferentzia. Haien jaioterriarekin (batzuen kasuan) edota haien gurasoen jaioterriarekin (gutxi batzuen kasuan) lotura izateko bide bat da udan bertara joatearena, baina ondoren EAera bueltatzea. Ikus dezagun modu zehatzago batean zeri egiten dioten erreferentzia haien aipuetan:

Parte-hartzaileek azaldu digute gurasoek haien jaioterrira bueltatu nahi duten, harrera herrialdean geratu nahi duten edota bi herrialdeen artean bizi nahi duten. Gurasoek egingo dituzten hautuez hitz egiteaz gain, haiek ere ia galdetuak izan gabe aurreratu dituzte haienak eta bertan jaso ditugu.

11 gazteetatik 3k esaten dutez dakitela zein den gurasoek egiten duten hautua ez dutelako gai horretaz haiekin inoiz hitz egin. Haietariko batek gurasoen iritzia jakin ez arren, adierazten du bueltatzearena ez litzatekeela hautu egokia izango horrek ekarri dezakeena kontuan izanda.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y tus padres tienen intención de volver o de quedarse?”*

*Salem: pues no sé, nunca les he oído a hablar de eso, pero de momento si volverían sería un lío. Volver allí de nuevo, comprar otra casa y buscar trabajo... Sería otro lío, entonces de momento aquí. Además en estas épocas en las que estamos dudo mucho que vuelvan”. Salem. Elkarrizketa.*

Beste 8en artean, 3k diote haien gurasoek ez dutela bueltatzeko asmorik eta 5ek aldiz diote baietz. Beraz, 11tik 8ren erantzunak jakinik, jaioterrira betirako bueltatzeko konbentzimendua dutenen kopurua nahiko altua da. Are gehiago, horietariko 2k, besteek ez bezala, azaltzen dute gurasoak jaioterrira itzuliko direla seme-alabak adinez nagusiak direnean, ez dutela erretirora arte itxongo.

Jaioterriarekin gurasoek eta gazteek duten harremana joan etorrikoa da, opor garaia izaten baita sarri (kasu gehienetan urteroko praktika bihurtzen da) bisitatzeko garaia. Uda izaten da normalean horretarako unea, nahiz eta batzuk aukeratzen dituzten baita beste garai batzuk (Aste Santua, Gabonak) bidaiatzeko. Jaioterrian bizi den familiarekin batzeko aprobetxatzen dute garai hori.

Aurrerago aipatu bezala, gurasoengan zentratu garen arren, interesgarria ikusi dugu gazteek gai honen inguruan duten iritzia jasotzea, alderatu ahal izateko haien gurasoen iritziarekin. 11 gazteetatik 8k adierazten dute harrera herrialdean bizi nahi dutela. Lau nesketatik bakarra da harrera herrian bizitzen jarraitu nahiko lukeela dioena.

EAEn geratu nahi duten 8 horiek, ikusten dute harrera gizartea beraien oraina eta geroa eraikitzeko lekua; ikasteko, lana aurkitu eta familia bat izateko. Jaioterria (6 gazteren kasuan) edota gurasoen jaioterria (2 gazteen kasuan) familia bisitatzeko toki edota bidaiatzeko toki bihurtzen da eta beste biren kasuan horretaz gain, zahartzaroan bertan bizitzeko toki. Konbentzimendu handiz jaioterrian bizi nahi dutela adierazten duten 3 gazteak neskek dira. Guztiek adierazten dute jaioterrira bueltatzeko nahia ikasketak EAEn bukatu ondoren; haietariko 1ek dio, gainera, agian EAEn lan egin ondoren itzuliko dela. Azken honek, gainera, aipatzen du bi herrialdeetan bizi nahiko lukeela, denboraldiak pasatu han eta hemen.

Guraso eta gazteek egiten dituzten hautuak alderatzen baditugu, ikus dezakegu gazteen gehiengoak harrera herrialdean geratzearen aldekoa dela. Aldiz, gurasoen artean handiagoa da jaioterrira itzuli nahi dutenenen asmoa.

Bestalde, ikusten dugu badagoela diferentzia txiki bat bigarren belaunaldiko eta 1.5 belaunaldiko parte-hartzaileen artean, ikusten baitugu bigarren belaunaldiko (EAEn jaio ziren parte-hartzaile biak eta haur zirela etorri zirenak) denekez dutela dudatzen erantzuterako orduan. Ez dute ezta aipatzen nagusiak direnean bueltatzeko asmorik dutenik. Gainera, soilik udako oporretarako toki modura ikusten dute Maroko jaioterrian jaiotako 6ak eta EAEn jaiotako 2ak.

### **3.2.5. Gurasoen sare sozialak**

Lotura kode honetan batzen ditugun kodeek gazte hauen gurasoen proiektu migratzaileari eta sare sozialei lotuta dauden zenbait aspektu jasotzen dituzte. Hala nola, gazte hauen gurasoen proiektu migratzailearen norabidea marrazteko unean sare sozialek izan duten papera jasotzen da: zeintzuk izan diren harrera herrialdean



sarbidea erraztu dieten pertsonak (familia, lagunak, inor ez), zein motatako laguntza eman dien. Sare soziala harrera herrialdean, jaioterrian edota beste herrialde batzuetan duten jakin nahi dugu, alegia, familia-nuklearraren eta familia zabalaren kokapena. Bukatzeko, emigrazioaren ostean harrera herrialdean egin dituzten sare berri horietako pertsonak zein jatorritakoak diren eta haiekin zein motatako harremanak dituzten jakin nahi dugu.

Horretarako, aipatutako “gurasoen sare sozialak” lotura kodea sortu dugu. Lotura kode horrek bere baitan lau kode batzen ditu: “harrera herrialdeko sarrera erraztaileak”, “familia zabala EAEn”, “familia zabala atzerrian”, “familia zabala jaioterrian” eta “gurasoen harrera herrialdeko harremanak eta denbora librea disfrutatzeko modua” lotura kodea eta haren bi kodeak: “amaren harremanak EAEn eta denbora librea disfrutatzeko modua” eta “aitaren harremanak EAEn eta denbora librea disfrutatzeko modua”.

Datuetatik eratortzen den informazioagatik “harrera herrialdeko sarrera erraztaileak” kodeak 23 aipu ditu; kasu gehienetan familia izan da harrera herriko sarrera erraztailea. 11 gazteetatik 7k diote haien aita EAEn bizi zen senitarteko bati esker iritsi zela EAera. Kasu horietan guztietan erreferentzia pertsona horrek, harrera herriaren inguruko informazioa emateaz gain, modu ezberdinetako laguntza eman die (lana edo alokairua bilatzen lagundu die eta kasuren batean etxean jaso ditu). Beste 4 parte-hartzailetik 1ek dio ez duela familiarik EAEn eta aitak bidaia bakarrik abiatzeaz gain, ez zuela erreferentziarik izan jaioterria utzi eta EAera iristerako orduan. Beste batek dio ez duela gogoratzen baina ondoren gaineratzen duhaien familia gehiena, haiekin bizi dela Ermuan. Beste bi kasuetan lagunak izan dira haientzat erreferentzia eta laguntza harrera herrian.

Hona hemen parte-hartzaile batek dioskuna. Adierazten duen bezala, osaba-izeba EAEn bizitzeak aukera eman zien beraiei laguntza izateko:

*“Elkarrizketatzailea: Eta zergatik etorri ziren EAera eta ez beste komunitate batera?”*

*Yazid: Ze uste dut hemen bizi zirela nire osaba-izebak eta etorri ziren hona ze ja? horrela bazeukaten etxebizitza eta dena, eta ez bilatzeko eta.*

*Elkarrizketatzailea: Eta esan duzu lehenengo aita etorri zela, gero amarekin ezkondu zan eta beranduago ama etorri zen, eta zu bertan jaio zinan eta zure anaiak ere bertan jaio dira.*

*Yazid: Bai”. Yazid. Elkarrizketa.*

Beste batek ere aipatzen du hasieran ama eta berak hilabete batzuk eman zituztela lehengusuen etxean eta ondoren etxe bat hartu zutela alokairuan. Kasu honetan ere, herrialde berrira bidaiatu aurretik haren inguruko informazioa jasotzeaz gain (lan aukeraren berri...), bestelako laguntza ere jaso zuten parte-hartzaile honek eta bere amak familiaren aldetik.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y no sabes por qué vinisteis a la Comunidad Autónoma Vasca? ¿Por qué a Éibar y no a otro sitio?*

*Salem: Más que nada porque teníamos ya familia aquí y ya conocían todo esto, tenían casa... y entonces vinimos aquí a donde ellos.*

*Elkarrizketatzailea: Y tu madre, cuando vino, qué vino ¿a casa de familiares?*

*Salem: Al principio estuvimos un mes o dos meses en casa de mi primo y luego alquilamos una casa justo encima de ellos.” Salem. Elkarrizketa.*

Arestian adierazi dugun bezala, datuek erakusten dute parte-hartzaile gehienen gurasoek izan dutela familia edota lagunaren babesa harrera herrialdean egokitzeko. Aita guztiek eta kasu batean amak haien bikoteak zein seme-alabak jatorriko herrialdean utzi behar izan dituzte denbora tarte batez (kasu batzuetan urteak) harrera herrialdean egonkortu eta bere familiarekin berriro elkartzeko. Bigarren garai horrek alde negatibo bat badauka eta da familia nuklearrak batzeko aukera izanda ere, familia zabala (gurasoen neba-arrebaren bat, osaba-izebak, lehengusuak, haurren lehengusuak eta abar) banatuta geratzen dela horrek dakarren guztiarekin. Hori da hain zuzen ere, gure parte-hartzaileek esandakotik eratoritzen dena, orain ikusko dugunez.

“Familia zabala EAEn” kodeak 9 aipu ditu, “familia zabala atzerrian” kodeak 6 eta “familia zabala jaioterrian” 24 aipu. Honakoa da kode horietan jasotako aipuetatik eratoritzen duguna: familia zabalaren zati bat egon badago haiengandik gertu kasu gehienetan (10) baina inondik inora familia osoa. Are gehiago, haietariko askok (5) du familia Europako zenbait herrialdeetatik (Belgika, Italia, Herbehereak, Erresuma Batua) sakabanatuta eta 5 horietatik 1en kasuan (Naimaren aita) familia nuklearreko partaide bat (alaba) da familiako beste kideengandik urruti (Italia) bizi dena.

Ulertzekoa den lez, familia EAEn (1ek ez beste guztiak) edota atzerrian izan (5ek) edo ez izan, guztiek dute familia haien jaioterrian. Kasu batzuetan aiten gurasoak, denak edota baten bat; neba-arrebaren bat (gazteen osabak), lehengusu lehengusinarekin bat eta abar.

Gazteei ez diegu galdetu gurasoek zein harreman eta komunikazio mota duten haien jaioterrian bizi diren senitartekoekin, baina gorago adierazi bezala, ikusi dugu familia guztiak joaten direla gutxienez urtean behin (udan normalean) senitartekoak eta lagunak bisitatu eta jaioterriaz disfrutatzen. Arestian aipatu bezala, aurrerago hitz egingo dugu gazteek dituzten sare sozialen inguruan, eta hor bai adieraziko dugu gazteen kopuru handi batek, egun ere mantentzen duela gurasoen jaioterriko familiarekin eta lagunekin harremana. Are gehiago, erakutsiko dugu kontaktu hori ez dela bakarrik udako une horietara mugatzen.

Gurasoen kasura itzulita eta gurasoen sare sozialen puntu honi bukaera emateko asmoz, gaiaren inguruan aztertu dugun beste elementu bati helduko diogu, harrera herrialdean parte-hartzaileen gurasoek egiten dituzten sare sozial berriei hain zuzen. Parte-hartzaileen kasuan eta baita haien seme-alaben kasuan argi ikusten da jaioterrian utzi duten sarearekiko ahultze bat gertatzen dela, baina era berean gizarte berrian egin dituzte sare berriak.

“Gurasoen harrera herrialdeko harremanak eta denbora librea disfrutatze modua” lotura kodeak “amaren harremanak EAEn eta denbora librea disfrutatze modua” nahiz “aitaren harremanak EAEn eta denbora librea disfrutatze modua” kodeak batzen ditu. Lehenak 21 aipu ditu eta bigarrenak aldiz, 13. Aipu horiek aztertuta ikusi dezakegu gurasoek egun duten sare garrantzitsuena familia dela, eta neurri apalago batean lagunak osatzen duten sarea, eta bereziki jatorri bereko lagunak.

Familiekin izaten dituzten topaketak kasu gehienetan asteburuan izaten dira. Larunbat gauean eta igandetan elkartzeko dira haietariko asko. Larunbatetan afaltzeko geratzen dira eta kasu guztietan etxean izaten da. Igandetan herriko inguruetara txangoren bat egiteko geratzen dira. Gainera, haien festak (Eid al-Adha<sup>30</sup> edo arkumearen eguna, Ramadamaosteko festa...) elkarrekin ospatzen dituzte beti, edota meskitara elkarrekin joaten dira. Horrek, gainera, haien jaioterriko urrutiko egonik ere, haien ohitura batzuk mantentzeko aukera ematen die.

Amen kasuan, nabari ikusten da harrera herrialdeko hizkuntzak (euskara eta gaztelania) ez jakiteak edo oso gutxi jakiteak (11tik 9) haien sarearen hedapena

<sup>30</sup> Arkumearen festa edo sakrifizio festa (Eid al-Adha) musulmanean egutegiko festarik garrantzitsuenetariko bat da. Munduko islamiar gizarteetan izen ezberdinez ezagutzen den festa da eta modu ezberdinetan egin daitekena. Arkumearen festa eguna, urtero Mekako hiri Santura joaten diren milaka eta milaka musulmanentzat erromesaldiaren amaiera eguna da eta ospatzen du Abraham profetaren menekotasuna, Abraham semea Jainkori eskaintzeko prest baitzegoen. Egun horretan errito hauek egiten dira: ramadamaren azken egunean egiten diren antzeko otoitzak, etxeko abere bat hiltzen da (gehienetan arkumeak, baina lekuaren arabera baita ahuntzak, ardiak edota gameluak ere) eta populazio behartsuenari dirua ematen da. (Bramon, 2009).

mugatu egiten duela (eta aldi berean muga horren ondorioa da, noski). Horrek noski mugatzen ditu gure parte-hartzaileen amen harremanak Gertu-gertuko pertsonak (izebak, alabak, ilobak) dira haien harremanen heldu gunea eta horrek adierazten du emakume hauek eremu pribatutik ateratzen direnean, jatorri bereko emakumeekin egiten dutela gehienbat, edota haien senarrekin edota seme-alabekin.

Parte-hartzaile honek adierazten digun bezala, hori da bere amaren kasua. Ateratzekotan senarrarekin eta alabekin ateratzen da gehienbat eta bestela etxean egoten da:

*“Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Pero tienen relación con más gente?*

*Samira: Síííí. Bueno mi madre que no sale mucho, tampoco. O sea, tiene relación con gente familiar, no con gente desconocida. Y luego, ya mi padre sí que tiene amigos y conocidos...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y se relaciona con ellos? ¿Sale con ellos?*

*Samira: Sí. Tiene amigos suyos que suele salir con ellos de vez en cuando.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tu madre?*

*Samira: Pues mi madre, igual un día salimos todos juntos o vamos de viaje. O igual también van mi padre y mi madre y salen y cosas así, pero mi madre con sus amigas y así no suele salir.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No? ¿Y por qué?*

*Samira: Porque tampoco tiene, o sea, tampoco se suele relacionar mucho con la gente. O sea, como no sabe hablar castellano con las españolas tampoco se podría relacionar. A ver, sí se puede, pero como no tiene amigas y nada no suele salir mucho.*

*Elkarrizketatzailea: Entonces, a ella aquí sí le ha cambiado la vida un poco, ¿no?*

*Samira: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: No sale de casa...*

*Samira: O sale con nosotros.” Samira. Elkarrizketa.*

Beste parte-hartzaile honek antzekoa adierazten du amaren harremanez ari denean. Hona hemen:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Tienen amigos de aquí?*

*Ashig: Amigos, amigos no, pero sin más, conocen a gente. A mucha gente.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tu madre?*

*Ashig: Nooo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No sale?*

*Ashig: Sí sale pero no conoce a gente.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Qué sale?, ¿con gente marroquí?*

*Ashig: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Mujeres marroquíes?*

*Ashig: Sí, con mi tía, con mi prima...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y otras mujeres?*

*Ashig: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Pero no mujeres que hayan nacido aquí y que sean de aquí?*

*Ashig: Noooo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Porque tiene problemas para comunicarse?*

*Ashig: Sí, porque todavía no sabe hablar bien..." Ashig. Elkarrizketa.*

Gazteek gehiago hitz egin dute amen egoeraz eta ez horrenbeste aitenaz. Kasu honetan ere antzekoak izan dira erantzunak. Gehienak bat datoz esatean aiten harremanen izaera bitarikoa dela. Aitek haien jaioterriko lagunak izateaz gain, lagun autoktonoak ere badituzte eta haiekin ere ateratzen ei dira. Lana izan da lagun autoktonoekin erlazionatzeko bidea eta haiekin irtetekotan, laneko afarietan egiten dute batzuek, nahiz eta 2k aipatu duten aitek afari horietara nahiago dutela ez joan, afari horietan edan eta erre egiten delako eta haien balio erlijiosoek ez dietelako uzten ezta tabakorik eta ezta alkoholik kontsumitzen.

Jaioterriko lagunak dira elkartzeko arrazoia, lan ostean egiten den irteera izaten da. Bestela haien senitartekoekin ateratzen dira, amen kasuan bezala, afariak egiteko asteburuetan eta ospakizun bereziak egiteko. Aiten kasuan hizkuntza jakiteak aukera gehiago ematen die autoktonoekin harremanak izateko; aldi berean, harreman horiek gaztelania ikasteko eta erabiltzeko aukera ematen die.

Soilik gazte 1ek hitz egiten du bizilagunen inguruan. Bizilagun sarea ez da beraz esanguratsua haientzat. Gauza bera gertatzen da zerbitzu eta erakundeei erreferentzia egiten zaienean. Gazte hauen gurasoek gertuen duten erakundea eskola da. Eskolarekin lotura dute, bileratan parte hartzen dutela diote batzuek eta gainera eskolaren inguruko gehien balorazioa ona da.

Guraso batzuen kasuan ikusten da talde erlijiosoa eta bereziki meskita ere badela babesa bilatzeko beste sareetako bat. Hori gertatzen da gehienbat aiten kasuan, haiek

baitira maiztasun askoz handiagorekin joaten direnak. Hala ere, eta gorago esan bezala, familia eta jatorri bereko lagunak dira harrera herrialdean pertsona hauek eta haien familiek duten sarerik gertukoena. Familia zabalarekin erlazionatzen dira eta haiek dira kasu gehienetan aukera bakarra edota bakarrenetarikoena.

Ikusi ahal izan dugun bezala, harrera herrialdera iristerakoan eta haien egokitze prozesuan, parte-hartzaileen gurasoek haien sare sozialen laguntza izan dute. Dena den, haien sarbidea eta egokitze prozesua oztopatu duten elementuak ere egon dira. Haiena eta haien seme-alabena baita ere. Parte-hartzaileek eta haien gurasoek jaso dituzten jarrera diskriminatzaileez ari gara. Hori da azalduko dugun hurrengo lotura kodea.

### 3.2.6. Jasotako jarrera diskriminatzaileak

“Jasotako jarrera diskriminatzaileak” lotura kodeak beste hiru lotura kode ditu bere baitan. Lehena, gurasoek jasotako jarrera diskriminatzaileei egiten die erreferentzia eta ondorioz, “gurasoek jasotako jarrera diskriminatzaileak” deitzen da. Bere baitan bi kode hauek sortu ditugu: “amak jasotako jarrera diskriminatzaileak” 22 aipurekin, eta “aitak jasotako jarrera diskriminatzaileak” 11 aipurekin. “Gazteek jasotako jarrera diskriminatzaileak” lotura kodeak “gazteek egokitze prozesuan jasotako jarrera diskriminatzaileak” kodea jasotzen du eta kodearen izenburuak dioen bezala, gazteek haien hasierako uneetan jaso zituzten jarrera diskriminatzaileen inguruko 48 aipu jasotzen ditu.

Gazteei gurasoek jasotako jarrera diskriminatzaileen inguruan galdetu diegunean, kasu gehienetan, erantzuna oso azkarra izan da eta gehienak (8) bat etorri dira ezetz erantzuterakoan. Kasu askotan, ezetzari lotu zaio jarraian “ez dakit” bat, gaian gehiago sakondu zezaten galdetu diegunean. Gainera, batek ñabartu du etxean ez dutela gaiaz inoiz hitz egin.

Haietariko 3k azaldu dute gurasoek noizbait aipatu dutela jarrera diskriminatzaileak jaso dituztela. Hiru kasuetan amak izan dira jarrera horiek jaso dituztenak eta kasu guztietan janzkera izan da arrazoia; konkretuago izateko, hijaba jantzita eramatea.

*“Samira: Bueno, igual mi madre por el tema del pañuelo, que una señora mayor le mira con mala cara o le dice “moros de mierda” o cualquier cosa. Pero ahora mismo no, antes cuando vinimos pues sí, igual sí. Estás en un centro comercial y a la hora de pagar tú, eh, igual estaba una antes que tú y salta y le dice a su marido: “coge el bolso, ten cuidado”. Pero a nosotros la verdad es que nos da igual, porque ya sabemos lo que somos y nos da igual, porque si la mayoría de la gente nos acepta, por uno no nos vamos a rallarnos ni nada.*

*Samira: Sí, mi madre ahora la verdad es que va por la calle e igual hay una señora que se le queda mirando, en plan... Tú pasas y sigue mirando, tú le miras y te sigue mirando. En plan comoooo, pero ahora mismo no mucho, la verdad es que no pasa eso mucho. De vez en cuando, depende... Igual hay alguna persona que no, no sé.” Samira. Elkarrizketa.*

Zenbait parte-hartzaile defentsibara jartzen dira (haien erantzuteko moduan erakusten dute) galdetzen zaienean ia beraien amek janzkeragatik jarrera diskriminatzailerik jaso dituzten. Zenbaitek erantzuten du esanez desberdintasun bakarra hijaba janztean dagoela, gainerako arropa emakume autoktonoek erabiltzen dutenaren modukoa delako. Egia da, kasu batzuetan horrela dela, baina beste kasu askotan, horrela ikusteko aukera izan dugulako, amek zapi musulmana janzteaz gain, kalean beraien gorputz osoa, eskuak izan ezik, jelabarekin<sup>31</sup> estaltzen dute, baina haien seme-alabek nahiago dute datu hori alde batera utzi.

Horretaz gain, 3 parte-hartzaile horietariko 2k ere azaltzen dute aitek ere jaso dutela jarrera diskriminatzailearen bat lanean. Biek antzeko pasartea kontatzen dute: lanean egiten diren enpresa afariren batean parte hartu eta alkohola edateari ezetz esan diotenean irainduak izan direla diote haien alabek. Biek azaltzen dute, gurasoek adierazi dutela estigmatizatuak sentitu direla, autoktonoak diren eta beraien ohiturak konpartitzen ez dituztenen ahotik horrelako mezuak jasotzean.

*“Naima: Bai, igual lanean bai. Entzun diot behin eta berriz esaten nire aitari, zelan eurek ez dutenez edaten alkoholik laneko afarietan-eta esaten diotela edateko eta nire aitak esaten duela ezetz, erlijioagatik eta... Eta esaten diote hori txorrada bat dela...” Naima. Elkarrizketa.*

Amek bizitako egoera diskriminatzaileak kalean edota dendaren batean gertatu dira eta aiten kasuan lanean; lankideen eskutik etorri dira. Bai gizonen kasuan bai emakumeen kasuan, espazio publikoan haien ohiturak praktikan jartzekoan jaso dituzte ezezagunen eta ezagunen erantzun horiek. Gertaerotan antzematen da gutxiespen jarrera bat. Immigratuen kultura eta ohituren inguruko ezjakintasuna.

Arestian aipatu bezala, parte-hartzaile gazteek jasotako diskriminazio jarrerez hitz egitean, soilik zentratuko gara egokitze prozesuan (harrera herrialdera iristen diren fasean), aurrerago hitz egingo baitugu haien sozializazio prozesu osoan jaso dituztenen inguruan.

11 parte-hartzaileetatik 3k diote ez dutela jarrera diskriminatzailerik jaso ez hasierako egunetan eta ezta ondoren ere. Haietariko bat EAEn jaiotakoa da. Bere esanetan

<sup>31</sup> Jelaba Marrokon patrimonio kultural handia da. Emakumeak Afrikako iparraldean eta bereziki Marroko eta Argelien erabiltzen dute kaftana haien egunerokoan eta baita okasio berezietan ere. Gizonezkoen Txilaba bezalakoa da baina txapel gabekoa.

Marokon jaio diren eta elkarrizketatuak izan diren bere lagunek ez bezala, berak ez ditu jaso jarrera diskriminatzaileak EAEn jaio delako eta gauzak nola egin behar diren badakielako. Horrekin arrazoitzen du diskriminaziorik jaso ez izana.

Jarrera diskriminatzaileak jaso dituztela esan diguten parte-hartzaileek (8) hitz egin digute gauza askotaz. Hurrengo hauetan bildu daiteke: mespretxua, irainak, tratu txarrak, “itzuli zaituz Marokora”, “hemen bizitzeko gure erlijiora bihurtu behar zara”, “moro bat zara”, “alde hemendik, azkena etorri zara” bezalako adierazpenak, burlak edota taldetik baztertuta izatea. Horiek izan dira gazteen zuzeneko azalpenak jarrera diskriminatzaile bezala identifikatu dituzten horietaz hitz egiteko orduan. Jarrera horietariko asko aldi berean gertatu dira.

Jarrera diskriminatzaile horietako gehienak haien mikrosisteman jaso dituzte, alegia, beraien bigarren sozializazio gunean; eskolan, eta gorago adierazi bezala, egokitze prozesuaren lehenengo egunetan, asteetan edota hilabetetan gertatu dira. Gazte guztiak bat datoz esatean jarrera horiek parekideengandik jaso dituztela eta kasu gehienetan arrazoi nagusia harrera hizkuntza(k) ez jakitea izan dela.

Haien jatorria eta kultura izan dira baita burla iturri, eta kasuren batean haien itxura fisikoa ere. Desberdintasunean jarri dute enfasia. Gai konkretu horrekin lotuta, mutil batek adierazten du berak jatorriko lagunekin alderatuta, arazo gutxiago dituela bere jatorriko beste batzuek baino ile argiagoa duelako eta harrera herrialdeko gazteekin antzekotasun handiagoa duelako. Ezaugarri horrek laguntzen dio gehiengoaren artean beste bat izaten eta desberdina ez sentitzen, eta adierazten du gustuko duela.

Parte-hartzaileen artean dauden 4 nesketatik batek adierazten du Ermura iritsi zenean (9 urte zituen) bi hilabete eman zituela eskolatu orduko eta eskolara iristean tratu txarra jaso zuela gelakideen aldetik. Gogortzat jotzen ditu bizitakoak; “zure herrialdera itzuli zaituz”, “EAEn bizitzeko gure erlijiora bihurtu behar zara” bezalako esaldiak esaten zizkioten eta etxera negarrez bueltatzen zela dio. Egoera horiek bizi zituela adierazita ere, momentu batean justifikatzen ditu gelakideen jarrerak esanaz gaizki juzgatu zutela ezagutzen ez zutelako. Gainera, azaltzen du normaltzat jotzen ditu haien jarrerak. Adierazten du, halaber, jarrera arrazistak taldean gauzatzen zirela eta ez modu indibidualean, eta neskak izaten zirela erasotzaileak, mutilek ez baitzuten inoiz erasotzen. Erasoa autoktonoen aldetik etortzen ziren eta ez bera bezala beste jatorri bat zeukaten haurren aldetik. Gertaera horiek 5. eta 6. mailan gertatu zirela dio, beraz, ez ziren soilik hasierako egunetara mugatu.



Beste neska batek dio hasierako egunak izan zirela gogorrenak. 9 urterekin iritsi zen eta jarraian eskolatu zuten. Jarrera diskriminatzaileak eskolan jaso zituen. “Alde hemendik, azkena etorri zara” bezalako esaldiak esaten zizkioten. Hizkuntza ez jakiteari egozten dio berak jasan izan zituen jarrera diskriminatzaileen errua. Testuinguru euskalduneko herri bateko eskolan eskolatu zuten, D ereduan, eta adierazten du oztopo nagusia berarentzat euskara ez jakitea izan zela. Besteengandik banatzeko joera hartu zuen, eta horrek ere eragina izan zuen gelakideek berarenganako izan zuten jarreraren. Azaltzen du hizkuntza ikastearekin bat jarrera diskriminatzaileak desagertzen joan zirela.

Antzeko egoeratik pasa zen 5 urterekin Ermura iritsi zen mutiletariko bat. Hizkuntza ez jakitea eta beste herrialde batetik etortzea izan ziren jaso zituen irainen arrazoia. Baztertuta uzten zutela dio eta maiz aipatzen du ez zutela berarekin atera nahi. “Nirekin ez ateratzeko aitzakiak jartzen zituzten”, dio. Gainera, azaltzen du irainak jasotzen zituenean gatazkak sortzen zirela min handia eragiten ziotelako eta berak ezin zuelako ekidin liskarretan sartzea. Hitz egiten digu errespetua bilatze nahi horretan, erasotzaileak desafiatzeari hartzen zuen jarrera aktiboaz, nahiz eta badakien ez dela aukerarik egokiena. Heldutasun ezari egozten dio bere erantzuteko modua, eta aurrerago jokatzeko modua aldatu zuela esaten du.

*“Anami: Ya, cuando vine también tuve problemas con chicos, así porque no sabía hablar y me insultaban, pero ahora me he peleado con ellos muchas veces y ahora me respetan.*

*Elkarrizketatzailea: Ya, pero al principio tenías problemas por eso ¿no?*

*Anami: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Porque hablabas bereber...*

*Anami: Porque venía de otro país y...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Porque venías de otro país?*

*Anami: Y me insultaban, no querían andar conmigo. Cada excusa que ponían...*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Ahora nada.” Anami. Elkarrizketa.*

Bereziki eskolan gertatzen ziren egoerak baina baita kalean ere. Mutil talde bat izaten zen erasotzailea eta kasu honetan ere autoktonoek osatzen zuten. Erasotuak une horietan bere jatorriko haurrekin egoteko hautua egiten zuen babes bilatzeko asmoarekin. Egoera horiek lehen hezkuntzako zenbait mailatan gertatu ziren.

Hasierako egunetan maiztasun handiagorekin eta gero kasu isolatu batzuetan. Ildo horretik doaz, parte-hartzaile honek, eta beste askok, egiten dizkiguten ekarpenak:

*“Salem: Pues, de pequeño algunas veces sí. Pero hasta primaria, ya en secundaria no. Ya en secundaria la gente no insulta tanto, son más mayores y entonces no. Pero en primaria y así, a veces, ya insultaban “¡emigrante!” Y cosas así, pero ya después no.*

*Elkarrizketatzailea: ¿En primaria?, ¿Sí?*

*Salem: Sí, pero más o menos eran uno de clase o dos, que más o menos estaban siempre insultando o vacilando, pero todos los demás no. Pero esos dos en primaria a veces se pasaban. Pero en general no.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por el hecho de que fueras marroquí?*

*Salem: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y cuál era el motivo? ¿Qué es lo que te decían?*

*Salem: Pues no sé, me insultaban, o se enfadaban, porque también éramos pequeños. No sé, insultaban con cosas como “¡moro!” o así.*

*Elkarrizketatzailea: En “Eskola 1” me decían que igual les insultaban por no conocer bien la lengua.*

*Salem: Yo en ese caso no he tenido problemas, como llegue con un año, ya aprendí euskera y castellano desde entonces, lo manejo bien desde pequeño, no tengo muchos problemas.” Salem. Elkarrizketa.*

Irakasleei erreferentzia egiten dietenean guztiak bat datoz esatean inoiz ez dutela haiengandik jaso jarrera diskriminatzailearik. Alderantziz, 11 parte-hartzaileek azpimarratzen dute irakasleek emandako babesa eta laguntza eskolako lehenengo egunetan eta haien prozesu osoan zehar. Behin eta berriro errepikatzen den mezua da. Gainera, gehitzen dute ikasleenganako tratuan ez dutela jatorria edota kulturaren arabera diferentziarik egiten.

Hala ere, parte-hartzaile batek bere nebak arazoak izan dituela irakasle batekin goi mailako ziklo bat egiten ibili denean.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Tus hermanos también han estudiado aquí?*

*Samira: Bueno, mi hermano ya se había sacado el bachillerato en Marruecos y se metió aquí en un ciclo superior, pero tuvo problemas con un profesor que era racista y así. Entonces le bajaba notas, le suspendía por cualquier cosa y cosas así, entonces, pues, mi hermano lo dejó, dejó los estudios y se puso a trabajar. Y nada, ahora pues en casa. Está sin trabajo, sin nada.” Samira. Elkarrizketa.*

Geroago, beste atal batean sakonduko dugu gai honetan, baina hala ere, komeni da jasotzea hasierako egunetan, elkarrizketatuen egokitze prozesuan laguntza handiko

eragileak izan direla irakasleak, gazteek horrela adierazten duten bezala. Irakasleek modu pertsonalean lagundu diete ikasle etorri berriei; ez dute, baina, lortu ikastetxean errespetuzko jokaerak egotea ikasle autoktono guztien aldetik, agian, besteak beste, ez dituztelako jokaera desegokiak detektatu.

### 3.2.7. Hasierako pertzepzioak

Lotura kode honetan adaptazio psikosozialarekin lotura duten aspektuez aritu gara. Gazteei galdetu diegu iritsi berri ziren une hartaz gogoratzen dutenaz; EAEra iritsi zirenean zerk deitu zuen haien atentzia, nolakoa izan zen haien hasierako esperientzia. Gurasoen inguruan ere galdetu diegu, jakin nahi genuelako ea nolakoak izan ziren gurasoen lehenengo egunak harrera herrialdean, baina oso mugatua izan da gazteek gai honen inguruan eman diguten informazioa. “Hasierako pertzepzioak” lotura kodearen baitan “gurasoen hasierako pertzepzioak” kodeak soilik 6 aipu jaso ditu.

Parte-hartzaileek gurasoen inguruan errazten diguten informazioa oso mugatua da. Soilik 3k erantzuten dute, eta esaten dutena da hasierak gogorrak izan zirela gurasoentzat, besteak beste, lana eta etxebizitza bilatu behar izan zutelako. Batek gehitzen du egoera gogorra izan zela paperak ez zituelako aitak. Gurasoen sare sozialen atalean, zeharka bada ere, egiten zaio erreferentzia gurasoek harrera herrira iristean bizitakoari.

Parte-hartzaileen kasuan, “gazteen hasierako pertzepzioak” kodeak 22 aipu ditu. Gazte batzuek zailtasunak izan dituzte galderari erantzuteko, haur txikiak zirelako etorri zirenean. Gainera, badaude 2 parte-hartzaile EAEn jaio direnak eta galdera honi erantzuten ez diotenak. Hala ere, erantzuten dutenen artean (5) egon da zer jaso.

Hasierako pertzepzioez galdetzen diegunean, gehienek diote herrialde berrira helduera sentimendu eta jarrera ezberdinekin lotzen dutela: arraro sentitzearekin, gaizki sentitzearekin, baztertua sentitzearekin... Eskola eta bertan bizitako une zailak aipatzen dituzte. Ezberdin sentitu dira, eta lehen azaldu bezala, autoktonoek sentiarazi diete haiek baino gutxiago zirela eta kasu batzuetan haien jatorriko haurrak izan dira haien laguntza. 9 urte zituela etorri zen gazte batek gogoan dauka hilabete batzuk etxean eman behar izan zituela eskolatu gabe eta dio egoera horrek beragan eragin handia izan zuela.

Haietariko askok zailtasun hitza aipatzen du eta “gazteek egokitze prozesuan jasotako jarrera diskriminatzaileak” kodean adierazi bezala, hizkuntza(k) ez jakiteak zailtasunak ekarri dizkiela azpimarratzen dute. Haietariko batek gogoratzen duen lehenengo gauza

da, berarekin komunikatu nahian zebilen neska bat ulertzeko ezintasuna. Jatorri bereko pertsona bat beregana hurbildu eta berbereraz hitz egin eta besteekin komunikatzeko bide izan zenekoa oso gogoan dauka.

Parte-hartzaile batek bidaia hasi aurretiko uneak ere aipatzen ditu. Herrialde berri batera bidaiatzearen ideiak poztasuna ekartzen ziola adierazten du. Emozio positiboak sortarazten zizkioten etorri aurretiko pentsamenduek, baina behin Gipuzkoara iritsita, herrimina eta nostalgia sentitzen zuela dio, eta gainera, egokitze zailtasunak aurkitu zituen.

*“Naima: Lehenengotan egon nintzen, ba irrikaz etortzeko. Aber, Espainia zelakoa den eta, ba ez dakit. Jende askok egiten zuen, eta esaten nuen, joder ba zer izango da ba Espainia. Etorri nintzen eta egon nintzen urte erdi eta ja Marokora joan nahi nintzen berriro. Lehenengo egunetan pixka bat gatza, ze ez nekixen berba eitten eta ezebez. Ordun ba, ba, berbaitzeko eta gatza, baina hiru hilabete eta zeozer ya euskaraz egiten neban eta, gero ja, ba orain Maroko asko faltan, asko botatzen dut faltan, asko.” Naima. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaile honen esperientzia beste parte-hartzaile batzuek ere partekatzen dute. Haietariko batzuek, aldaketa gertaera positibotzat hartzen dute, baina hala ere, adierazten dute herrimina eta familiaren falta.

Badago maiz azaltzen den beste aspektu bat: inguruneen diferentzia. Mota askotariko diferentziak aipatzen dituzte baina maizen aipatzen denak lotura du ingurune fisikoarekin eta baita klimarekin ere. Hainbatek egiten dio erreferentzia etxebizitzaren garaierari, haien herrialdeetako etxeak baxuagoak zirela diote eta EAEn pisuetan bizi direla eta hori deigarria dela haientzat.

Hasierako pertzepzioez ari garenez, gutxiagotan aipatzen dituzte bizitzeko moduarekin erlazioatutako diferentziak; hala ere, badaude horiek agertzen dituzten gutxi batzuk. Parte-hartzaile batek, adibidez, harrera herrialdeko jendearen bizitzeko moduak bere atentzioa deitu zuen, baina bereziki deigarria iruditu zitzaion bere adineko neska-mutilen artean erlazioatzeko modua, askeagoa jatorriko herrian baino. Maila kognitiboan gertatzen den talka kasu honetan sortzen da bi gizarteetan (jatorrikoa eta harrera herrikoa) harreman sozialak eta morala ulertzeko modu ezberdinak alderatzen direnean. Parte-hartzaile honen kasuan adibidez, sozialki eta estetikoki emakume musulmanaren eredu tradizionaletik urruntzen den neskak, adierazten du bere

harridura eta nahasketa bere burua ikusten duenean aurre egiten bere herrialdean nagusi den moral sexualetik.

*“Hajar: Sí, pues el modo de vida, las relaciones que tenían las chicas con los chicos. Yo allí solía andar solo con chicas, y aquí, joder, las chicas con los chicos salían juntos y puffff, y encima cuando un chico me agarraba un poco así de la mano, me sentía como un poco mal, digo uyyyyy.” Hajar. Elkarrizketa.*

Jendearen izaerari erreferentzia egiten diotenak ere badaude. Sarri aipatzen da EAEn aurkitu zuten jendea errespetu eta edukazio handiko jendea zela. Haien jatorriko jendearen izaerarekin alderatzen dute eta zentzu horretan diferentziak aurkitzen dituztela diote.

### **3.3. Gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan**

Laugarren, bosgarren, seigarren eta zazpigarren helburuek lotutak daude gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan gaiari.

Honakoak dira helburu horiek:

- 4. Helburua: Aztertzea gazteen sozializazio prozesua familia eremuan.
- 5. Helburua: Aztertzea gazteen sozializazio prozesua eskola eremuan.
- 6. Helburua: Aztertzea gazteen sozializazio prozesua lagunarteko eremuan.
- 7. Helburua: Aztertzea generoaren faktorearen eragina hiru eremuetan.

Aipatutako helburu horiei guztiei erantzuteko super-familia bat sortu dugu “gazteen sozializazio prozesua familia eremua, eskola eremua eta lagunarteko eremua” izenarekin. Super-familia horrek bere baitan hiru kode familia dauzka: “familia eremua: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea”, “eskola eremua” eta “lagunarteko eremua”.

Kode familia bakoitzak, beheko taulan ikusiko dugun bezala, kode batzuk ditu. Kode familia bakoitzak sare kontzeptual bana du. Orain arte bezala, sare kontzeptual bakoitzean taulan azaltzen diren kodeen arteko lotura-erlazioak jaso ditugu. Kasu honetan, taula bakar bat dugu super-familia, kode-familia eta kode guztien inguruko informazioa jasotzen duena. Beraz, lehenik eta behin jaso dugu “gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan” super-familiari dagokion taula, bere baitan hartzen dituen elementu guztiekin; ondoren, kode familia

bakoitzari dagokion sare kontzeptuala; eta bukatzeko, sare kontzeptual bakoitzean azaltzen diren kodeetan batu dugun informazioa guztiaren inguruko azalpenak.

Bukatzeko, behar izan den kasu guztietan, sare kontzeptualen ostean emaitzen azalpenarekin batera aldiberekotasun taula bat sartu dugu sare kontzeptual horretan bildu ditugun kodeen eta “genero sozializazioa” kodearen arteko aldiberekotasuna ikusteko. Finean, genero kode hori horretarako sortua izan da, alegia, kode horretan bildu ditugu hiru eremuetan (familia eremuan, eskola eremuan eta baita lagunarteko eremuan) generoarekin eta sozializazioarekin lotuta dauden eta gazteek esaten dituzten ekarpen guztiak. Esan dezakegu zeharkako kode bat dela, eta esan bezala, sortua izan da ohartu ginelako generoaren aldagaiak bazuela berebiziko garrantzia hiru eremuetan lantzen ziren alderdi guzti-guztietan.

18. Taula. Gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan super-familia

SUPER-FAMILIA	KODE FAMILIA	KODEAK
<p><b>Gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan</b></p>	<p><b>Familia eremua: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea.</b></p> <p>Familia sozializazioan eta bereziki aspektu hauetan jartzen du fokua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familia balioen transmisioa: parte-hartzaileek gurasoen balioen eta arauen hartzea eta asimilatzea <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Erlijioaren garrantzia etxeko kulturaren eta ohitura erlijiosoen praktika</li> </ul> </li> <li>• Familiaren bidez jasotzen dituzten balioen eta kultura nagusian jasotzen dituzten balioen artean parte-hartzaileek egiten duten alderaketa</li> <li>• Parte-hartzaileek etxeko kulturatik eta kultura nagusitik jasotzen dituzten balio batzuen (kultura nagusi horren baitan, haiek gazteen azpikulturaren daudela kontuan izanik) artean jarraitutasunik ez egotekotan, horrek sor ditzazkeen tirabirak gurasoekin, lagunekin edo eta komunitatearekin</li> <li>• Gurasoen hezkuntza praktikak: generoaren araberako heziketa, baimenak eta zigorrak, ikasketetan gurasoek ematen dieten laguntza, etxeko lanen arduren banaketa, parte-hartzaileekin erabiltzen dituzten praktika normatiboak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• *Familiaren balioak: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Familiaren balioen transmisioa</li> <li>○ Familiaren balioen eta kultura nagusiaren balioen artean gazteek egiten duten alderaketa</li> <li>○ Familiaren balioekin gazteek dauzkaten tirabirak</li> <li>○ Harrera gizartearekin gazteek adierazten dituzten tirabirak haien ohitura eta jokabideengatik</li> <li>○ Ohitura erlijiosoen praktika</li> </ul> </li> <li>• *Gurasoen hezkuntza praktikak: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seme-alaben lagunaren kontrola</li> <li>○ Etxeko lanen arduren banaketa</li> <li>○ Gurasoen praktika normatiboak</li> <li>○ Seme-alabei eskolako lanekin laguntzea</li> <li>○ Ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak</li> <li>○ Jantzkerarekin lotutako baimenak</li> </ul> </li> </ul>

**Eskola eremua:**

Zentratzen gara alderdi hauetan:

- Parte-hartzaileak eta ikasketak:
  - Parte-hartzaileek eta baita haien gurasoek ikasketei ematen dioten garrantzia
  - Ikasketa-emaizak
  - Parte-hartzaileek ikasketekin dituzten zailtasunak
- Eskola eragileek gazteen sozializazioan izan duten eragina (jarrera diskriminatzaileak jaso dituzten, lagunduak sentitu diren, nola ikusten dituzten irakasleak)
- Eskolako parte-hartzea eta hautematea: bereziki zentratu gara parte-hartzaileengan (fokua jarri dugu eskolaz kanpoko ekintzetan eta baita parte-hartzaileek eskolaren inguruan duten hautematean), baina jasotzen dugu baita ere gurasoen parte-hartzearen inguruko informazioa
- Lanera begira dituzten hautemateak eta iguripenak
  - Lan aukera berberak aurrera begira

**Lagunarteko eremua**

Alderdi hauek interesatzen zaizkigu lagunarteko eremuan:

- \*Gazteak eta ikasketak:
  - Gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia
  - Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak
  - Gazteek ikasketekin dituzten zailtasunak
  - Harrera herriko hizkuntzak ikastea mugikortasun soziala lortzeko bidea.
  - Gazteen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan
- \*Gurasoak eta haien seme-alaben ikasketak:
  - Gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia
  - Gurasoen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan
- \*Gazteak eta eskolako eragileak:
  - Irakasleen eragina sozializazioan
- \*Gazteak eta lana:
  - Lanerako hautemate eta iguripenak
  - Lanerako aukera berberak
- \*Gazteak eta haien haremanak:
  - Gazteen lagunaren jatorria

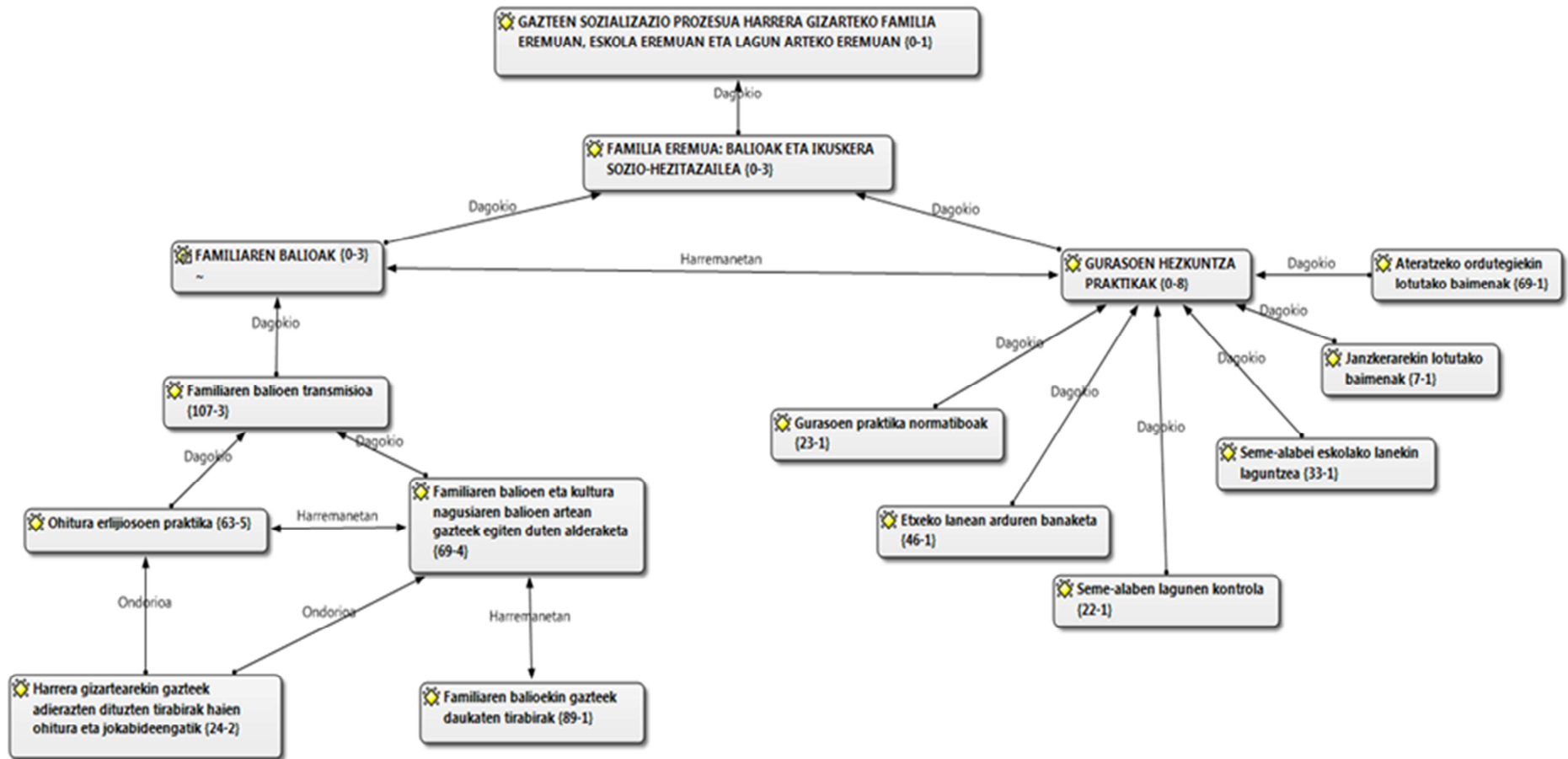


- Parte-hartzaileen erlazioak: jatorri bereko pertsonekin erlazionatzen diren ala autoktonoekin, edota batzuekin eta besteekin
  - Sozializatzeko moduak: zeintzuk diren elkarguneak, egiten dituzten ekintzak
  - Bikoterik baduten ala ez
  - Parte-hartzaileek harreman afektibo-sexualak dituzten ala ez, askatasunez bizi dituzten...
- Gazteen elkargunea, maiztasuna eta ekintzak
  - Harreman afektibo-sexualak

### **3.3.1. Familia eremua: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea**

Arestian esan bezala, “familia eremu sozializatzailea: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea” kode familiar oinarrizkoak diren bi alderditan zentratu gara: familiaren balioetan eta gurasoen hezkuntza praktiketan. Jada aurreratu dugun bezala, kode familia horrek sare kontzeptual bakarra du nahiz eta bere baitan bi gai lantzen dituen. Sare kontzeptualean modu grafikoan jasotzen dena, beti bezala ondoren azalduko dugu. Kasu honetan, lehenik eta behin hasiko gara familiaren balioak alderdiarekin eta ondoren garatuko dugu gurasoen hezkuntza praktikak alderdia.

8. Irudia. Familia eremua: balioak eta ikuspegi sozio-hezitzailea.



### 3.3.1.1. Familiaren balioak

Sare kontzeptuarekin ikusi ahal dugun bezala, "familia balioak" lotura kodean bost kode ditugu: "famiaren balioen transmisioa", "famiaren balioen eta kultura nagusiaren balioen artean gazteek egiten duten alderaketa", "famiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak", "harrera gizartearekin gazteek adierazten dituzten tirabirak haien ohitura eta jokabideengatik" eta "ohitura erlijiosoaren praktika".

Sare kontzeptuarekin azaltzen diren kodeen edukia argitzeaz gain, arestian aipatu bezala, aztertu dugu kode familia honetako bost kodeen eta genero sozializazioa kodearen arteko aldibereotasuna. Kode bakoitza bere horretan aztertu dugunean ohartu gara neskek zein mutilek sarritan aipatzen dutela generoaren gaia; hortaz ohartuta, saiatu gara "genero sozializazioa" kodea eta "famiaren balioak" lotura kodearen baitan dauden bost kodeen arteko gurutzaketetan aurkitzen diren aipuak esploratzen. Nahi izan dugu kodeen artean ez ezik kontzeptuen atzean ezkutatzen diren loturak azaleratzea. Horrek ez digu, bere horretan, kontzeptuaren garrantziari edo esanahiari buruzko azken erantzunik eskaintzen, baina aukera ematen digu aldibereotasunei gainbegiratu orokor bat emateko eta gurutzaketa zehatzak banan-banan eta bakoitzaren testuinguruan aztertzeko.

Beheko taulan dugu "genero sozializazioa" kodeak aipatutako beste bost kode horietariko bakoitzarekin zenbat alditan elkartzen den bai elkarrizketatan eta baita talde eztabaidatan ere. Taula horrek erakusten digu bost kode horietan guztietan generoaren gaiak zein garrantzia hartzen duen.

19. Taula. Aldibereotasun taula. Genero sozializazioa eta famiaren balioak

GENERO SOZIALIZAZIOA	
<i>Famiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak</i>	55 - 0,25
<i>Famiaren balioen eta kultura nagusiaren balioen artean gazteek egiten duten alderaketa</i>	22 - 0,09
<i>Ohitura erlijiosoaren praktika</i>	8 - 0,03
<i>Famiaren balioen transmisioa</i>	5 - 0,02
<i>Harrera gizartearekin gazteek adierazten dituzten tirabirak haien ohitura eta jokabideengatik</i>	2 - 0,00

“Familiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak” kodeak izan du aipu kopururik altuena eta bere kopuru osotik (89 aipu)<sup>32</sup> 55 daude generoaren gaiarekin lotuta. Kode horren inguruko azalpenak jasotzen dituen atalean modu zabalago batean ikusiko dugun bezala, aipu horiek erreferentzia egiten diete, batez ere, neskek haien janzkeragatik eta irteerengatik familiekin izaten dituzten tirabirei.

“Familiaren balioen eta kultura nagusiaren balioen artean gazteek egiten duten alderaketa” kodeak 69 aipu izan ditu guztira eta erdia baino askoz gutxiago (22 aipu) daude generoaren gaiarekin lotuta.

“Ohitura erlijiosoen praktika” kodeak 63 aipu ditu eta horietako 8 konpartitzen ditu “genero sozializazioa” kodearekin. 8 aipuetatik 7 dira neskek eginak, eta bestea mutil batek eginga. 8 aipu horietatik 7 bakarkako elkarrizketatan aipatuak izan dira, eta haietariko bestea talde eztabaida batean. Gaiak lotuta daude nesken janzkerarekin eta hijabarekin gehienbat.

“Familiaren balioen transmisioak” kodeak 113 aipu ditu guztira, eta soilik haietariko 5 daude generoaren gaiarekin lotuta. Kode horrek, gai aldetik, beste bost kodeek baino kontzeptu gehiago hartzen ditu bere barnean, baina soilik 5 dira generoarekin lotuta daudenak eta 3 parte-hartzailek lotu dute balioen transmisioa eta generoa.

Badugu kode bat “harrera gizartearekin gazteek adierazten dituzten tirabirak haien ohitura eta jokabideengatik” izenarekin, eta kode horrek guztira 24 aipu ditu eta soilik 2 aipu zeharkatzen ditu “genero sozializazioa” kodearekin.

Laburtuz, nahiz eta kode bakoitzaren inguruko azalpenean ikusiko dugun zeintzuk diren bost kode horien eta generoaren gaiaren arteko lotura, aurreratu nahi dugu, begirada batean ikusi dezakeguna dela, neskak direla haien gurasoen balioekin tirabira gehienak izan dituztenak eta hori lotuta dagoela emakume izatearekin. Tirabira horiek erlijioarekin lotutako araubideak errespetatzeko eskatzen dietenean datoz, eta gainera, gurasoen presioaz gain, jatorriko komunitatearena ere jasaten dute.

“Familiaren balioak” lotura kode honen baitan ditugun bost kodeetako emaitzen azalpena ematean, kontzeptu guztiak aipatu ditugu eta haien artean daude generoaren sozializazioarekin lotuta daudenak. Ez dago esan beharrik, generoaren gaiari erreferentzia egitean ez ditugula goiko taulan jasotako aipu guztiak emango, soilik ekarriko ditugu aipagarrienak direnak eta informazio gehien ematen dutenak.

<sup>32</sup> “Familiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak” kodeak nahiz ondoren aipatuko ditugun beste kode guztiek izan dituzten aipu kopurua zein izan den konprobatzeko, ikus “Familia eremu sozializatzaila: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea sare kontzeptuala.

- **Familiaren balioen transmisioa**

“Familiaren balioen transmisioa” kodeak 107 aipu ditu. Familiak, eta haren baitan gurasoek, haien seme-alabei transmititu dizkieten balioak zeintzuk diren ikusi dugu “familiaren balioen transmisioa” kodearen bidez; besteak beste, ikusi dugu ia gurasoek haien jaioterritik urruti egonik ere, haien jatorriko kulturatik jaso dituzten balioak transmititzen dizkieten haien seme-alabei.

Kode honen emaitzen azalpenarekin hasi aurretik, esan beharra dugu, ikerketa lan honetan parte-hartzaileei eskatu diegula esateko modu irekian etxetik jasotzen dituzten balioak zeintzuk diren eta balio horiek eskolan edota lagunen artean jasotzen dituzten balioekin bat datozen ala ez. Beste ikerketa batzuetan<sup>33</sup> ez bezala, gure ikerketa lanaren elkarrizketatuek ez dute izan balio zerrenda bat eta ezta balio horiek sailkatzeko eskala zehatz bat. Ez dugu oinarri izan ezta ere *World values survey* izenez ezagutzen den eta munduko 80 herrialdeetan, haien artean Maroko, lau urtetik behin egiten den ikerketa eta ezta Marokon gai honen inguruan 2005ean aurrera eramanean zen inkesta nazionala. Ekarpenak ez ditugu mugatu nahi izan eta haien modura gazteei burura etortzen zitzaien hori adieraz zezaten bilatu dugu.

Metodologian adierazi dugun bezala, ohartu gara gazte batzuentzako etxetik jaso dituzten balioak zeintzuk diren esatea lan erraza izan den bezala, beste batzuek, aldiz, zailtasunak izan dituztela balio hitzaren esanahia zein den ulertzeko ere. Beraz, kasu batzuetan, hitzaren definizioa ematearekin ez da nahikoa izan eta azaldu egin behar izan diegu balioak zer diren, eta haien adibide batzuk eman dizkiegu baita ere.

Honakoak izan dira parte-hartzaileek gehien aipatu dituzten balioak:

11 parte-hartzaileak bat datoz esatean gurasoek transmititu dizkieten balioen artean errespetua dagoela (bereziki helduei errespetua eta gurasoei errespetua), eta balio erlijiosoak direla printzipalenak. Nahiz eta gehienek lehenengo aipatzen duten errespetua eta ondoren balio erlijiosoak, haien diskurtso ia osoa zentratu da haiek balio erlijiosotzat hartzen duten eta errealitatean praktika edota ohitura erlijiosoak diren horietan.

<sup>33</sup> Berdintasun Ministerioak 2008an *Problemática de las adolescentes hijas de inmigrantes en España* izenarekin argitaratutako lanak helburutzat izan du aztertzea etorkinen alaba nerabeek bizi duten errealitatea, parte-hartzea, pertzepzio soziala eta integrazio prozesua. Ikerlanean haien profil sozioekonomikoa deskribatu dute eta aztertu dituzte haien balioak, sinesmenak, iguripenak eta belaunaldien arteko gatazkak, eta haien azken helburua izan da lan horretatik ateratzen diren proposamenak ezarri ahal izatea. Lan horretan, gurean ez bezala, gazteei galdetu zaienean haien balio eta sinesmen konkretuen inguruan, balio zehatz batzuk (familia, lana, erlijioa, laguntasuna, denbora libre...) eman zaizkie aukeratzeko eta 0tik 10erako eskala batean sailkatzeko esan zaie.

Badu zentzua, ikusiko dugun bezala, haien egunerokoan, eta gehienbat eremu pribatutik publikora atera eta kultura nagusiarekin kontaktuan jartzen direnean balio erlijiosoen gaiak zuzenean eragiten baitie. 11 parte-hartzaileen gurasoak musulmanak<sup>34</sup> dira eta faktore erlijiosoa haien identitate kulturalaren osagai konfiguratzailea da. Islamaren pisua elkarrizketatuen eta haien familien identitateen eraikuntzan eta berreraikuntzan nabarmentzen da, baita konfigurazio horretan familian garatutako hezkuntza-prozesuak duen eragina.

*Elkarrizketatzailea: Eta zure gurasoek, nahi dabe zuk adibidez beraien kulturako balioak jarraitzea? Erljioarekin lotutako balioak?*

*Naima: Bai, beti esaten didate gure erlijioa segi, eta kultura. Eta igual egiten badut zeozer hemen egiten duten bezalako, esaten didate: ez, zu marokoa zara, zure erlijio jarraitu behar duzu, hau egin behar duzu, hau, hau eta hau.” Naima. Elkarrizketa.*

*-Balio erlijiosoen eta hizkuntzaren trasmisioaren garrantzia*

Balio erlijiosoei eta hizkuntzari dagokienez, zenbait kasutan, parte-hartzaile batzuek adierazten dute haien gurasoek hutsune handitzat jotzen dutela haien seme-alabek harrera herriko eskolan arabiera eta islama ikasteko aukerarik ez izatea. Gurasoak beldur dira seme-alabek harrera herriko gizartetik (eskolan, lagun artean...) jasotzen dituzten balioak etxean seme-alabei transmititzen dizkietenak baino indartsuagoak izateagatik etxeakoak galtzea. Bereziki balio erlijiosoak eta hizkuntza galdu ditzaten beldur dira. Egoera hori ekidin asmoz, elkarrizketatuen guraso gehienek bilatzen dituzte beste bide batzuk beraien seme-alabek familiaren kulturen oinarritzat kontsideratzen dituzten elementu garrantzitsuenak jaso ditzaten, eta ondorioz, bidaltzen dituzte haien seme-alabak meskitara<sup>35</sup> edota elkarte musulmanen batera eskolako orduetatik kanpo, seme-alabek arabierako eskolak jaso ditzaten eta Koranaren<sup>36</sup> mezua zein den irakatsi diezaieten.

<sup>34</sup> Parte-hartzaile guztien familiak musulmanak diren arren, beste edozein erlijio jarraitzen duten familietan gertatzen den bezala, oso modu ezberdinean bizi dute musulman izate hori. Haietariko batzuek familia eredu tradizionalago bat dute eta ondorioz erlijioak pisu gehiago du beraien gurasoen bizitzan eta haienean. Beste batzuen familiak aldiz irekiagoak dira eta nahiz eta jarraitzen dituzten islamaren aginduak gurasoengandik jasotzen duten eragina ez da horrenbestekoa.

<sup>35</sup> Espainian islamaren inguruko klaseak jasotzeko aukera bakarrenetarikoa meskiten egiten duten eskaintzen bidez da (Lacomba, 2001). Nahiz eta ikasleek eskubidea duten eskolan islama (beste hiru konfesioekin gertatzen den bezala: katolikoa, judua eta ebanjelista) ikasgai modura jasotzeko, 10 ikasleko talde bat behar dute zailtasun handiak aurkitzen dituzte ikasgaia jasotzeko.

<sup>36</sup> Korana islamaren liburu sakratua da eta musulmanen arabera Koranean jasotzen da Mahomari Allah-k (Jainkoa) errebelatutako hitzak. Musulmanek uste dute Korana dela Jainkoaren betirako hitza eta sortugabekoa. Horregatik bere transmisioa egin beharko litzateke jatorriko hizkuntzan; arabiar klasikoa, eta inongo aldaketarik egin gabe. Hainbat hizkuntzara itzulia izan da, pentsatuz arabiar klasikoa ez dakiten jarraitzaile horietan. Dena den, liturgian soilik erabiltzen da arabiar klasikoa zeren itzulpenek bakarrik dute balio didaktikoa, eta erabiltzen dira tresna modura testu originala ulertu ahal izateko. Are gehiago, itzultitako Korana ez da Koran autentikoa kontsideratzen, interpretazio bat baizik.

*“Elkarrizketatzailea: Eta zu egon zara eskolan Marokon eta hemen, ez? Eta gurasoek zer uste dute, hango sistema hobea dela? Hemengoa?”*

*Naima: Ba bi aldeetatik. Uste dute hemen sistema hobea dagoela baina nahi dute baita nik hizkuntzak jakitea, euskara, erdara, baina arabiera ere bai, beraientzat oso oso inportantea da hori. Niretzako ere bai inportantea da arabiera eta adibidez hemen ez dute ematen. Eta nire gurasoentzat baita oso inportantea da erlijioa, eta nahiago dute ematea. Adibidez, Marokon erlijioa ematen da, da ikasketa derrigorrezkoa. Hemen ez da derrigorrezkoa, da aukeraketakoa baina hemengoa.”*  
*Naima. Elkarrizketa.*

Islamak etxean presentzia handiagoa duen familien kasuetan, gurasoak arduratzen dira meskitan egiten den transmisio lana egiteaz. Elkarrizketatu batek adibidez diosku gutxira arte meskitan Koranaren inguruan jaso duen ezagutza orain aitaren bidez etxean jasotzen duela, meskitan izan duten irakaslea jada ez dutelako. Pertsona oso erlijiosotzat du bere burua eta aitari asteburuetan eskatzen dio Koranaren inguruko azalpenak eman diezazkion. Dena den, parte-hartzaile honi zein beste batzuei Koranak zer dioen galdetu diegunean gehienek fokua jarri dute debekuetan (musulmanak diren neurrian ezin dutela alkoholik edan, ezin dutela erre, ezin dutela txerrikirik jan...). Soilik 2k egiten diote erreferentzia islamak erlijio bezala beraiei egiten dien ekarpenari edota islamaren mezuari.

*“Elkarrizketatzailea: Eta kulturaren inguruan aipatzen dira gauzak? Zelakoak izan behar diren esaterako emakume musulmanak-eta? Edo gizon musulmanak?”*

*Naima: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta zelakoak izan behar du esaterako emakume musulmanak Koranaren arabera?”*

*Naima: Ba ez dakit, ba zapia eramatea adibidez. Eta ez dakit, ez edatea, ez erretzea, horrelako gauzak.”* Naima. Elkarrizketak.

#### *-Gurasoenganako errespetua*

Esplizituki adierazi ez, baina inplizituki azaltzen den beste balioetariko batek gorago esandakoarekin lotura dauka. Elkarrizketatu ditugun gazte guztiek elkarrizketaren uneren batean azpimarratu dute gurasoei dieten errespetua eta miresmena. Haietariko batzuek, gurasoek zein balio transmititu dieten zehazteko zailtasunak izan arren, bat datoz adieraztean gurasoek transmititu dizkieten balioak onak izan direla, ondo hezi dituztela eta haietzako onena bilatu dutela.

*“Anami: Sí, me han educado bien. Para mí me han educado bien, me han ayudado cuando he necesitado y pues intentan que vaya para adelante, que consiga lo mejor.”* Anami. Elkarrizketa.



*“Naima: Bai ia denak. Ba hori, errezatzea eta hori. Gurasoek erakusten didatena. Ez dakit, adibidez lehen esaten genuena, helduena. Erakusten didaten guztia. Ze erakusten didaten guztia nire onerako izaten da. Ez didate inoiz esaten gauza txarrak egiteko. Orduan azkenean ikusten dut gauza onak direla niretzako.” Naima. Elkarrizketa.*

15. aldiberekotasun taulak<sup>37</sup> jasotako emaitzek adierazi bezala, “famiariaren balioen transmisioa” kodea 5 aldiz batzen da “genero sozializazio” kodearekin. Aztertu ditugun 5 aipu horiek eman diguten informazioa gai nagusi batekin lotuta dago: alabak zein semeak hazi edota hezteko orduan gurasoek duten ikuspegi diferentzialaz. Testigantzak 2 neska eta mutil baten ahotik datoz eta haien esperientziaz ari dira, guztiak baitituzte neba-arrebak eta esandakoa lehenengo pertsonan bizi izan dute. Hona hemen nesketariko batek gaiaren inguruan dioena eskolaz kanpoko ekintzetan parte hartu duen galdetzen diogunean:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Has participado en actividades extraescolares?”*

*Hajar: No. No, la mayoría son deportes y a mí eso se me da muy mal, y bueno no sé, no he visto nada que me haya gustado para mí, y encima tampoco creo que tendría la aprobación de mis padres para hacer nada así. Como te he dicho antes apoyan mucho más al chico que él haga todo y a la chica la quieren en casa.” Hajar. Elkarrizketa.*

Ez da 2 neskek gai hori aipatzen duten une bakarria. Hala bakarkako elkarrizketan nola talde eztabaidatan, behin eta berriro egiten diote erreferentzia gaiari, baina haietariko bakoitzak ematen dion trataera eta gaiak haietariko bakoitzarengan duen eragina oso bestelakoa da. Batek zama astun bat bezala bizi du, eta besteak aldiz, modu arinago batean eramaten du.

Etxean egiten dituzten diferentzia horiek bizitzaren hainbat eremutara lekualdatzen dira zama bezala bizi duen nesken kasuan eta sumatzen da aitarengandik presio handia jasotzen duela eta harekin duen harremana ez dela batere ona.

Lan-egunkarian jaso ditugun eta eztabaidatik kanpo modu pribatuan berarekin izan dugun elkarrizketa batean jasotakoak dira horren lekuko. Neska honek aitarekin harreman konplexua dauka, aitaren familiak inoiz ez zuelako haren emaztea (bere ama) onartu eta ondorioz bera ere ez. Gaineratzen du, Marokon bizitako urte guztiak izebarekin eta nebarekin bizi izan dituela eta izeba duela amatzat. Halaber, dio aita oso tradizionala eta itxia dela eta kontrol handia duela beraren gainean. Azken aspektu hori konfirma dezakegu talde eztabaidatako lan-egunkarian jasota dugun bezala, talde

<sup>37</sup> Ikus 15. aldiberekotasun taula.

eztabaidak izan genituen egunetan aitak sarri deitu ziolako mugikorrera. Azken talde eztabaidan, aitarekin hitz egin zuen eta oso larri ikusi genuenez etxera hurbiltzea erabaki genuen, baina aitak ez zuen onartu elkarrizketatzailearekin hitz egitea egoera azaldu ahal izateko.

*-Gurasoak beldur dira seme-alabek etxeko kultura albora dezaten*

Gurasoak beldur dira haien seme-alabek jatorriko kultura albora dezaten, eta ondorioz, badago gurasoen aldetik erresistentzia seme-alabek harrera herriak eskaintzen dizkien eta haientzat kaltegarritzat jotzen dituzten ohitura batzuk barnera ditzaten.

*“Elkarrizketatzailea: Sí, por lo que puedo entender, lo que me quieres decir, corrígeme si me equivoco, tú ves igual que compartes dos culturas, o sea, que estás más entre dos culturas, y que en momentos puedes estar poniendo en práctica costumbres de la cultura recibida en casa...*

*Hajar: Y en otro momento la del otro, la cultura nueva, la recibida aquí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y te agrada?*

*Hajar: Sí. Yo estoy de acuerdo con las dos, lo que recibo de las dos. Están bien las dos. Pero ellos (sus padres) lo que pasa es que no, la suya y ya está. No se sienten cómodos. Y cuando ven que yo en algún momento me inclino más por la cultura de aquí, pues a ellos les incomoda y les fastidia mucho, mucho.” Hajar. Elkarrizketa.*

Hala ere, eta gorago adierazi dugun bezala, familia marokoar hauek bere ondare kulturala, sinesmenak, arauak eta balioak transmititzen ditu familiaren baitan bere ondorengoei, Marokon edota Espainian egonda ere. Ez dakigu elkarrizketatuek guri bezain argi adierazi dieten gurasoei, haien etxeko kultura ez dutela inondik inora galdu nahi, haien balioak, ohiturak... mantendu nahi dituztela, nahiz eta, balio erlijiosoek zenbaitetan ezartzen dizkien arau batzuk jarraitzea zaila egiten zaien.

Parte-hartzaile asko dator bat adieraztean haiek bi kulturen artean bizi diren bitartean, haien gurasoak jatorriko kulturatik gertuago daudela, eta horrek une batzuetan tirabirak sortzen dituela gurasoen eta beraien artean. Hala ere, esandakoari eusten diote eta etxeko kultura mantentzea beraientzat nahitaezkoa dela adierazten dute.

- **Familiaren balioen eta kultura nagusiko balioen artean gazteek egiten duten alderaketa:**

“Familiaren balioen eta kultura nagusiko balioen arteko alderaketa” kodeak 69 aipu ditu. Parte-hartzaileei galdetzen diegunean ea alderik ikusten duten familiarengandik eta kultura nagusitik jasotzen dituzten balioen artean, 3 neskek aipatzen dute adin

bereko gazte autoktonoengan maiz ikusten duten jokabide bat eta haiek kultura nagusiko balio bezala ikusten dutena: EAEn autoktono gazte askok helduak, eta bereziki gurasoak gaizki tratatzeko duten ohituraz ari dira (hizkuntza desegokia erabiliz edozer esaten dietelako helduei, haien gurasoei...). Neskak dira hori diotenak eta neska autoktonoez ari dira. Bizi izan dituzten pasarteei egiten diete erreferentzia, eta gehienbat, neskek amekin duten jarrera desegokiaz eta errespetu faltaz ari dira. Haien ustetan, nagusiekiko errespetuak ez du balio berbera kultura nagusian, eta bereziki, seme-alaba eta gurasoen inguruko harremanei dagokienez. Kasuren batean, gazteek helduei kalean ematen dieten tratatu txarrari (hitz desegokiak erabiltzea, oihu egitea) ere egiten diete erreferentzia.

*“Naima: Adibidez ba ez dakit, txerria jan edo errespetua, ze errespetua dago erlijioan sartuta, ze errespetatu behar duzu jendea. Ze hemen betik ikusten duzu jendea kalean eta ba igual neska bat bere amarekin kalean, ez dakit, ba igual nik hori egiten dut eta jasotzen dut bronka.*

*Elkarrizketatzailea: Eta zer egiten dute ba?*

*Naima: Ba insultatu alabak ama, edo igual esaten dio “joan” edo holako zeozer, “déjame en paz” edo holako gauzak esaten dio amari, eta nire eh, ez, aitak niri ez dit hori esaten uzten. Orain dela gutxi bronka bat izan nuen nire aitarekin nire ahizparekin borroka egin nuelako eta nire aita oso txarto, asko hasarratu zan.” Naima. Elkarrizketa.*

Bestalde, gorago aipatu dugun modura, parte-hartzaile guztiek erakusten dute gurasoekiko errespetua eta miresmena, baina badagoaitarekiko begirune berezi bat, batzuetan konfiantza falta eta are beldur moduan ere adierazi ahal dena. Haien hitzetan aita da etxeko autoritatea eta beraien egunerokoan, lagun artean egiten dutenaren berri ez diote aitari esaten beldur direlako aitaren erantzunaz. Ama, aldiz, konfiantzazko pertsona da, haiengandik gertuago dagoena eta berarekin konpartitzen dituzte gai konfidentzialenak. Mutilek haien bikote harremanez hitz egin digute elkarrizketetan eta guztiek adierazi dute etxean soilik amarekin konpartitzen dituztela gai horiek. Amak ematen die aholku arlo sentimentalean eta beste hainbat arlotan ere. Amak seme-alabak babesten ditu eta ezkutuan gordetzen ditu (aitarekin partekatu gabe) haien konfidentziak eta haiek egin dituzten ekintza batzuk etxeko balioekin ados ez daudenak. Aitaren figura lotuagoa dago autoritatearekin eta seme-alabek errespetu handia diote eta konfiantza gutxiago dute berarekin.

Horretan ez dago dudarik, parte-hartzaile guztiak datoz bat. Haietariko hiruren testigantzak ekarri ditugu ikusteko haien adierazpenak oso antzekoak direla.

*“Hajar: No, con mi madre más confianza, yo es que siento ahí a mi ama como a una amiga, y, o sea, pero a mi padre no. Hay muy poca*

*confianza, casi no nos cruzamos dos palabras, o sea, si no es por una bronca o así casi nunca hablamos. Se siente muy bien cuando no hay un gran tema porque él por ejemplo no ha estudiado nunca, es analfabeto, pero hace muy poco tiempo encontró trabajo y en ese tema se sintió bien y me hablo de ello, pero si no, no sé yo creo que lo que pasó hace años con lo de mi madre y no acabó de aceptar eso, y no sé, no sé cómo se sentirá pero.” Hajar. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: Komunikazio asko daukazue? Hitz egiten duzue?*

*Naima: Bai. Nire amarekin bai, nik nire amari dena esaten diot. Aitari ez, aitari ez dena, gauza intimoak amari batzuetan eta ahizpari baina aitari ez. Ahizpari den-den-den-dena, egunean egiten dudan guztia kontatzen diot. Beste bati ez.” Naima. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: ¿Qué relación tienes con tus padres?*

*Anami: Buena.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Buena?*

*Anami: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Pero hay comunicación?*

*Anami: Sí, totalmente.*

*Elkarrizketatzailea: Antes me decías que no mucha... (jajaja).*

*Anami: Con mi madre sí, pero con mi padre pues sin más. Sólo cuando me echa la bronca y cuando me dice que estudie, que al final me voy a arrepentir.*

*Elkarrizketatzailea: Uhum ¿Y con tu madre hablas más?*

*Anami: Sí.” Anami. Elkarrizketa.*

Nahiz eta aitak zein amak eman diezaieketen bedeinkazioa haien seme-alabei, normalean aitak du horretarako autoritatea. Balio sistema horrek aitaren posizioa legitimatzen du bera baita lehenengoa autoritate hori daukana. Gure gazteek ez dute bedeinkazio horretaz zehatz-mehatz hitz egiten, baina bai aitaren autoritateaz.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y valores en los que estés en discrepancia con tus padres?*

*Hajar: Es que ya por el hecho de haber crecido más o menos aquí pues sí en algunas cosas, no sé en plan, casi bueno, por ejemplo, ya sé que es de muy mala educación por ejemplo, pero en plan no me puedo quedar callada cuando mi padre dice algo y a él eso le fastidia un montón porque dice “yo soy tu padre y lo que digo eso es la última palabra”, no?, y yo no me puedo quedar callada porque me parece que en ese caso pues no tiene derecho a decirme eso o porque yo tengo*

*más razón y eso a él no le gusta.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por el hecho de que seas mujer o por el hecho de que seas su hija?*

*Hajar: Por las dos cosas.” Hajar. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaileek gazte autoktonoen eta haien artean errespetua ulertzeko moduan izan ditzaketen diferentziaz gain, beste diferentzia bat aipatzen dute neskek zein mutilek, generoaren gaiari lotua. Gizon eta emakumeen arteko berdintasunaren balioaz ari dira. 15. aldiberekotasun taulan<sup>38</sup> ikusi dugun bezala, 22 aipu daude generoaren gaiarekin elkartzeko direnak.

Gai horrekin lotuta 4 nesketatik 3k duten hautematea da harrera herrian eta konkretuki eskolan, neskek zein mutilak berdina tratatzen dituztela; betebeharrak eta eskubide berberak dituztela. Aldiz, haiek diotenagatik, etxean, gurasoek ez dute praktika bera jarraitzen. Neskek errebindikazio moduan esaten dute, eta sumatzen da ez direla gustura sentitzen gurasoek etxean egiten dituzten desberdintasunekin.

*“Elkarrizketatzailea: Adibidez etxean eta eskolan trataera berdina ikusten dozu ematen zaiola neska izan edo mutila izan? Adibidez etxean aipatzen duzu, nire amak, nire nebak egiten ez badu ohea berak egiten dio, baina nik egiten ez badut niri bronka botatzen dit, eskolan gauza bera gertatzen da?*

*Naima: Ez. Eskolan guztiak tratatzen gaituzte berdina. Neska izan edo mutila izan denok jaso behar ditugu gauzak. Hor bai ikusten dot desberdintasuna, hor berdina gara denak; mutila izan edo neska izan tratua berdina da eta eskubideak eta betebeharrak berdina dira, baina gure kulturaren mutila ba erreztasun asko dauka. Mutila dauka, mutila da “como un rey”, ez dakit mutilak dauka erreztasun gehiago, ez baditu egiten etxeko lanak ba ez du inporta baina neskek ez badu egiten txarto. Aber, nire etxean, eske nire etxean mutilek berdina da, nire aita batzuetan jaikitzen da eta egiten du janaria baina igual eh nik uste dut nire aitak ni baino gehiago egiten du janaria, ze nik este etxeko lanak ez ditut egiten gehienetan, eta adibidez ba ohea ez badut egiten ba nire ahizpak egiten du nirea edo berak egiten ez badu berea nik egiten dut berea edo amak batzuetan, baina eske amak badaki gu garela oso bagoak, alperrak eta orduan ba... Diferentzia txikia hala ere badago, aipatzen genuen horretan. Naima. Elkarrizketa.*

Beheko adierazpenak goiko parte-hartzaileak egindakoaren ildo beretik doaz, baina irimotasun handiagoarekin adierazten ditu.

*“Hajar: Sí, pues se ve que en mi casa se le da importancia a que el chico es el que tiene que salir para adelante, que si un hombre se casa es el que va a ser, no sé cómo decírtelo, el jefe de la casa o no sé. En plan, le dan más importancia, en plan, la chica tiene que ser la dependiente, pues no, porque la chica también puede ser independiente*

<sup>38</sup> Ikus 15. zenbakidun aldiberekotasuna taula.

*igual que el chico, y ser igual que un chico o mejor. Entonces, pues, pues, por esa parte mi hermano sí, sí que tiene esa influencia y se siente mejor, y a veces intenta ser mejor para no hacerme sentir mal. Pero los valores en general son los mismos, pero es verdad que esa diferencia la hay.*

*Elkarrizketatzailea: Y habrá valores que has recibido en casa que puedas ver que son diferentes a los valores que recibes a través de la sociedad en la que vives.*

*Hajar: Pues sí, sobre todo en los derechos de la mujer.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por qué? ¿Eres musulmana?*

*Hajar: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Háblame un poco de eso, de los valores religiosos...*

*Hajar: Pues sí porque la mujer tiene que ser un apoyo con el marido y así, y le tiene que ayudar pero...*

*Elkarrizketatzailea: ¿En la cultura de tu casa?*

*Hajar: Sí, pero no sé, le da tanta importancia porque en más de un caso a la mujer se le ha tratado como si fuera una mierda más que una persona, en plan como si fuera el hombre mejor, porque el hombre lucha por sí mismo no por la mujer, la mujer está ahí pues para tener hijos, para hacer las tareas de casa y para poco más, mientras que el marido es quien triunfa, quien tiene dinero, puede hacer lo que le dé la gana y la mujer pues está ahí pendiente. Y si por ejemplo un matrimonio está mal, es la mujer la que sale perjudicada con el tema del dinero, y la religión tiene mucha influencia en ese tema. Hay leyes por ejemplo en Marruecos que están bueno, que han sido influidas por la religión y tienen mucho que ver por eso." Hajar. Elkarrizketa.*

Ikusten denez, gazteak jatorrizko kolektiboaren emakumeen egoera ere analizatzen du, emakumeen eta gizonen lekua kontrajartzen du, eta emakumeen desabantaila injustu eta desegoki moduan adierazten du. Argi uzten du egoera horretan bere ustez erlijioak daukan pisua.

Mutilek herabetasunarekin aipatzen dute gaia. Ez dute neskek bezala errebindikaziotik abiatuta hitz egiten; gizonaren aldeko diskriminazio positibo bat existitzen dela ohartu arren eta publikoki gaiak hitz egiterakoan eroso sentitu ez arren, zalantzan jartzen ez duten gizonen tokitik hitz egiten dute. Neska den parte-hartzaileak egindako goragoko testigantzan ikusten da joera hori, parte-hartzaileak adierazten baitu nebak baduela eragin hori (ulertzen dugu pribilegioez ari dela), eta hobeto sentitzen dela, eta batzuetan saiatzen dela hobea izaten (berarekin ulertzen dugu) beragaizki ez sentiarazteko.

Esan bezala, distantzia handiago batetik hitz egiten dute mutilek, badakite etxean toki berezi bat eskaintzen zaiela mutil izateagatik eta eroso sentitzen dira nahiz eta ulertzen duten ez dela guztiz justua. Gainera, etxean betetzen dituzten roletan egon daitezkeen diferentziaz gain, mutilek zein neskek ikusten dutegurasoek transmititzen dizkieten balio erlijiosoak praktikara eramaterako orduan, neskek izaten dituzten eskakizunak zorrotzagoak direla.

Mutilek zein neskek aipatzen dituzte balio erlijiosoak praktikara eramaterako orduan dauden diferentzia horiek. Islamiar erlijio ohituren aurrean, gurasoek eskakizun komunak dituzte mutil zein neskekentzako: otoitz egitea eta urteroko festaospakizunetan parte-hartzea (Ramadama, arkumearen festa), txerrikia ez jatea, alkohola ez edatea, ez erretzea eta musulman batekin ezkontzea. Baina badituzte beste zenbait eskakizun, bereziki neskei zuzenduak daudenak: janzkerarekin lotuta dauden baimen eta debekuak, etxera bueltatzeko baimen eta debekuak eta harreman afektibo-sexualen inguruko eskakizunak. Nahiz eta azken horiek teoriarik mutilei zein neskei zuzenduta dauden, nesken kasuan mugatzaileagoak dira.

Harreman afektibo-sexualen inguruan, aurrerago, lagunarteko eremuan sakon hitz egingo dugu, eta berarekin batera, gorago aipautako beste alderdi guztiak familiaren ohitura erlijiosoaren baitan sartzen direnez, "ohitura erlijiosoaren praktika" kodean aztertuko ditugu.

- **Ohitura erlijiosoaren praktika**

63 aipu dituen kode honetan ez ditugu jaso doktrina erlijiosoarekin lotutako alderdiak, eguneroko erlijiotasunarekin lotutakoak baizik. Helburua da sakontzea parte-hartzaileek erlijioa bizitzeko duten moduan eta erlijiotik eratortzen diren arauen artean sortzen den harremanean, dela bizitza moralean edo dela jokabidearen arau sozialetan. Horren baitan, aztertzen dugu baita ere nola bizi duten gazte hauek arau erlijiosoak betetzea edota ez betetzea.

*-Pertsona "Musulman ona" izatea*

Datuetara joz, parte-hartzaile guztiek diote saiatzen direla jarraitzen haien erlijioak ezartzen dizkien ohitura erlijiosoak, baina badirela lortzen zailagoak egiten zaizkienak. Gehienak bat datoz esatean, musulman izanik pertsona onak izan behar dutela, errespetua izan behar dutela hurkoarekiko (gertuenetatik hasita ezezagunagoak diren horiek arte). Mutilek bereziki azpimarratzen dute, pertsona onak izanik, ezin dutela egin gauza txarrik eta gauza txarren baitan sartzen dituzte lapurtzea, jokabide desegokiak

izatea, gatazketan sartzea... 2 neskek erreferentzia egiten diote “musulman ona” espresioari. Beraietariko batek dio bere burua “musulman ona” kontsideratzen duela eta besteak esamolde hori erabiltzen du esateko bere erlijioak eskatzen diona bete behar duela.

Ikerketa honetan parte hartu duten 11 gazteei galdetu diegu ia fedea (*sahadah*) profesatzen duten eta baietz erantzun digute, eta ondoren, Lacombak (2001) aipatzen dituen praktika zuzen horietatik, gehienakbiren inguruan aritu dira; otoia (*salata*) eta baraualdia (*sawna*), nahiz eta azken honi erreferentzia egiterakoan baraualdiaz hitz egin beharrean zuzenean Ramadamaz hitz egin duten.

#### -Otoia

Otoitzaren erritua, bere burua pertsona ontzat duen edozein musulmanekerrespetatu beharreko bost oinarrietariko bat da eta hortaz oso kontziente dira ikerketako gazteguziak, adierazten baitute errezatzea ezinbesteko praktika dela haien erlijioan eta haien gurasoek ere hori transmititzen dietela hitzez eta ereduaren bidez. Hala ere, gehienek aitortzen dute praktikara eramatea kostatu egiten zaiela, baina aitortza hori ez dator galdera egiten dugun lehenengo saiakeran. Galdera orokorra egiten diegunean baietza esaten dute baina galdetzen diegunean noiz eta nola egiten duten praktika hori, kostatzen zaizkie detaileak ematea, baita bost otoitzak egunero egiten dutela dioten mutiletako batzuei.

Egiten ez dutenen artean, soilik 2 dira ezezkoa lasaitasunez esaten dutenek ez dutela egiten nahi ez dutelako. Haietariko batek dio, gainera, erlijiosoa dela baina ez horren praktikantea, eta etxean neba-arreba asko direla eta nahiz eta guztiak diren musulmanak erlijioa praktikatzeko eta ohiturak jarraitzeko modu ezberdinak dituztela. Beste elkarrizketatuaak ezetza erantzun ostean, dio gurasoek egunero otoitz egiten duten bezala, berak eta neba txikiak ez dutela egiten. Otoi egiten ez duten beste 4ek hainbat azalpen ematen dituzte: egitea gustatuko litzaiekeela baina ez dutela egiten, laster hasiko direla, Ramadamaren hilean egiten dutela eta ondoren hartu eta utzi egin dutela eta hori ez dela ona, edota gurasoek bezala nagusi direnean egingo dutela. Gainera, mutiletako 2k haien aitei egiten diete erreferentzia eta esaten dute beraiek ere berandu hasi zirela eta ondorioz eurak oraindik ere garaiz daudela. Haiiek badakite, antza, geroz eta adinez nagusiago izan, praktikatzea ohikoagoa dela.

Lan-egunkarian jaso dugu galdera honi erantzuteak sortu duen ezinegon berezi bat elkarrizketatu batzuegan. Haietariko batzuen erantzuteko moduagatik, gorputz adierazpenengatik (batek baino gehiagok beso batekin bestea indarrez hartzen du eta



tiratzen hasten da behin eta berriro), zein aurpegiko keinuengatik (galdera erantzuterako orduan begirada jaitsi dute eta berantz begirazeudela erantzun dute) igarri dugu ez direla eroso sentitu galdera erantzuterako orduan. Batzuen kasuan, gainera, ez dakigu zein puntura arte izan diren guztiz zintzoak erantzuterako orduan, besteak beste, galdera erantzuterakoan baietza eman arren, ondoren eguneroko bizitzan zer egiten duten galdetzen diegunean erantzuten dutelako ez dutela otoitza haien egitekoen artean integratzen.

Ohartu gara 11 parte-hartzaileei eskatzen diegunean haien eguneroko egitekoen inguruan hitz egin dezaten, soilik bakarra dela esandakoen artean otoia ren praktika aipatzen duena. Ikusten da badagoela desideratum eta errealtatearen artean salto bat eta gazteek ez dutela haiek edota haien gurasoek nahiko luketen beste errezatzen.

Gainera, gorago aurreratu dugun bezala, gehienak bat datoz esatean gurasoek gehiago errespetatzen dituztela balio erlijiosoak. Besteak beste, egiten diote erreferentzia otoi egiteari, eta gurasoek haien aldean egunero 5 otoiak egiten dituztela aipatzen dute.

Gurasoak permisiboak dira gazteekin otoitzaren praktikarekin, beste praktika batzuekin ez bezala, malgutasun gehiagoz jokatzeko baitute horretan. Gazteek esandakoaren arabera, hori gertatzen da heldutasuna delako musulman batentzako erlijioa ondo ezagutu eta praktikak zorrotasun handiagoarekin eramateko unea.

*“Naima: Beno, guztia saiatzea betetzen. Dena dena egitea... Horretarako izan behar zara heldua eta erlijioa ondo ezagutzea, baina denbora gutxi baduzu, ba egiten duzu dakizuna eta saiatzen zara ez dakizuna ez egiten.” Naima. Elkarrizketa.*

Elkarrizketatu bati, beheko testigantzan adierazten duen bezala, zaila egiten zaio eguneko 5 otoiak egitea, otoi orduak kalean harrapatzen dutelako. Parte-hartzaile horrek dioena EAEan bizi diren hainbat musulmani gertatzen zaie.

*“Elkarrizketatzailea: Sí, me has dicho que no bebas... es por la religión ¿no?, eres musulmán. Y practicas... tienes que, se supone que tienes que...”*

*Anami: Rezar.*

*Elkarrizketatzailea: Rezar. ¿Cuántas veces al día?*

*Anami: Cinco.*

*Elkarrizketatzailea: Cinco veces al día, sí. ¿Y? ¿Lo sueles hacer?*

*Anami: Hace tiempo... (jajaja).*

*Elkarrizketatzailea: ¿Hace tiempo que no?*

*Anami: Sí. Tengo que volver a empezar y pues pa no dejarlo.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Suele ser pues...pues rezas y... a veces suelo estar en la calle y no te da tiempo a rezar.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Y lo sueles dejar.*

*Elkarrizketatzailea: O sea que...*

*Anami: Pero dentro de nada voy a empezar a rezar y eso.*

*Elkarrizketatzailea: Si estuvieras en Marruecos igual eso lo podrías hacer ¿no?*

*Anami: En Marruecos sí (jajaja).” Anami. Elkarrizketa.*

Normalean, otoia praktikatzeari uzten zaionean, hutsa egiteko justifikazioa da bizona migratzaileak dakartzan zailtasunak (denbora falta, bateraezintasuna...). Halere, ohikoena ez da otoitza guztiz abandonatzea, baizik eta transformazio anitzak izatea: ordutegi aldaketa, erritualaren aldaketa, batzuetan egitea eta beste batzuetan ez, egunen arabera... eta hori da gazte hauetariko batzuk hartzen duten erabakia.

*“Salem: Pues aquí también. A mí me gustaría mantener mi religión siempre y los valores y lo que me han dicho mis padres.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué es lo que te han dicho tus padres?*

*Salem: Pues no sé, la religión, rezar... todo, más o menos todo sobre la religión.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué es?*

*Salem: Rezar, leer el Corán.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Rezar? ¿Cuándo?*

*Salem: Cinco veces al día, a la mañana, después de comer, a la hora de merendar, cuando anochece y a la noche.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y haces?*

*Salem: Si ya suelo hacer. A veces se me acumulan si estoy en la calle o así pero luego cuando vuelvo ya suelo hacer dos o tres a la vez. Y luego a las mañanas suelo leer el Corán, aprenderlo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Antes de ir a clase?*

*Salem: No, los sábados y domingos. O en vacaciones por ejemplo. Pues suelo estudiar un poco y luego ya empiezo con las tareas de casa y deberes y eso.” Salem. Elkarrizketa.*

Behoko elkarrizketatua goian aipatutako biek in batera da mutilen artean otoia egunero praktikatzen duela dioena. Parte-hartzaile honek esaten duena Etxeberria, Ruiz eta Vicentek (2007) egindako ikerketan parte hartu duen gazteak dioenarekin bat dator. Bere kasuan ere, eskola oztopo bihurtzen da otoitza praktikatu ahal izateko eta etxera iristean egiten ditu eguneko bost errezoak. Erljiioak zer gehiago eskatzen dion galdetzen diogunean, ez ditu Lacombak (2001) praktika zuzentzat kontsideratzen dituen horietatik bat bera ere aipatzen, gehiago zentratzen da eguneroko bizitzan bere erljiioak egitea debeketzen dion horretan. Kasu honetan txerrikiak jatea.

*“Elkarrizketatzailea: Otoitz egiten duzu orduan?*

*Yazid: Bai, bai. Egunean bost aldiz. Eskola daukadanean ba etxera iristen naizenean egiten dut.*

*Elkarrizketatzailea: Eta gurasoek otoi egiten dute bost aldiz egunean?*

*Yazid: Bai, biek.*

*Elkarrizketatzailea: Eta zer egiten duzu gehiago erljiioak hala eskatuta?*

*Yazid: Adibidez jamoia ez jan eta...*

*Elkarrizketatzailea: Urdaiazpikoa ez duzu jaten orduan, txerrikiak ez dituzu jaten.*

*Yazid: Bai hori da, txerrikiak ez ditut jaten. Eta ez dut edan behar eta horrela. Alkoholik ezin dut edan eta horrelakoak.” Yazid. Elkarrizketa.*

#### *-Korana irakurtzea*

Otoitz egiteaz gain eta debekuez gain, parte-hartzaileek Korana ikasteaz ere hitz egin digute. Goiko parte-hartzaileak eta beste elkarrizketatu askok ez bezala, beste elkarrizketatu batek debekuez hitz egin beharrean, otoitza egitearen garrantzia azpimarratzeaz gain, Korana ikasten duela dio. Bera etaarestian aipatu dugun beste elkarrizketatu bat Korana ikasten ari dira. Biek hartzen dute denbora Korana irakurtzeko, besteak beste asteburuan, eta haietariko batek dioenez, aita da horretan laguntzen dioena.

*“Amina: Eta batzuetan, denbora librean, irakurtzen dut eta esaten diot aitari: aita! erakutsi hau eta hau! Ze berak Koran guztia daki buruz eta ez badut ulertzen zerbait edo, dudak edo galderak eta berari galdetzen dizkiot.*

*Elkarrizketatzailea: Eta zuk zer egiten duzu orduan? Irakurri?*

*Amina: Bai, irakurri eta ikasi. Eta zaila egiten bazait-edo, esaten diot berari laguntzeko. Baina normalean bera egoten da nirekin ba laguntzeko, ikasteko, falloak ez egiteko eta..." Amina. Elkarrizketa.*

*"Elkarrizketatzailea: Y qué crees, ¿qué tiene su propia cultura y no comparten la cultura de aquí? ¿En tu caso y su caso ves diferencias por ejemplo?"*

*Salem: Sí, mis padres respetan más la religión musulmana que yo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿En cuanto a qué?*

*Salem: La cultura no sé, pero la religión sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Los valores religiosos? Salem: Si, saben más el Corán, reza más y eso, mi padre. Él a mi edad hacia lo mismo que yo, pero ahora ya además." Salem. Elkarrizketa.*

#### *-Ospakizunak*

Edozein beste erlijiotan bezala, egitegi musulmanean ere badaude ospakizun berezi batzukurtero egiten direnak. Ramadama eta Eid al-Adha edota arkumearen festa dira horietariko bi. Bi ospakizun horiekgarrantzitsuak dira haienezakoeta adierazten dutenagatik familiarekin eta lagunekin ospatzen dituzte.

*"Elkarrizketatzailea: Erlijioarekin lotuta, zure gurasoek nahi dute zuk jarraitzea islamak dioena, ezta?"*

*Yazid: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta beraiek praktikan jartzen dute eta zuk ere, egiten duzu adibidez Ramadama? Ospatzen dituzue zuen jaiak? Bildotsaren jaia adibidez..."*

*Yazid: Bai nik egiten dut Ramadama eta ospatzen ditugu etxean gure jaiak, bildotsaren jaia eta beste batzuk." Yazid. Elkarrizketa.*

Ramadamari guztiek egin diote erreferentzia eta denak bat datoz esatean etxean jarraitzen dela eta haiek ere betetzen dutela. Ikusten dugu Ramadamak aukera ematen diela elkarrizketatuei handiagoa den zerbaiten parte izateko, beraiek dioten bezala, familian zein lagun-artean praktikatzen duten ohitura baita, eta ikerketa honetako parte-hartzaile batek dioen bezala, harrera herrialdeko bizilagunek ospatzen dituzten beste festa batzuk (Gabonak...) ospatu beharrean, beraiek beraien kulturako festak (jatorrizko kolektiboaz ari da) ospatzen dituzte. Kulturako festez ari da parte-hartzailea, ez ditu festa erlijiosotzat kontsideratzen.

Ramadama nahiz arkumearen festa aurrera eramateko orduan aurkitzen dituzten zailtasunez ere hitz egin digute gazteek, eta dudarik gabe, hori da kexa ohikoena; adibidez, eguneroko bizitzan dituzten egitekoak festa hauekin bateraezinak direla. Gerta liteke eskola irteera bat izatea egun berean eta albo batera utzi behar izatea, familiarekin egon eta festa ospatu ahal izateko.

*“Elkarrizketatzailea: Eeh pues no sé, te proponen del instituto pues ir a pasar dos días, tres días fuera de casa con los compañeros del instituto y profesores.*

*Anami: Sí, han hecho eso hace poco.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tú has ido?*

*Anami: No, porque era el día del cordero.” Anami. Elkarrizketa.*

Gainera, Ramadama egiteak eskatzen duen esfortzua, ez da batere erraza eramaten ikasten dauden bitartean eta are gutxiago harrera herrialdeko gehiengoak ez duenean praktikatzen erlijio berbera ez duelako. Ramadama Marokon daudenean egitea egokitzen denean gauzak asko errazten direla diote. Orduan gozatzen dute baraualdiaz, komunitate osoa horretara egoten delako.

*“Amina: Ni Ramadama egiten egon nintzenean Marokon ondo, baina gero hemen oso zaila da. Han mundu guztiak egiten du, ordu berdinean eta dena... baina gero etortzen zara ona eta zail egiten da. Ze igual besteak daude jaten eta esaten dizute jateko edo edateko edo ahaztu egiten zaizu eta edan edo jan egiten duzu.” Amina. Elkarrizketa.*

Jatorrizko herrialdeetan Ramadamak hainbat transformazio ekartzen ditu eguneroko ohituretan: elikagaien forman, elikatzeko orduetan, lan jardunetan eta harreman sozialen eta familiarren testuinguruan. Harrera gizartean ere bai, noski, baina zailtasun batzuk aurkitzen dituzte horretarako eta ez da posible Marokon egingo luketen bezaala jokatzeko.

*-Txerriak jatea, alkohola edatea eta erretzea*

Txerriak jatea, alkohola edatea edota erretzea izango lirateke gazte guztiak aipatu dituzten hiru debekuak eta horretan guztiak bat datoz adierazterakoan ezin dutela hiruretatik bat bera ere kontsumitu. Bakarkako elkarrizketetan neska batek ezik, beste guztiak diote ez dutela hiruretatik bat bera ere probatu, talde eztabaidatan (2 urte beranduago), neskak soilik batzen ditugunean, gai honetaz hitz egiterakoan haietariko beste batek ere aitortzen du alkohola probatu izana. 2 neskak bat datoz esatean probatzeak ez duela esan nahi kontsumitzea gustatzen zaienik, biek adierazten baitute

ez dutela gustuko eta hori gutxi ez balitz, haietariko batek azpimarratzen du hainbat alderdi negatibo ikusten diotela alkohola kontsumitzeari.

*“Naima: Ez, ezin dut ez edan ez ezebez, gainera ezin dut eta ez dut nahi. Eske nahiko banu egingo nuke baina gainera nik ez dut nahi, ez zait gustatzen ezebez. Ba irtetzea, ba igual zapatu batzuetan bai ahal dut baina gurasoek ez didate uzten beti. Ba igual zapatu batean ba igual uzten didate.” Naima. Elkarrizketa.*

Bakarkako elkarrizketan ez baina talde eztabaida batean aitortza hori egin duen neska Bilbon bizi den neska helduena da.

Parte-hartzaileek aipatu dituzten gai horietariko batzuk moralarekin lotzen dituzte. Besteak beste alkohola kontsumitzearena, edan eta erretzearena. Tabakoa eta alkoholaren kontsumoaren debekua aipatzen dituzte, eta baita, nesken janzkera ohiturak ere (hijabaz harago), nesken kontrola handiagoa (gorago adierazi bezala, “gurasoen hezkuntza praktikak” kodean garatuko da), harreman afektibo-sexualak neska edota mutilen kasuan eta musulmanen arteko ezkontza.

“Ohitura erlijiosoen praktika” kodean generoaren inguruan parte-hartzaileek zer esan duten jakiteko, arestian aurkeztutako aldiberekotasun taulara jo dugu eta aztertu ditugu kode bien artean dauden erlazioak. 8 aiputan bat egiten dute bi kodeek<sup>39</sup> eta neskek zein mutilek eginak dira. Kasu honetan adierazpen guztiak zentratu dira zapi musulmana janzteak duen eraginean.

#### *-Zapi islamikoa*

Ateratzeko orduan, harremanak izateko orduan... neskei ematen zaien aukeren inguruan beherago jaso dugun adierazpenean mutila den parte-hartzaile batek argi adierazten du neskak eta mutilak ez daudela egoera berean lagunekin ateratzeko orduan. Neskek zapia jarri behar dutela azaltzen du, ez du obligazio hori zalantzan jartzen, eta neskak gutxiago ateratzen direla baieztatzen du.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y a la hora de salir o de vestirse el tratamiento de una chica y un chico es el mismo?”*

*Salem: No, porque tienen que ponerse el velo, y las chicas salen menos.*

*Elkarrizketatzailea: Entonces hay mayor exigencia, ¿no?”*

*Salem: Si, pero es porque sin más, la mujer no tiene que salir de fiesta y eso ¿no? El chico tampoco, pero al chico se le permite más, porque no lleva velo y le cuesta menos salir y relacionarse y así que una chica.*

<sup>39</sup> Ikus 15 zenbakidun aldiberekotasun taula.

*Porque a una chica con el velo y eso igual le cuesta más salir y relacionarse.” Salem. Elkarrizketa.*

Exijentzia mailaz galdetzen zaionean, esanguratsua da argumentazioaren mugimendua: emakumeek ez dute festatan atera behar; ondoren gehitzen du mutilek ere ez, baina argitzen du mutilei gehiago “baimentzen zaiela”. Arrazoa zapia da: denak musulmanak izanda, zapia neskek bakarrik eramaten dute, eta jantzi horrek oztopo moduan funtzionatzen du, ateratzeko eta gazteekin harremanetan sartzeko, mutilekin gertatzen ez den bezala. Gazteen esparru publikoan esanahi eta eragin argia dauka zapiak; jarduera batzuk mugatzen ditu dibertsioaren eta harremanen arloan (baita beste generoko gazteekin flirteo harremanetan), eta hala gertatzen da, argi dago, emakumeen kasuan soilik.

Elkarrizketan zein talde eztabaidatan parte hartu duten 4 nesketatik bakarrak janzten du hijaba bakarkako elkarrizketa egiten diogun unean eta baita talde eztabaidatan parte hartzen duen unean. Bere erabakia izan da hijaba janztea eta lehenengo aldiz jantzi zuen 13 urte zituenean. Beste 3etatik 1ek aipatzen du erabili izan duela hijaba bere aitak hala eskatu izan diolako, baina ondoren, eskatu bezala, berak esan diola kentzeko (ez du azaltzen aitaren erabakiaren zergatia). Ulertu dugu aitak esandakoa egin duela neska horrek, zentzu batean zein bestean.

Elkarrizketetan zapi islamikoaren gaia oso maiz atera da, bereziki nesken taldeko eztabaidan eta neurri apalago batean haienbakarkako elkarrizketetan. Gainera, eztabaida taldetan, generoarekin lotutako gaietan zentratu garenez, gaia berriro bihurtu da ardatza. 4 parte-hartzaileak egin dituzten adierazpenetan ikusi dugun lehenengo gauza da iritzi ezberdinak dituztela gaiaren inguruan.

Neskak diren 4 parte-hartzaileetatik zapi islamikoa daraman bakarrak bere esperientziaz hitz egiten du talde eztabaidan eta beheko adierazpenetan berresten du goian mutil batek esandakoa. Hijaba janzten ez duten beste bi lagunek diote hijaba janzteak emakume hori ona den seinale bezala ulertzen dela, berme bat ematen diola. Hortik, zapia ez daramatenek zapia daramanari egiten dizkioten komentarioak.

*“Samira: Sí, sí, sí, pero me refiero sí que igual en algunos casos sí, que te ven con una chica con hijab se piensan que ya, o sea que ya no vas a hacer nada, que es una angelita en plan...”*

*Naima: Que es una angelita, en plan, que esa chica es musulmana...*

*Samira: Super santa.*

*Naima: Santa que no hace nada en plan, porque supuestamente, eh, hijab es ya que eres ya...*

*Amina: Pero también, si llevas hijab, siempre, nunca vas a hacer nada malo. Yo por ejemplo si voy así no voy a ir a ninguna discoteca, ni tampoco voy a estar con un chico, ni...” Samira, Naima eta Amina. Eztabaida taldea.*

Zapi islamikoa mugatzailea dela aipatzen duten bezala (“si voy así no voy a ir a ninguna discoteca, ni tampoco a estar con un chico”), alderdi batzuetan askatasun bide ere badela adierazten dute. Zapia janzten duen parte-hartzaileak gurasoen aldetik askatasun gehiago lortzen duela dio, eta janzten ez dutenek diote, hijaba daraman lagun bat izateak haiei ere ematen diela askatasuna edo gurasoen aldetik kontrol gutxiago izateko aukera, eta neskek hori aukera on moduan hartzen dute. Alegia, zenbait gurasok positiboki baloratzen dute haien alaben lagunek hijaba janztea eta askatasun gehiago ematen diete haiekin ateratzen badira; gurasoen aldetik kontrol zorrotzaren beharra ez dago jada horren presente. Txanpon bereko bi aldeak dira.

*“Naima: Sí, sí, sí pero en tú caso, pero hay otras chicas que lo utilizan...”*

*Amina: Ya, ya, si te entiendo.*

*Naima: Como para tener libertad...*

*Amina: Sí te entiendo, pero yo con eso, yo también admito que con el velo también me da más libertad.*

*Elkarrizketatzailea: Sí, ¿eh?*

*Amina: O sea, mis padres si me ven así me ven como que no me junto con gente así, no me quedo así, no voy a tal sitios. Pues sí, tienen mucha confianza en mí, no es por el velo, pero también que han visto mis comportamientos...*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Amina: O sea, yo, me dicen la hora que tienes que llegar a casa y llego, llego puntual, y no, no es que me he quedado con los amigos pero con eso ya cada vez me dan más libertad, cada vez saben que, o sea, que voy, no voy a ningún sitio que sea malo o a hacer algo malo.*

*Samira: Hace de corazón, porque quiere, porque le gusta. Hay otros que lo hacen por eso, porque dicen “Va me van a ver como a lo chica buena, que yo no voy a hacer nada malo”... Y así tus padres te dan libertad, y sales de casita y llegas a otro lado, mira ya que ni te reconocen...”  
Amina, Naima eta Samira. Talde eztabaida.*

Aldiz, hijaba janzten duen pertsona ahizpa denean, gauzak aldatu egiten dira elkarrizketatu baten kasuan; parte-hartzaile berak talde eztabaidan egindako ekarpenean dioen bezala, kasu horretan, ahizpak hijaba janztea erabakitzeak gure elkarrizkatatuari ere mugak ekarriko baitizkio. Gurakosek eredugarritzat jo baitute hijaba jantzi duen alabaren jokabidea eta horrek besteari mugak jarriko dizkio janzkeran.



*“Samira: Porque yo también a su edad me vestía con mini faldas y así delante de mis padres ¿sabes?, y me daba igual, pero cuando se puso mi hermana ya el pañuelo como que a mí un poco... al ser la pequeña y así me empezó eso, a joderme un poco ¿sabes? que me decían, bueno hija a ver si dejas de ponerte esa mini falda... Entonces yo también ahora por respeto no me pongo delante de ellos, pero cuando voy a la playa sí me pongo un short, me pongo ¿sabes? me pongo delante de ellos eso para ir a la playa y así. Lógicamente salir de fiesta no saben que salgo, entonces ya llevo todo en la mochila, o sea en un bolso grande, y llevo...” Samira. Talde eztabaida.*

Aitak eskatuta jantzi eta jarraian kendu duenak adierazten du deseroso sentitu izan dela erabili izan duenean, besteak beste, eskolan jantzita eraman izan duen bakarra izan delako. Asko izaten dira zapia ez erabiltzearen arrazoiak, bere esanetan: lana bilatzerako orduan izan ditzakeen onurak, gazteen urratze modu bat, besterik gabe jantzi nahi ez izatea, edota gure parte-hartzailearen kasuan bezala, oharkabe pasatzeko nahia batetik, eta zapiak janzteak dakartzan molestiak ekidin nahia bestetik.

*“Hajar: El año pasado lo llevé todo un mes casi, también en el colegio porque justamente me tocó en el Ramadán y es un mes un poco especial en nuestra religión, y entonces me dijo mi padre que me lo pusiera. En un principio era para siempre pero cuando pasó el Ramadán me dijo que me lo quitara que tampoco pasaba nada, entonces bueno. Y encima, jo era la única chica de mi clase que llevaba el pañuelo este y se siente un poco rara, pero ahora, ahora pues, no sé normal. La verdad es que incomodaba mucho y encima en el verano, madre mía, es que asfixiante, da mucho calor. Y cuando llevas el velo este, o sea, tienes que llevar ropa muy larga, no puedes llevar manga corta ni nada, entonces ya manga larga, todo largo y esto ya, puff no puedes. Encima luego en agosto y en septiembre puff asfixiante.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y entonces has decidido no llevarlo?*

*Hajar: Sí, porque agobia un montón.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Has decidido tú no llevarlo?*

*Hajar: Pues al principio normal, sí...” Hajar. Elkarrizketa.*

Ikusten denez, hijaba lotuta dago, halaber, gorputza ere janzteko modu batekin (“tienes que llevar ropa muy larga, no puedes llevar manga corta ni nada”). Gorputza gehiago estaltzea haien adineko beste neska batzuek egiten dutenarekin kontrajartzen da eta zerikusi ahal du haien aisialdia pasatzeko moduarekin eta toki batzuetara ez joatearekin. Lehenago, mutil batek adierazten zuen hain juntu hori (“Porque a una chica con el velo y eso igual le cuesta más salir y relacionarse”).

Hijaba daraman neskak, berau janzteko hartu duen erabakia borondatezkoa dela dio eta sumatzen dugunagatik islamiar nortasunaren sinbolo gisa aldarrikatzen du.

Arrazoia dena dela ere, hijaba eramateagatik elkarbizitza arazoak izan dituela adierazi digu gure parte-hartzaileak, beste batzuen artean, lagunartean ez dutelako onartu eta eskolan harremanak zaildu zaizkiolako.

*“Elkarrizketatzailea: Apur bat presionatuta, ez? Zapia eramateagatik... Eta zuk noiz erabaki zenun zapia ermatea? Zuk erabaki zenuen?”*

*Amina: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Ez zen etxean erabakitako zerbait-edo?*

*Amina: Ez.*

*Elkarrizketatzailea: Zuk erabaki zenuen. Eta zenbat urterekin edo?*

*Amina: 13 urterekin uste dut.” Amina. Elkarrizketa.*

*-Janzkera*

Zapitik harago, janzkeraren gaia da, neurri handiago batean neskei eragiten dien beste gaietariko bat. 11 parte-hartzaileetatik mutil bakarrak eta neska guztiek hitz egin digute gaiaren inguruan, eta adierazi dute bereziki neska musulmani eragiten diela janzkeraren gaiak. Ez dute aipatzen erlijioak ezartzen duen araua denik baina bai etxetik jasotzen duten mezuetariko bat dela; emakumeak izanik janzkera zaindu behar dutela. Gai honetaz ere idatzi dugu “gurasoen hezkuntza praktikak” lotura kodean eta konkretuki “janzkerarekin lotutako baimenak” kodean, gazteek gurasoek ematen dizkieten baimenekin eta ezartzen dieten debekuekin lotzen dutelako gaia eta horren inguruko adierazpenak egiten dituztelako. Hala ere, bertara ekarri nahi izan dugu, badelako baita ere ohitura erlijiosoaren praktiken artean aipatzen den alderdi bat.

Neska den parte-hartzaile batek neska autoktonoen janzkeraz hitz egiten du eta, ondoren, berarentzat eskotea edota minigona eramateak musulmana izanik suposatzen duenaz hitz egiten digu:

*“Amina: Ez. Nire ustez berdina da. Nik ez dut ipintzen eskotea baina ez zait gustatzen. Eta txikitatik dakit ez dela ona, orduan niri ere iruditzen zait ez dela ona. Eta listo. Hori da. Nik ikusten badut lagun bat minifalda batekin edo eskoteaz berdina zait, onartzen dut. Nik bezala. Nik jartzen dut zapia eta onartu egin behar dute eta nik berdina. Jartzen naiz euren tokian eta onartzen dut.” Amina. Elkarrizketa.*

*-Jatorriko komunitatearekin lotuta gazteek adierazten dituzten presioak, mesfidantzak eta estereotipoak*

Gazteek eta bereziki neskek jatorrizko komunitatetik jasotzen dituzten presioen inguruan asko hitz egin dute. Praktika erlijiosoak ez betetzeak komunitatearen aurrean

ekartzen dizkien ondorioez ari dira. Neskak, gorago aipatu bezala, janzkeraren inguruan jartzen dizkieten mugez ari dira eta diote, kasu askotan, ez dela aita muga horiek jartzen dituen, osaba edota haien neba baizik.

Gure parte-hartzaile gutxien kasuan, gainera, aita da malgutasun gehiagoz jokatzeko duena eta mugarik jartzen ez dituen, eta neba edota osaba dira eskakizuna betetzeko galdegiten dietenak. Beheko adierazpenean ari dira gai horren inguruan elkarrizketatuetako lau neskak:

*“Samira: Aparte mis padres me han visto fotos, en plan que una vez me hice un book en la playa y lo vieron que salía yo, pues eso. O bikini o, en bikini, además, yo con mi padre voy a la playa y voy en bikini, ¿sabes? eso hasta ahora lo sigo llevando y mi padre no me puede decir nada. Quizás algunas veces igual al no llevar, o sea braga, sí una braga que se ve el culo o así...”*

*Elkarrizketatzailea: Más...*

*Samira: Pues me pongo mini short, vamos, que no es un short... que es para ver bragas de patas.*

*Amina: Eso es verdad, yo me pongo también vestiditos, mini falditas y así, pero, a la hora de la playa, cuando voy con mis padres, sí que es verdad que me pongo unos short. O sea, no puedo ir con bikini ahí, dos, o sea lo de arriba y lo de abajo ahí, no.*

*Samira: Yo sí.*

*Amina: Yo no. Yo ya no.*

*Elkarrizketatzailea: Eso sí que...*

*Amina: O unos short...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y el resto?*

*Amina: O una faldita por encima o algo por encima. Pero...*

*Naima: Es que yo tengo un tío en plan que es de la familia como tú ya sabes, ya porque... suele ser más, no lo digo a malas, ¿sabes? suele ser más...*

*Hajar: Que no, pero es que es la verdad.*

*Naima: Sí, y tengo mi tío que es así, delante de sus narices me puse bikini, delante de sus narices en la playa. Fuimos todos en plan familia, y había mis otras primas que se pusieron short súper largos y una camiseta para dar... Y dije sí, no flipéis, o sea, no flipéis. Yo soy así delante de mi tío y delante de él, ¿sabes? encima este tío mío como que algunas veces, ¿sabes? como que le gusta mandar, y yo soy cabezona. Yo, o sea, si me vienes a buenas y me lo dices yo quizás te respete y te diga, vale pues por respeto me pongo esto.*

*Elkarrizketatzailea: Pero, ¿sí tenéis esa presión por parte de los hombres de la familia?*

*Naima: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Que puede ser el padre o el hermano o el tío...*

*Naima: Sí, sí,*

*Elkarrizketatzailea: O, en, con la ropa...*

*Samira: A mí por ejemplo mi hermano el año pasado, no sé, el año pasado o hace dos años, él, con él iba en bikini, o sea, íbamos en bikini y encima el Ramadán, íbamos a la playa los dos ayunados y a una nudista, y me ponía yo en bikini a tomar el sol...y nadábamos y volvíamos a casa, y el Ramadán te digo que en el Ramadán...*

*Amina: Ah, ¿que estuvo haciendo Ramadán?*

*Samira: Sí, sí, sí. Mi hermano también, íbamos los dos juntos, a una playa que había gente medio desnuda, y nos poníamos a tomar el sol, nadábamos un poco y nos íbamos a casa a comer.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Eso aquí dices?*

*Samira: Sí, sí, sí, sí.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: Y luego ya, lo vi hace dos años que fuimos con mis primos y me dijo, conmigo en bikini no vas a ir, si quieres ir te pones un short...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tu hermano?*

*Samira: Sí, un short y una camiseta por arriba, me dijo. Pues no, ¿sabes?, y al final, fui con ellos y justamente tenía un bikini que era como una camiseta, ¿sabes? una camiseta y llevaba un short y me metí así al agua. También porque hacía frío, tampoco hacía tanto calor, no hacia ese sol.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: Dije pues ya me meto así. Pero que llega a no hacer calor y así, me quito, me tomo el sol, ¿sabes? y ya ésta, y me da igual lo que diga.*

*Elkarrizketatzailea: Y, a ver, eeh...*

*Amina: También es, depende de la familia." Samira, Amina, Naima, Hajar. Talde eztabaida.*

Adierazpen horietatik eratortzen dugu, badutela komunitate musulmanarengandik juzgatua izatearen beldurra mutilekin egoteagatik. Ematen du badagoela komunitateak ezarria duen kode moral bat esaten duena emakumea moralki hutsik gabekoa eta zintzoa izan behar duela eta horretarako ezkondua egon arte ez dituela gizonekin harreman afektibo-sexualik ezta zeresanik eman ahal duten harremanik izan behar.

Alderdi horiekin lotuta irudi erabat garbia izan behar du, gainera, eta horretarako jendearen begiradaren aurrean egoki jokatu behar du, gurasoek espero duten bezala.

*“Hajar: Eh, sí porque de la calle así no conozco a mucha gente. Conozco a algunos pocos que me han presentado y así, pero tampoco tengo confianza de ir así y hablar con ellos, y los del colegio con alguno que otro tengo confianza pero tampoco es mucha. Y bueno suelo hablar más con chicas que con chicos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por qué?*

*Hajar: No sé, supongo que con lo de mi cultura y así me habré quedado, no sé, me veo más con chicas, o sea, en plan amigas porque también aquí en Ermua hay bastantes marroquíes también y hay una costumbre muy fea en mi cultura y es que hablan mucho, son muy cotillas la gente y cuando quedas con chicos se pueden inventar un millón de historias cuando tan sólo es un amigo y así, entonces yo prefiero no tener problemas.” Hajar. Elkarrizketa.*

Kontrol soziala eta xurrumurrueen arriskua adierazten du gazteak.

Lehenago aipatu ez dugun eta horren adierazle den parte-hartzaile baten ekarpena jaso dugu beheko lerroetan:

*“Naima: Mi hermano escuchó, o sea, a ver, un día se chivó mi sobrina, se chivó, dijo bua, pues Naima está en el local. Porque un día la llevé conmigo, se quería salir y yo pues me iba pallí... Y pasamos por allí, me puse a hablar con mis amigas así, entré al local y ella vio que allí en el local pues gente fumando y así. Entonces un día llegué como un poco tarde a casa y mi hermano decía: ¿Dónde está Naima?, y mi sobrina dijo: pues está en el local, estará en el local, si quieres te enseño dónde, pero en plan para decir dónde estaba. No sé quién, no sé si era para chivarse pero entonces mi hermano escuchó y dijo: no, eso no, no tiene que ser. Decía “en el local qué se hace, se fuma, se bebe, no sé qué, no sé cuántos, y se cree que porque ellos hagan eso yo también lo voy a hacer, pero mi madre lo sabe...” Naima. Elkarrizketa.*

Aurreko aipuetan ikusten denez, parte-hartzaile diren neska guztiak kexu dira haien familiaren gizon batzuen zein musulman komunitateko partaide batzuen kontrola sentitzen dutelako. “Harreman afektibo-sexualak” kodean gai horretan sakonduko dugu.

- **Familiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak**

Elkarrizketatuek kontatu dute egokitze prozesuan kultura nagusiko beste pertsona batzuekin egiten duten ezaugarri kulturalen truke jarrai horretan, haien gurasoekin eta lagunekin tirabirak izaten dituztela. Asko izan dira gai horien inguruan parte-hartzaileek egin dituzten aipuak eta ondorioz bi kodeetan jaso ditugu. Horietariko bat da orain lantzen duguna.

“Familiaren balioekin gazteek dauzkaten tirabirak” kodeak 89 aipu ditu guztira. Kode hori “ohitura erlijiosoen praktikak” kodearen ondorio da; eta beraz, jasotzen diren emaitza gehienak kode hartan jaso ditugu, bertan hitz egiten baitugu gazteek praktikan jarri behar dituzten ohitura erlijiosoen inguruan eta bide batez, horiek ez betetzeak gurasoekin ekartzen dizkieten tirabirez.

Aipu horiek, besteek bezala jaso ditugu bakarka egindako elkarrizketetatik eta eztabaida taldeetatik. Nesken parte-hartzea askoz zabalagoa izan da; hauen kasuan gaiaren inguruko aipu gehiago jaso ditugu, bereziki talde eztabaidatan. Horrek adierazten du arestian aipatu duguna; alegia, mutilek baino tirabira gehiago dituztela haien familiarekin. Gainera, zenbait kasutan tirabirak gurasoekin ez ezik nebeekin ere izaten dituzte. Hori gutxi ez balitz, neskek adierazten dute liskarrak familia hedatura ere zabaltzen direla, eta batzuetan osabengandik etortzen direla presio horiek.

15. aldiberekotasun taulak<sup>40</sup> jasotako emaitzek adierazi bezala, “familiaren balioekin gazteek daukaten tirabirak” kodeak 55 aldiz batzen da “genero sozializazio” kodearekin. Aztertu ditugun 55 aipu horiek eman diguten informazioa jada “ohitura erlijiosoen praktika” kodean aipatutako gai hauekin lotuta dago: hijaba janztearekin eta hijaba janzteak ekartzen dizkien ondorioekin, janzkerarekin, irteterako orduan dituzten mugekin, eta jatorriko komunitatetik, eta berezki, familiako gizonen aldetik jasotzen dituzten presioekin.

Neskek oro har aspektu horietan jartzen dute fokua agindu erlijiosoek ezartzen dizkieten beste muga batzuk aipatzen dituzten arren: txerrikirik ez jatea, alkoholik ez edatea eta ez erretzea, beste alderdiekin (errezu egitea, Korana ikastea...) alderatuta azken gai hauen inguruan egin dituzten aipuak oso mugatuak dira.

Mutilak dira agindu erlijiosoek ezartzen dizkieten eskakizun horietan (txerrikirik ez jatea, alkoholik ez edatea eta ez erretzea) gehixeago zentratzen direnak, haiengan horiek baitira oitza egitearekin, meskitara joatearekin edota Ramadama praktikatzearekin eragin handien duten betebeharrak. Familian eta bereziki gurasoekin izan ditzaketen tirabiren inguruan hitz egitean, mutilek ere agindu erlijiosoek ezartzen dizkien exijentziei egiten diete erreferentzia, eta gehienek, bereziki aipatzen dituzte otoi ez egiteak ekartzen dizkien arazoak. Bakar batek gehitzen du bere kasuan gurasoekin tirabirak izatekotan, arrazoia izan daitekeela bikote-laguna izatea. Azken batek dio bere kasuan tirabirak datozela lagun ez musulmanekin ateratzeko gurasoek aitortzen ez dioten askatasunetik. Haren hitzetan, gurasoek nahiago dute gaua etxetik kanpo

---

<sup>40</sup> Ikus 15. taula.

pasatu behar badu, lagun musulman baten etxean egin dezan, batetik, komunitatearen kontrola izango duelako, eta bestetik, lagun ez musulmanekin alderatuta askatasun gutxiago izango duelako eta ez duelako baimenik izango ateratzeko.

Hala ere, jada aipatu dugun bezala, mutilen adierazpenak entzunda sumatzen dugu askoz arinagoa dela haiek jasotzen duten presioa (umorearekin eta ironiaz tratatzen dute gaia kasu askotan), garrantzi gutxiago ematen baitiote gaiari. Azken finean, kasu askotan adierazi duten bezala, nahiz eta gurasoek presioa egin, mutilek gehienetan nahi dutena egiten dute. Nesken adierazpenek berriz ez dute inondik inora arintasuna adierazten (kasuren batean ez bada; parte-hartzaile batek aipatu duen janzkeraren kasua), haien adierazpenetan sumatzen da egonezin puntu bat eta kasuren batean kontra egiteko behar bat haien desadostasuna adierazteko.

Gurasoek parte-hartzaile guztiei egiten dieten eskakizunetariko bat da Islamiar praktika tradizionalak bete ditzaten, baina gainera, arestian aipatu dugun bezala, haietariko 2ren kasuan, praktika tradizional musulmanak betetzeaz gain, badute gurasoen aldetik, Korana ikasi dezaten eskaera. Datu horrek erakusten digu gurasoentzat oso garrantzitsua dela haien seme-alabei islamaren praktika erlijioso eta kulturalak transmititzea.

Parte-hartzaile guztiek adierazten dute haien etxeko kultura eta erlijioarekiko erabateko atxikimendua. Haientzat, gainera, erlijioak badu komunitate baten parte izatearen balio sinboliko bat non guztiok aditzera ematen duten haien musulman izaera, nahiz eta kasuren batean printzipioak hausten diren. Hala ere, horrek ez du esan nahi, ez direnik sentitzen gurasoek presionatuak, eta gazteen adierazpenak kontuan izanik, ez dituztenik haiekin tirabirak.

Gurasoekin gazte hauek dituzten tirabirei gehitzen zaie etorkinen seme-alabek harrera gizartetik jasotzen duten presioa. Haietariko gehienek, eta bereziki neskek, diote momentu askotan sentitzen dutela lagunak ez dituztela beraien ohiturak baloratzen eta errespetatzen. Ulertu behar dugu, hein batean, etorkinen seme-alaba asko egoera zailan dagoela, haien familien testuinguruaren aldetik eskatzen zaielako tradizio musulmanak bizitzea, eta era berean, ez dira ulertuak sentitzen haien parekideen artean edota eskolan tradizio horiek bizi dituztelako.

*“Elkarrizketatzailea: Eta zuk ikusten duzu desberdintasuna zure gurasoen balio eta ohituren artean eta zuenen artean?”*

*Amina: Pixka bat bai. Lagunengatik eta. Igual eurak bakarrik dituztela lagun marokoarrak eta nik marokoarrak eta hemengoak.*

*Elkarrizketatzailea: Orduan zu zaude bi kulturetan bezala ez?*

*Amina: Bai. Erdian.*

*Elkarrizketatzailea: Eta beraiek bat.*

*Amina: Bai, beno hemengoa ere hartzen dute pixka bat baina gehiena marokoarra.*

*Elkarrizketatzailea: Baina zuk baino gutxiago hartzen dute? Gehiena marokoarra?*

*Amina: Bai.” Amina. Elkarrizketa.*

Gazte hauen ikuspegitik, haien gurasoak ez daude harrera herrialdeko kulturatik beraiek bezain gertu; ez dute kultura horrek eskaintzen dien guztitik edaten; aldiz, beraiek bai. Beraiek bi iturrietatik elikatzen dira. Haietariko batzuek hori arrazoitzeko ospakizunei egiten diete erreferentzia eta, Gabonak ez ospatu arren harrera herrialdean egiten den moduan, adierazten dute San Andresak ospatzen dituztela haien lagunekin edota EAEn ospatzen diren beste ospakizun batzuk. Haien hitzetatik eratortzen dugu gurasoek ez dutela parte hartzen horrelako festetan, soilik ospatzen dituztelako haien jaioterriari lotutako festak: Ramadama, Eid al-Adha edo arkumearen eguna, adibidez.

Ospakizunez gain, goiko parte-hartzaileak adierazi bezala, harrera herrian gurasoek nahiz gazteek dituzten lagunak (autoktono ez musulmanak) klabe dira bi kulturekin kontaktu gehiago ala gutxiago izateko orduan, eta noski, horretan gazte gehienek ikusten dute bere burua abantailarekin haien gurasoekin alderatzean. Argi ikusten da, gurasoen lagunak jatorria gehienbat marokoarra delako.

- **Harrera gizartearekin gazteek adierazten dituzten tirabirak haien ohitura eta jokabideengatik**

Azpimarratzekoa da 24 aipu dituen kode honetan jaso ditugun ekarpen asko neskek egin dituztela. Adierazten dutenagatik, harrera herrialdeko hainbat kiderekin dituzten tirabirak, sortzen dira haien erlijioaren praktika batzuk publikoki adierazi edo jarraitzen saiatzen direnean, eta baita erlijioak ezartzen dizkieten arauak hala eskatuta harrera herrialdean gazte autoktonoek ohikotzat jotzen dituzten ohitura edota praktika batzuk (alkohola ez edatea, ez erretzea, haiek ateratzen diren ordutan ez ateratzea) jarraitu nahi ez dituztenean.

*“Samira: No porque igual... A ver, depende de qué personas porque por mucho que yo les explique yo mi cultura, ellos no lo entienden porque me dicen “pues me parece muy mal”. Bueno, a ti te parece muy mal pero a mí me parece muy bien. Es mi cultura y yo sigo las reglas, y no*



*sé, ellas me dicen “pues bueno es que no salir de fiesta y tal a nosotras nos parece muy mal porque es una cosa que...”. Y yo digo “pues bueno, yo ya me he acostumbrado”. Como el Ramadán. Me dicen: “¿Cómo puedes estar aguantando todo un día sin comer?”. Y yo ya lo llevo desde pequeña, es mi religión y sigo las cosas. Y me dicen ellas “pues yo no lo haría aunque fuese mi religión”, pero claro lo dices porque claro, no es tu religión. Porque...*

*Elkarrizketatzailea: Les explicas...*

*Samira: Sí, sí, sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Qué es lo que supone...?*

*Samira: Sí. Aun así no lo entienden, pues me dicen que cosas más raras. Pero bueno, a mí me da igual (Jejejeje).” Samira. Elkarrizketa.*

Neska horrek adierazten duen modura, eta “ohitura erlijiosoen praktika” atalean ikusi ahal izan dugun moduan, Ramadama jaioterritik kanpo praktikan jartzeko zailtasunak dituzte gazte hauek, eta horri gehitzen zaio harrera herriko gelakide edota lagun ez musulmanek Ramadama jarraitzeagatik egiten dieten kritika eta azaltzen dieten ulertze eza. Parte-hartzaileak kexu dira, musulman modura beraien erlijioa publikoki adierazteko orduan oztopoak aurkitzen dituztelako. Berez, zaila egiten zaie erlijio musulmana nagusi ez den eta haien herrialdea den horretan etxean jasotako ohiturak praktikan jartzea, eta gainera publikoki konpartitzen dutenean, aurre egin behar diete ez musulmanengandik galdera modura, edota aholku modura datozen adierazpenei.

*“Amina: ...Esaten didate “jan, ez dizu inork ikusiko”, “ez dizue gurasoek ikusiko”. Eta nik esaten diet “baina ez da nire gurasoengatik, nik ahal dut jan nahi badut baina ez dut nahi”. Edo adibidez Ramadamean beti esaten didate “jan hau, jan bestea, ez dizute ikusiko gurasoek, eta horrelakoak” eta nik “ez, ez”.” Amina. Elkarrizketa.*

Bakarka egindako elkarrizketetatik jaso ditugu adierazpen gehienak, baina badago bakanen bat, besteak beste beheko adierazpena, talde eztabaidetatik ateratakoa dena. Eztabaida taldetan gehienez genero ikuspegiaritu garenez, neskek hijabaren gaiari egiten diote erreferentzia eta hijaba janzteak haiei eta haien gertukoei ekartzen dizkien arazoei.

*“Amina: Entonces, entonces yo hasta me fui a Marruecos, o sea, empecé ahí a aprender cómo se lo ponen y tal y tal. Y así, que es como si lo llevas no tienes que llevar así cosas tan cortas... O sea, ropa corta y así, pero yo no tenía ni idea de eso. Pero poco a poco fui aprendiendo, entonces cuando llegué aquí pues mis amigos todos se quedaron como, ¿tú que haces así? Me decían que por qué lo has hecho, que no sé qué, que antes estabas mucho mejor, antes no sé qué, que tienes no sé qué, eras más rubia, eras no sé qué, te parecías a nosotros... Y les dije no sé, alguno que se enfadó conmigo y todo, y me decían que por qué, que no sé qué, que ahora eres más diferente que nosotros...”*

*Elkarrizketatzailea: ¿De origen marroquí?*

*Amina: No, no, españoles. A las marroquíes sin más, les daba igual con el velo que sin el velo. Y entonces se enfadaron conmigo y me dijeron a ver por qué te cambiaste, no sé qué, ahora ya no eres como nosotras y así, pero les dije “bueno yo quiero esto”, o sea, y mis padres también, o sea, se pusieron súper contentos.*

*Naima: ¡Ya! Me imagino.*

*Amina: Porque tipo me decían que nunca, nunca jamás imaginaban que yo, o sea, que eso lo decidiría yo, o sea, ellos pensaban que me obligarían, ellos pensaban.” Amina eta Naima. Talde eztabaida.*

Eztabaida taldetik ateratako aipu horretako azken esaldi horren bukaeran parte-hartzaileak egiten dituen adierazpenetan erreferentzia egiten die bere lagunei. Berak adierazten du lagunek uste dutela gurasoek behartuta jartzen duela hijaba eta ez berak borondatez erabaki duelako. Eraitza horiek bat datoz gure gizartean zabaldua dagoen aurreiritzi batekin: emakume musulman zapidunek hijaba derrigortuta eramaten dutela

Baina aldi berean neskek nolabaiteko presioa sentitzen dute familiaren aldetik, arestian ikusi dugun bezala, haien nebei baino intentsitate handiagorekin esaten ari zaielako ohitura musulmanak praktika ditzaten, eta besteak beste janzkera estilo batera bultzatzen dituzte.

Deigarria da, gainera, mutil gehienek aipatu dutela EAEko gazteekin alderatuta oro har haiek ez dutela ikusten desberdintasun handirik daudenik. Gazteen kolektiboaren parte sentitzen dira eta haien esanetan gazte izanik janzkera bera dute (neskek ez bezala beraiek ez dituzte mugarik janzterako orduan, eta gainera ez dute haien parekideek eramaten ez dituzten eta haiengandik dezberdin egiten dien jantzirik eraman behar), musika bera entzuten dute eta abar. Nahiz eta badakiten alderik nabarmenenak balio erlijiosoetan daudela, ez dute neskek duten presioa berbera sentitzen.

### **3.3.1.2. Gurasoen hezkuntza praktikak**

11 parte-hartzaileek esaten digutenetik ikus dezakegu badagoela sozializazio praktika multzo bat familian aurrera eramaten dena, eta praktika horiek sostengatuak daude aipatu ditugun balioetan.

Ikerketa honetan hezkuntza praktiken artean ikusi ditugu guraso immigratuek haien seme-alabekin aurrera eramaten dituzten honako hezkuntza praktikak: baimenak ematea, etxeko lanetan ardurak banatzea, seme-alaben lagunen kontrola eramatea,

seme-alabei haien eskolako lanekin laguntzea, zigorrak ezartzea edota errieta egitea (“gurasoen praktika normatiboak” kodean jasotzen da informazio guztia).

Familia eremu sozializatzailea: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea sare kontzeptualean<sup>41</sup> ikusi ahal dugun bezala, “gurasoen hezkuntza praktikak” lotura kodeak sei kode hauek ditu: “etxeko lanen arduren banaketa”, “seme-alaben lagunen kontrola”, “seme-alabei eskolako lanekin laguntzea” eta “gurasoen praktika normatiboak”, “ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak” eta “janzkerarekin lotutako baimenak”.

Sare kontzeptualean azaltzen diren sei kode horien edukia azaltzeaz gain, kasu honetan ere azertu dugu “gurasoen hezkuntza praktikak” lotura kodearen baitan dauden sei kodeen eta genero sozializazioa kodearen arteko aldiberekotasuna, beste kode batzuekin gertatu den bezala, gai horrek pisu handia hartzen baitu aztertutako zenbait kodeetan.

Beheko taulan dugu “genero sozializazioa” kodeak sei kode horietariko bakoitzarekin zenbat alditan elkartzen den bai elkarrizketatan eta baita talde eztabaidatan ere. Taulak erakusten digunez, “ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak” kodearekin 69 aldiz zeharkatzen da; hau da, kode horrek dituen 69 aipuekin eta “jazkerarekin lotutako baimenak” kodearekin 7, alegia, kasu honetan ere, kode horrek dituen 7 aipuekin. Badaude, halere, beste 2 kode “genero sozializazioa” kodearekin aipuak zeharkatzen dituztenak: “etxeko lanen arduren banaketa” eta “seme-alaben lagunen kontrola” kodeak. Bietatik lehenak 46 aiputik 27 zeharkatzen ditu “genero sozializazioa” kodearekin, eta bigarrenak aldiz, 22tik 14.

17. Taula. Aldiberekotasun taula. Genero sozializazioa eta gurasoen hezkuntza praktikak.

GENERO SOZIALIZAZIOA

<i>Ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak</i>	69 - 0,29
<i>Janzkerarekin lotutako baimenak</i>	7 - 0,03
<i>Etxeko lanen arduren banaketa</i>	27 - 0,11
<i>Seme-alaben lagunen kontrola</i>	14 - 0,06
<i>Gurasoen praktika normatiboak</i>	n/a

<sup>41</sup> Ikus familia eremu sozializatzailea: balioak eta ikuskera sozio-hezitzailea sare kontzeptuala.

Aztertu dugunean “etxeko lanen arduren banaketa” kodea “genero sozializazioa” kodearekin zeharkatzen dituen aipuen edukiak ohartu gara, mutilekin alderatuta neskek direla etxeko lanen ardura handiago dutenak. “Seme-alaben lagunen kontrola” kodean neskek aipatzen dituzte 14 aipu horiek eta guztiak daude lotuta gurasoek mutilekin irteterako orduan ematen ez dieten baimenekin edota jartzen dieten oztopoekin.

“Ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak” eta “janzkerarekin lotutako baimenak” kodeetan ez diogu berriro aldiberekotasun taulari erreferentzia egiten, esan bezala, aipatzen diren gai guztiek baitute lotura genero sozializazioarekin. Aldiz, “etxeko lanen arduren banaketan” aipatzen dugu zeintzuk diren genero sozializazioarekin lotuta dauden gaiak.

- **Ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak**

Kode horrek 69 aipu ditu. Bai mutilek bai neskek egindako ekarpenak dira eta bakarkako elkarrizketetatik zein talde eztabaidatetik jasoak dira. Dena den, neskek gehiago sakondu dute gaian, beraiengan eragin handiago duelako, eta talde eztabaidatan 36 aipu egin dituzte.

Parte-hartzaile guztiek adierazten dutenagatik, baimenak eman eta kentzea estuki lotuta dago gurasoek egiten dizkieten eskakizunekin haien erlijioak ezartzen dizkien arauak errespetatzen. Bidenabar, gurasoak gai batzuekin beste batzuekin baino zorrotzagoak dira, eta gainera, haien eskakizun maila handiagoa da neskekin.

Gazteek adierazten dutenagatik, gurasoak permisiboagoak dira gazteekin otoitzaren praktikarekin, beste praktika batzuekin ez bezala, malgutasun gehiagok jokatzen baitute horretan. Gazteek esandakoaren arabera, hori gertatzen da badirudielako, heldutasunean iristen dela musulman batentzako erlijioa ondo ezagutu eta praktikak zorrotasun handiagoarekin eramateko unea.

Ordutegiekin eta irteteko askatasunarekin gurasoak zorrotzagoak dira, eta bereziki neskekin dira zorrotzak. Mutilek eta neskek irteterako orduan, janzerako orduan, haien harreman afektibo-sexualak bizitzeko orduan, seme-alabei ematen dizkien baimenen artean diferentziak egiten dituzten bezala, gurasoek ez dituzte desberdintasunik egiten erlijioak ezartzen dituen beste arau batzuen exigentziekin (edatea, erretzea, txerriak jatea). Beheko bi adierazpenetatik lehena neska batek egin da eta bigarrena mutil

batek egina. Biak ari dira lagunekin ateratzerakoan gurasoek ematen dieten baimenen inguruan:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Qué permisos te suelen dar tus padres?”*

*Hajar: Pues la verdad es que pocos, dependiendo de la situación pero bueno, casi nada.*

*(...) Hajar: Pues la verdad es que quedarme en casa porque mis padres no me dejan y también porque tampoco tengo muchas amigas y la mayoría o están en Bilbao, en Madrid, en Durango, o no sé, en alguna otra parte, y yo estoy aquí, y cuando ellas van a Elgoibar yo no puedo ir y me quedo en casa.” Hajar. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: Quince, ¿y estás hasta las 2:00 de la mañana todos los sábados?”*

*Tareq: No, todos no. Cada dos sí...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tus padres te dejan?”*

*Tareq: Sí. Hay un límite.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Cuál es el límite?”*

*Tareq: Que no pase de las 24:00.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y cómo llegas a las 2:00 entonces?”*

*Tareq: Despacio...*

*Elkarrizketatzailea: ¿No se enteran?”*

*Tareq: Algunas veces no.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No?”*

*Tareq: Una vez me pillaron y ya está, me dijeron “que no se repita”, pero sigo haciendo...” Tareq. Elkarrizketa.*

Gainera, badago esaten duenik gurasoek diferentziak egiten dituztela haien jaioterria eta harrera herriaren artean ateratzeko baimenak emateko orduan. Neska batek adierazten digu Marokon bere gurasoek askatasun gehiago ematen ziotela; aldiz, EAEn muga gehiago jartzen dizkiote ateratzekoan. Neska hori gurasoen jarrera azaltzen saiatzen da eta dio uste duela EAEn neska eta mutilek gaztetatik elkarrekin egoteko duten askatasunaren ondorioz izan daitekeela.

*“Hajar: Sí, sí, la verdad es que alguna que otra vez me quedaba hasta la mañana y nunca me ha dicho nada, pues no sé será porque aquí, por ejemplo hay mucha más libertad entre los chicos y las chicas y piensa que ya sólo por el hecho de estar fuera estás haciendo algo malo, y allí*

*pues está más o menos, cómo tienes que andar y así y cree que bueno total estás con tus familiares y tus amigos de toda la vida y no vas a hacer nada, supongo que será por eso pero bueno.” Hajar. Elkarrizketa.*

Etxera bueltatzeko orduei dagokienez, kasu gehienetan neskegan gurasoek erabiltzen duten kontrola mutilenganakoa baino handiagoa da. Neska guztiek ikusten dute gurasoak malguagoak direla etxeko mutilekin haiekin baino, eta kasuren batean adierazten dute ateratzeko orduan duten muga horrek iraungo duela independizatzen diren arte.

*“Hajar: Pues no, no, no le importaría tanto. Pues por ejemplo ayer me quedé un poco hasta tarde fuera, pero bueno tampoco tanto y me echó una bronca, pero mi hermano se ha quedado, siendo más pequeño fuera hasta horas más tarde y no, a ver le echó la bronca pero tampoco tanto y tampoco se enfadó tanto, cuando él es menor y se ha quedado fuera hasta tarde, no?” Hajar. Elkarrizketa.*

Nabaritu dezagun kritika tonua nesken azalpen horretan; alaba eta semea tratatzeko modu desberdina ez da gazteak gustura onartzen duen gertaera bat. Adinez nagusia den (19 urte ditu), eta elkarrizketatu guztietatik zaharrena den beste parte-hartzaile batek goiko beste parte-hartzaileak esandakoaren ildotik honakoa dio (tonu kritikoa barne):

*“Elkarrizketatzailea: ¿No sueles salir?*

*Samira: Noooo. Tampoco mis padres me dejan, o sea, aunque tenga 80 años y no me independice o no me vaya a vivir con mi marido o lo que sea, nooo. O sea, todavía me manejan mis padres, vamos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tú lo aceptas?*

*Samira: Sí, porque no me queda otra, claro que lo acepto.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y en el caso de tu hermana, por ejemplo?*

*Samira: Pues mi hermana, pues, tiene 25. Ahora mismo está trabajando en una tienda, pero la maneja su marido porque ya está casada.” Samira. Elkarrizketa.*

Neska den parte-hartzaileak gorago emandako adierazpenera bueltatuta, bereziki deigarria iruditu zaigu, irteteko aukeren inguruan hitz egin digunean, zentzu horretan erabakitze ahalmenik ez duela esateko, adierazten duela gurasoen etxean bizi arte haien erabakiaren menpe dagoela. Egoera horretaz hitz egiteko, gainera, erabiltzen du gaztelaniako “manejar” aditza. Baina etxean bizi ez den eta ezkondua dagoen bere ahizpari erreferentzia egiten dionean, aditz bera erabiltzen du adieraziz kasu horretan senarraren agindupean dagoela.

Neska horrek egiten dituen adierazpen horiek bakarkako elkarrizketan eginak dira. Egiten ditugun talde eztabaidatan berak zein beste 2 kidek gai horrekin lotura duen zerbait gaineratzen dute. Adierazten dute adinez gero eta nagusiago diren neurrian, haien gurasoengandik jasotzen duten kontrola handiagoa dela. Kontrol hori ez dago soilik alabek egin ditzaketan irteerekin lotuta, beheko bigarren adierazpenean ikusi dezakegun bezala; kasu batzuetan haien janzkerarekin ere lotuta dago. Neskak tradizioaren mantentzaileak izan behar dira, eta badirudi adin batetik aurrera zentzuz jokatzear gain, itxurak gordetzeko ere eskatzen zaiela.

*“Elkarrizketatzailea: O sea, tú tienes opción de salir y ver y de conocer, pero sal de forma controlada, hasta que te cases...”*

*Naima: Más o menos, hasta que te cases no, pero un poco más mayorcita ya, 18 añitos así ya la cosa va cambiando. Yo desde el año pasado a este ya han cambiado muchísimo mis padres...*

*Elkarrizketatzailea: Pero qué, ¿qué cambia, a más control o a menos control?*

*Naima: A más control, cuanto más mayor...*

*Elkarrizketatzailea: Cuanto mayor eres...*

*Amina: Sí, cuanto mayor eres...*

*Elkarrizketatzailea: Porque yo veo en tu caso, digo, que tienes 21 años y ¿qué es mayor control ahora que antes?*

*Samira: Sí, mucho más. A tí ya te he dicho, yo me quedaba hasta las tantas con mis amigas, y así me llamaban si estoy con ellas. Yo ahora por ejemplo a las 8 de la tarde estoy todavía en la calle y me están llamando. ¿Dónde estás? ¿Con quién? ¿Qué haces?” Naima, Amina eta Samira. Talde eztabaida.*

---

*“Naima: A mí me dejan, de momento me dejan. Me dicen ya que eres todavía jovencita, porque en un momento no vas a poder hacer esas cosas. Es que ahora... ¡Hazlo! Y yo igual me pongo una minifaldita, un vestidito, y salgo a la calle normal, e igual te ve un marroquí o un padre de alguien y mira esa chica.” Naima. Elkarrizketa.*

Gorago aipatutako neskek zein beheko adierazpena egin duenak, kasu honetan, eta beste hainbat elkarrizketatuk beste kasu batzuetan ere, ateratzeko dituzten mugez hitz egiten dutenean diote, etxean aita dela debekuak edota baimenak eman eta kentzen dituenak. Seme-alaben heziketaren inguruan hartzen diren erabakiak kontsentsuz hartzen diren edota aitak berak hartzen dituen ez dakigu, baina dakiguna da kasu gehienetan aita dela seme-alabekin gai hauetaz hitz egiten duena.

*“Amina: Ez dakit baina nik uste dut nire amak gehiago ulertzen didala. Adibidez irten nahi badut eta amari eskatzen diot: “ama utzi urtetzen mesedez ...” eta konbentzitzen diot. Eta nire aitak esaten badu “Ez! ba ez da, ez du aldatzen.*

*Elkarrizketatzailea: Eta zure amak babestu egiten zaitu horretan?*

*Amina: Bai, aitak ez hainbeste.” Amina. Elkarrizketa.*

Mutilek suposatzen da ezin dituztela gauza batzuk egin, baina praktikan gurasoak malguagoak dira beraiekin. Haien esanetan, diferentziak daude gurasoek haiei ematen dizkieten baimenekin eta autoktonoek dituztenekin irteteko orduan, baina neskekin alderatuta mutilek aukera dute irteteko astebururo eta haien adierazpenen arabera ordutegietan malgutasun handiago dute:

*“Elkarrizketatzailea: O sea que, váis a Eibar y estáis de fiesta. ¿Y a qué hora sueles volver? Más o menos...”*

*Anami: Pues a veces a las 10:00, suelo ir a las 10:00 a casa o si estoy muy cansau suelo ir a casa. Y a veces, pues vuelvo a las 2:00 a casa o a la 1:00.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Suelo estar en Eibar...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Te ponen horario de vuelta tus padres?*

*Anami: Mis padres dicen que llegue temprano, pero a veces llego tarde y...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y no pasa nada?*

*Anami: No pasa nada. Me echan la bronca y luego nada más, ja ja ja.”*

*Anami. Elkarrizketa.*

- **Janzkerarekin lotutako baimenak**

Gurasoek haien seme-alabengan ikusten duten eta molestatzen dien beste jokabide bat da janzkera arauak ez errespetatzearena. 11 parte-hartzaileetatik mutil bakarrak eta neska guztiek (4) hitz egiten digute gaiaren inguruan.

Janzkeraren gaia da, neurri handiago batean neskei eragiten dien beste gaietariko bat.

Bost elkarrizketatuen adierazpenetatik, 4 neskak eginak dira eta bestea mutil batek egina. Beheko adierazpena egiten duen mutilaren kasuan, eta berak adierazten duenez, janzkeraren gaia bada gurasoek sarritan mahai gaineratzen duten gai bat, bere kasuan eta baita ahizpen kasuan ere.



*Tareq: Eeh, pues que aquí se pueden vestir muy corto, con minifalda. En Marruecos puedes vestir pero vas más tapada.*

*Elkarrizketatzailea: Allí llevas el velo y vas como más, más cubierta ¿no?*

*Tareq: Sí, más...*

*Elkarrizketatzailea: Más tapada.*

*Tareq: Más tapada.*

*Elkarrizketatzailea: Y aquí, ¿ves igual, en eso ves diferencia?*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Culturalmente, que las chicas igual van pues, como más, eeh, más tapadas o...*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: O a la hora de vestir pues visten de diferente manera.*

*Tareq: La chicas sí, pero mi hermana ya viste igual que ellas.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Tareq: Pero corto-corto no viste pero...*

*Elkarrizketatzailea: Lleva escotes y...*

*Tareq: Eso.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Tareq: La forma de vestir viste como ellas, pero el corto no.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No?*

*Tareq: No le deja mi madre.*

*Elkarrizketatzailea: No le deja llevar minifaldas y...*

*Tareq: No, nunca." Tareq. Elkarrizketa.*

Ekarpena egin duen mutilak bere ahizparen inguruan dioena, elkarrizketatutako beste 4 neskek ere aipatzen dute. Beheko lerroetan bi neskek egiten dituzten adierazpenak ditugu. 2ek hitz egiten digute janzterako orduan dituzten mugez. Alderatzen dute neska ez musulmanak haiekin konparatutajanzterako orduan izan ditzaketen aukerekin. Gaiari oso modu ezberdinez heltzen diote; lehenak dio nahiz eta debeku hori hor dagoen, berak aurkitzen dituela bideak, gainera, nesketariko batek horretaz hitz egiten digu eta alderaketa egiten du bere lagun ez musulmanak janzterako orduan jantzi dezaketena eta berak jantzi dezakeenaren artean. Kontziente da, gainera, kultura nagusian ohiko praktika bat dela eta bera desabantaila egoeran aurkitzen dela alderdi horretan.

*“Hajar: Oh sí, mucho. Entre lo que, lo que las amigas hacen, lo que yo puedo hacer y lo que me dejan mis padres hay muchas diferencias; el salir, cómo me visto. Por ejemplo a mi minifalda ya ni lo pienso. O sea, lo tengo bien claro porque no me dejarían, por ejemplo. Por lo de vestir, por lo de salir ahí a otra ciudad sólo ni pensarlo. Es así, entonces me deja un poco en desventaja.*

*Naima: Bata ba janaria, gero ba igual beraiei ez diete inportatzen erre edo edatea, igual janzkera batzuetan. Igual ez dakit, ba, eskotea eta holako gauzak, ba guk, eh, erlijioak ez digu hori egiten uzten, baina egin egiten dugu ia guztiok. Baina erlijioak ez du hori esaten. Hori da erlijioaren diferentea. Erlijioak esaten du, ba tapatu behar duzu burua emakumeak, errezatu, ez edan, txerria ez jan, ez erre, baina gero denok egiten dugu hori dena.” Hajar eta Naima. Talde eztabaida.*

Gure parte-hartzailearen adierazpenetatik eratorren dugu islamiar janzeraren inguruan aipatzen dituzten oinarriak zeintzuk diren ezagutu ala ez, etxean adierazi diotela behin baino gehiagotan zeintzuk diren haien ikuspegitik, erlijio musulmanak neska bati janzerari dagokionean ezartzen dizkion mugak eta eskatzen diote oinarri horiek bete ditzala. Hala eta guztiz ere, gure ikerketako gazteak badaki, arau horiek ez errespetatzeak, bere kasuan ez dakarkiola arazo nabarmenik. Malgutasun handiagoa erakusten dute bere gurasoek arlo horretan beste ohitura batzuen praktikan baino, eta berak aprobetxatzen du ondoan dituen EAEko lagun askok janzten duten moduan janzteko.

Parte-hartzaile horrek adierazitakoaz gain, talde eztabaidatan neskek janzerarekin lotutako beste hainbat ekarpen egin dituzte. Haien elkarrizketetan emandako informazioan sakontzen dute eta janzeraren inguruan etxetik jartzen dizkieten mugak sarritan gizonak (aitek, osabek, nebek...) ezarriak direla adierazten dute. Informazio hori guztia jaso dugu “ohitura erlijiosoak kodean”.

- **Etxeko lanen arduren banaketa**

la familia guztietan azaltzen den praktiketariko bat da etxeko lanetan seme-alabei gurasoek ematen dizkieten ardurak. Praktika honi lotuta 46 aipu agertzen dira, eta guztiak bakarka egindako elkarrizketetatik ateratakoak dira.

Neska zein mutil; denek diote zerbait egiten dutela etxean. Eginbehar horien artean honakoak daude: ohea egunero egin eta gela jasotzea, aspiradora pasatzea, zakarra ateratzea, ontziak mahaitik jasotzea, kasuren batean, ontziak garbitzea, eta gutxiren batean, gehienbat neskek; sukaldatzea. Kasu gutxi batzuetan, egunero egiten dituzten lan puntualak gain, asteburuetan; bai larunbata zein igandeetan, beste egin behar

batzuetan laguntzen dute. 11 parte-hartzaileetatik 2 neskek eta mutil batek aipatu dute asteburuetan etxea sakontasunez garbitzen laguntzen dutela.

Gazte guztiek dute erantzukizunen bat etxeko lanen arduran, hala ere, etxeko lanen ardura nagusia amaren eskutan dago eta seme-alabek kolaboratu besterik ez dute egiten.

16. aldiberekotasun taulak jasotako emaitzek adierazi bezala, eta arestian aurreratu dugun bezala, “etxeko lanenarduren banaketa” kodea da, “ateratzeko ordutegiekin lotutako baimenak”, “janzkerarekin lotutako baimenak” eta “seme-alaben lagunen kontrola” kodeekin batera “genero sozializazio” kodearekin batzen dena. Aztertu ditugun 27 aipu horiek eman diguten informazioa beheko lerroetan adierazten dugun gaiarekin lotuta dago.

Nebak dituzten lau neskek eta arrebak dituen beste mutil batek adierazten dutenaren arabera, neskek etxeko lanen arduren banaketan mutilek baino ardura gehiago izaten dituzte; eskakizun maila altuagoa da beraien kasuan.

*“Elkarrizketatzailea: Ajá. Antes te preguntaba, en la vida cotidiana en casa cómo es la organización. No sé, dime por ejemplo un día normal en tu casa.*

*Samira: Pues no sé, pues para comer y todas esas cosas nos juntamos los cinco a comer, y luego ya, pues nos organizamos. Pues por ejemplo, yo nada más despertarme, yo recojo la habitación, mi hermana el salón. Yo limpio igual el suelo y mi hermana hace otra cosa, ¿sabes? Y a la hora de fregar los platos y los cubiertos y esas cosas, pues, yo soy la que hace la comida, mi madre el desayuno, y mi hermana, pues, la noche. O sea, nos lo repartimos, cada una hace una cosa.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: Y luego, la habitación de mi madre se la recoge ella, y mi hermano la suya.” Samira. Elkarrizketa.*

Lau nesketatik batek gaineratzen du etxeko lanetan laguntzea eskatzen diotela ikasi dezan etxeko lanak egiten. Ikastea garrantzitsua den bezala, etxeko lanak egiten jakitea ere bada eta.

*“Hajar: Obligar como que tampoco así, pero en plan me dice mi padre que le tengo que ayudar a mi ama, aprender con las tareas de casa y así, y con lo de estudiar pues a veces me dicen tienes que estudiar pero también lo demás; las tareas de casa, ayudar y no sé qué. Y te lo juro algunas veces no tengo tiempo ni de estudiar. Y por las noches estoy estudiando y me levanto para hacer una tarea de casa, fastidia un montón eso pero bueno.” Hajar. Elkarrizketa.*

- **Seme-alaben lagunen kontrola eramatea**

Jasotako datuetatik inferitu dezakegu oro har guraso gehienek ondo ikusten dutela beraien seme-alabek jatorri ezberdinetako lagunak izatea, eta konfidantza dute haien seme-alabek egiten duten lagunen aukeraketan. Sumatzen dugunez, gurasoen nahia da haien seme-alaben lagunak pertsona onak (semeak edota alabak arazoetan sartuko ez dituzten pertsonak) izatea, eta baita ere, haien etxeko kulturak, eta konkretuki, erlijioak ezartzen dituen arauak apurtzera eramango dituzten pertsonak (ohitura ezberdinak dituelako...) ez izatea.

*“Anami: No, a mí antes, solo no me dejaban andar con alguien porque tenía que estudiar y los otros pues no estudiaban y pues que iba a ir por mal camino...” Anami. Elkarrizketa.*

---

*Samira: Pero Bilbao, no me dejan mucho tiempo en, o sea los sábados por eso... Pero cuando me empezaron a vigilar sabían que yo los sábados no voy ahí, o sea me quedo aquí con chicas marroquíes y así me veían. O sea sólo aquí, entonces ya me dejan, me dicen los sábados... Me dicen “¿Dónde vas? Y yo “pues pa quedarme, he quedau con chicas... Me decían “¿Qué chicas?, y yo, “pues esta, y esta, y esta y esta... O sea, las que conocen”.” Samira. Elkarrizketa.*

Edozein guraso bezala, guraso hauek haien seme-alabak babestu nahi dituzte, are gehiago, kontuan izanik testuinguru berri batean (kultura ezberdin batekin, ohitura ezberdinak eta kasu askotan familia zabalik gabe) daudela. Kanpotik datorren edozein eragin positibori irekiak daudela ematen du, baina adierazi bezala, haien seme-alabentzat onena nahi dute, eta ondorioz, haiek babesteko joera dute. Haietariko askok diote gurasoek ezagutzen dituzten lagunekin ikusi nahi dituztela haien seme-alabak.

Bestalde, badago parte-hartzaileen artean maiz errepikatzen den gai bat eta da guraso batzuk ez dutela nahi haien seme-alabek lagun marokoarrak izan ditzaten. Lagun marokoarrez ari direnean, lagunduta ez datozen adin txikikoez ari dira. Ez dugu orain sakonduko gai honetan, aurrerago garatzen baitugu. Hala ere, aipatu nahi dugu, seme-alaben esanetan, haietariko guraso askok erakusten dutela joera bat gazte hauek alboratzeko uste dutelako haien seme-alabentzako eragin txar bat izan daitezkeela eta marokoarrak izanik, haien seme-alabak identifika ditzaketela gazte hauekin, eta bereziki, haietariko batzuen praktika desegokiekin.

16. aldiberekotasun taulak jasotako emaitzek adierazi bezala, “seme-alaben lagunen kontrola” kodea 14 aiputan batzen da “genero sozializazio” kodearekin. Aztertu ditugun

14 aipu horiek eman diguten informazioa beheko aipuan parte-hartzaileetariko neska batek adierazten duen gaiarekin lotuta dago. Alegia, zenbait gurasok ez dute nahi haien alabek mutilekin irten daitezen.

*“Hajar: Más bien prefieren que no me relacione con nadie (jejejeje), porque la gente que está aquí de mi país pues tienen muy mala fama, y puede que haya gente buena y eso, pero por ejemplo mis padres desconfían totalmente de ellos, y por lo que dije antes, por los chicos de aquí piensa que como al haber tanta libertad y eso puedes estar haciendo algo malo con el español, el colombiano o el de cualquier otro sitio, y entonces ahí pues hay desconfianza.” Hajar. Elkarrizketa.*

- **Seme-alabei eskolako lanekin laguntzea**

33 aipu dituen kode honek erakusten digu 11 parte-hartzaileetatik bakarra dela esaten duena ez duela gurasoen babesa jasotzen oro har ikasketen.

*“Hajar: En matemáticas y en lengua, no sé lo que me pasa pero voy a intentar sacarlo. Creo que me pasa un poco de todo, en un principio el profesor era un poco exigente y así, y bueno yo estoy un poco desmotivada por mis padres porque no tengo apoyo y así y ya está, por eso. La verdad es que alguna que otra vez he dejado de estudiar para fastidiarles a mis padres (jeje).” Hajar. Elkarrizketa.*

Beste 10ak bat datoz esatean ikastearen garrantziaren inguruko mezuak transmititzen dizkietela haien gurasoek; motibazio eta animo mezuak jasotzen dituztela sarri, hala ere, gutxi batzuk dira gurasoen aldetik etxeko lanekin laguntza jasotzen dutenak; 11tik soilik 4k. Hori da gazte hauek eskolako kultura akademikoari aurre egin behar diotenean aurkitzen duten handicap handiena.

Egoera hau eman dadin aurkitu ditugun arrazoiaren artean honakoak daude: gurasoek ez dutela ondo menperatzen haien seme-alabeneskola hizkuntza(k) (euskara eta kasu batzuetan gaztelania ere), edota ezagutzen bad(it)u(z)te, zailtasunak dituztela hizkuntza akademikoarekin, neska-mutil batzuen gurasoek Marokon ikasteko aukera gutxi izan duten belaunaldi baten parte direla edota batzuetan, nahiz eta gurasoek ikasketa maila altua izan, ez dute curriculumaz ezagutzen.

*“Anami: Pues yo creo que necesito alguien que esté conmigo (jajaja).*

*Elkarrizketatzailea: Jajaja. ¿Y tus padres?*

*Anami: Mis padres...*

*Elkarrizketatzailea: ¿En eso no te pueden ayudar?*

*Anami: No, no han estudiado.*

*Elkarrizketatzailea: No han estudiado... ¿Ninguno de los dos?*

*Anami: No, ninguno.*

*Elkarrizketatzailea: Ya, pero bueno igual te pueden ayudar ¿no?, eeeh, diciéndote estudia y ahora tienes que estar ahí y yo voy a estar aquí.*

*Anami: Me han hecho eso...*

*Elkarrizketatzailea: Viendo a ver si...*

*Anami: Pero es...cada excusa que me inventaba yo (jajaja). Que ya he terminado no sé qué...Pues como no se enteraban de que había terminado, se creían que había terminado pues... hasta que le decían en el colegio que no estudiaba nada.*

*Elkarrizketatzailea: O sea que ellos han intentado, han utilizado estrategias para que tú te motives y estudies.*

*Anami: Mi padre ya me ha castigado muchas veces, pues estando en casa pa que estudie, sin dejar salir pa estar estudiando... Aun así, me voy a mi habitación y..." Anami. Elkarrizketa.*

Laguntza jasotzen dutenen kasuan, 3 dira amen aldetik laguntza jasotzen dutenak eta bat aitaren aldetik jasotzen duena. Guztiek matematiken arloan jasotzen dute laguntza eta kasu guztietan haiek egiten dituzte itzultzaile lanak gurasoek ulertu ditzaten eskolako lanetako ariketetan eskatzen dena.

*"Elkarrizketatzailea: Y ¿cómo te ayuda si no sabe euskera?*

*Salem: No sé, le explico. Pues igual si es Gizarte o Historia por ejemplo pues le explico de qué va, y ella también ya entiende algunas palabras en euskera. Porque ella empezó a aprender euskera, pero luego lo dejó. Entonces un poco ya sabe. Y luego le explico yo un poco el tema y así a mí también se me pega, voy aprendiendo cuando le explico a ella, y luego ella me hace preguntas y así. O en mate por ejemplo que no se necesita idioma pues me ayuda." Salem. Elkarrizketa.*

Heziketa familia hauetan ama eta aitarengatik transmititua dela ikusten da nahiz eta familia guztietan generoaren araberako rol bereizleak dituzten. Marokoar familietan seme-alaben heziketa amaren funtzio nagusienetarikoa kontsideratzen da, nahiz eta gure parte-hartzaileen kasu batzuetan ikusten den aitak laguntzen duela. Are gehiago, amek etxean egiten dute lan, eta ikusten denagatik haiei egokitzen zaie haien familia zaintzeko ardura nagusia, eta seme-alaben hazkuntza eta heziketan leku garrantzitsu bat betetzen dute. Ama da pieza klabea familian, orokorrean haiei baitagokie ama, emazte eta seme-alaben hezitzaile ardurak, eta gizonei familiaren babesle eta hornitzailearena. Ohikoa da gizarte magrebtarrean oro har eta marokoarrean baita ere. Badago, baina, gazte bakar bat aitaren aldetik laguntza jasotzen duena, bera baita ikasketadun bakarra bikotean.

Etxean amaren eta ezta aitaren laguntzarik jasotzen ez duen batek dio dituen zailtasunak gainditu eta aurrera egin dezan, gurasoek etxetik kanpo eskolak ordaindu ohi dizkiotela. Ez da oso ohikoa gazte hauen artean eskola partikularrak jasotzearena, 11 gazteetatik 3bakarrik baitira adierazi dutenak gurasoek ordainduta laguntza jasotzen edo jaso dutenak. Batek etxean laguntzarik ez du jasotzen, eta beste biak jaso arren, kanpoan ere ikasteko laguntza daukate.

*“Elkarrizketatzailea: Ikusten dute beharrezkoa dela ikastea gero lan on bat eukitzeko. Eta zure gurasoek laguntzen dizute ikasketekin?”*

*Yazid: Bai aitak, ze daki nire amak baino gehiago.*

*Elkarrizketatzailea: Gaztelania ala bestela?*

*Yazid: Bestela, ze berak ikasi zuen nire amak baino gehiago.*

*Elkarrizketatzailea: Aitak ikasi zuen amak baino gehiago eta laguntzen dizu etxeko lanekin? Zertan laguntzen dizu adibidez?*

*Yazid: Ba matematikaz eta horrela, eta euskarakoa ba azaldu egin behar diot zer ipintzen duen eta horrela...*

*Elkarrizketatzailea: Ummmmm. Orduan etxean jasotzen duzu laguntza beraien aldetik?*

*Yazid: Bai.” Yazid. Elkarrizketa.*

Badaude hortaz, guraso batzuk haien baliabide mugatuak erabiltzen dituztenak irakasle bati ordaintzeko, irakasle horrek garatu dezan eskola partikularren eskolaz kanpoko programa bat. Gutxi diren arren, badaude, zenbait guraso egitura paralelo informalak antolatzen dituztenak haien seme-alaben ikaskuntza prozesuan lagundu ahal izateko.

- **Gurasoen praktika normatiboak**

Familiaren curriculum hezitzailean badago, halaber, gurasoek haien seme-alabak zigortzen dituzten modua, seme-alabek ez dituztenean kontuan izaten gurasoek ezarritako helburu hezitzaileak edota haiek transmititutako balioen kontra jokatzeko dutenean. Praktika ohikoenak dira: zigorra (inoiz ez zigor fisikoa), errieta eta eztabaida.

Seme-alabek dituzten jokabideak desegokiak iruditzen zaizkienean, gurasoen gehiengoak aurre egiten dio egoera horri zigorra edota errieta erabiliz. Gutxiengo batek, soilik 2 familiek, eztabaidaren bidez bideratzen dituzte seme-alabek izan ditzaketen portaera desegokiak. Deigarria da kode horrek dituen 23 aipuetatik bakarrik 2 direla neskek egindakoak, beste 21 aipuak mutilek eginak dira.

Zigorrak jasotzen dituztela esan duten 2 neska horiek diote zigorrak izan dituztela etxera berandu iritsi direlako edota hitz desegokiren bat erabili dutelako gurasoen aurrean. Mutilen kasuan aldiz, zigorrak eta errietak lotuago daude ikasketetan egiten dituzten hutsekin. Zigorra edota errieta aitengandik jasotzen dute kasu guztietan, eta amaren aldetik jasotzen duten kasu bakan batean beti da askoz arinagoa.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y por qué sueles estar castigado?”*

*Salem: Por los estudios o por alguna falta de clase.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y quién suele ser tu madre la que te sanciona? ¿O tu padre?*

*Salem: Mi padre. Bueno mi madre igual es el que le dice a mi padre lo que ha pasado y mi padre es el que toma las medidas. Mi madre no me suele poner castigos, bueno a veces igual sí, estar sin ordenador y así, pero me los levanta rápido.” Salem. Elkarrizketa.*

Halaber, zigor fisikoak daudenik ez dute esaten; ez dira aipatzen. Zigorrak beti daude pribilegioak edo baimenak kentzearekin lotuta; mutilen kasuan ordenagailua ez erabiltzearekin gehienbat eta nesken kasuan ez ateratzearekin edota mugikorra ez erabiltzearekin kasuren batean. Hortaz gain, goiko adierazpenean parte-hartzailea den mutil horrek esaten duenagatik, eta baita haren beste kide batzuk diotenagatik, ikus dezakegu, amak aitak baino bigunagoak, ulerkorragoak edota konplizeagoak direlahaien seme-alabekin, baina hori horrela izanik ere, ikusten da jokutzen dutela paper bat honetan guztian; alegia, haiek dira aitari jakinarazten diotenak eta aita da zigorra jartzen duena. Badago rol banaketa bat horretan ere.

### **3.3.2. Eskola eremua**

“Gazteen sozializazio prozesua familia eremuan, eskola eremuan eta lagunarteko eremuan” super-familia taulan jaso dugun bezala, “eskola eremua” kode familiar oinarritakoak diren alderdi hauetan zentratu gara: parte-hartzaileek eta haien gurasoek ikasketei ematen dieten garrantzian, gazteen ikasketa-emaitzetan eta gazteek ikasketekin dituzten zailtasunetan. Bestalde, eskolan bai gazteek bai gurasoek duten parte-hartzeaz ere aritu gara, eta gazteen kasuan, gainera, jaso dugu zein den eskolaren inguruan duten hautematea. Bukatzeko, eskolako eragileek gazteen sozializazioan izan duten eraginean, eta gazteek lanera begira dituzten hautemateetan eta iguripenetan zentratu gara.





Sare kontzeptualean ikus dezakegun bezala, “eskola eremua” kode familiak 10 kode ditu. “Gazteen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan”, “gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia”, “harrera herriko hizkuntzak mugikortasunalortzeko bidea” “gazteek ikasketekin dituzten zailtasunak”, “gazteek ikasketetan dituzten emaitzak”, “gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia”, “gurasoen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan”, “irakasleen eragina sozializazioan”, “lanerako hautemate eta iguripenak” eta bukatzeko, “lanean aukera berberak” kodea.

Sare kontzeptualean azaltzen diren kodeen edukia argitzeaz gain, aurreko kasuetan bezala, oraingoan ere aztertu dugu kode familia honetako 10 kodeen eta “genero sozializazioa” kodearen arteko aldiberekotasuna. Helburua orain arte bezala: kodeen artean ez ezik kontzeptuen atzean ezkututzen diren loturak azaleratzea da. Beti lez, aldiberekotasunei gainbegiratu orokor bat eman eta gurutzaketa zehatzak banan-banan eta bakoitzaren testuinguruan aztertzeko aukera ematen digu horrek. Nahiz eta erlazio horien inguruko informazio orokorra orain aurreratu dugun, aldiberekotasun emaitzak eta aldiberekotasun horien zergatia kode bakoitzean azalduko dugu.

Beheko taulan dugu “genero sozializazioa” kodeak aipatutako 10 kode horietariko bakoitzarekin zenbatetan elkartzen den bakarkako elkarrizketatan zein talde eztabaidatan ere. Taula honek erakusten digu kode horietan guztietan generoaren gaiak zein garrantzia hartzen duen.

18. Taula. Aldiberekotasun taula. Genero sozializazioa eta eskola eremua

	GENERO SOZIALIZAZIOA
<i>Gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia</i>	22– 0,09
<i>Gazteek ikasketekin dituzten zailtasunak</i>	8– 0,03
<i>Gazteen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan</i>	8 – 0,03
<i>Lanean aukera berberak</i>	6 – 0,05
<i>Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak</i>	5– 0,02
<i>Gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia</i>	5– 0,02
<i>Lanerako hautematea eta iguripenak</i>	3 – 0,01
<i>Irakasleen eragina sozializazioan</i>	n/a

<i>Gurasoen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan</i>	n/a
<i>Harrera herriko hizkuntzak mugikortasun soziala lortzeko bidea</i>	n/a

“Gazteek ikasketei ematen dioten garrantzia” kodeak izan du aipu kopururik altuena eta bere kopuru osotik (67 aipu)<sup>42</sup> daude generoaren gaiarekin lotuta. Kode honen inguruko azalpenak jasotzen dituen atalean modu zabalago batean ikusiko dugun bezala, aipu horiek erreferentzia egiten diete bi gai nagusi hauei: neskek ikasketetan motibazio altuagoa erakusten dutela eta emaitza hobexekoak ateratzen dituztela.

“Gazteek ikasketekin dituzten zailtasunak” kodeak 44 aipu izan ditu guztira eta 8 daude generoaren gaiarekin lotuta. 8 aipu horiek honakoak erakusten dizkigute: neskek zein mutilek dituzten zailtasunak ikasketen aurrean eta nola egiten dieten aurre mutilek nahiz neskek zailtasun horiei.

“Gazteen parte-hartzea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan” kodeak 95 aipu ditu eta 8 aldiz zeharkatzen da “genero sozializazioa” kodearekin. 8 aipu horiek bakarkako elkarrizketetatik atera ditugu eta mutilek zein neskek eginak dira. Aipu horietan garatzen diren gaiak hurrengoak dira: eskolaz kanpoko ekintzak eta generoa, eskolaz kanpoko irteerak eta generoa, eta eskolaz kanpoko ekintzak eta zapi islamikoa.

“Lanean aukera berberak” kodeak 38 aipu ditu eta 6 aldiz zeharkatzen da “genero sozializazioa” kodearekin. 6 aipu horietatik 5 dira neskek egindakoak eta 1 mutil batek egindakoa. Haietariko 4 bakarkako elkarrizketetatik ateratakoak dira eta 2 talde eztabaidatetik. Gaiak lotuak daude, hijaba eramateak lana bilatzerako orduan ekar ditzakeen zailtasunekin.

“Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak” eta “gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia” kodeak 5 aldiz zeharkatzen dira “genero sozializazioa” kodearekin. “Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak” kodeak 68 aipu ditu guztira, eta soilik haietariko 5 daude generoaren gaiarekin lotuta. 5 aipu horiek erreferentzia egiten diete neskek zein mutilek ikasketetan dituzten emaitzei eta haien artean egon daitekeen diferentziari. “Gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia” kodeak 32 aipu ditu, eta esan bezala, kasu horretan ere, horietako 5 dira generoaren ikuspegia jasotzen dutenak. Mutil baten eta 2 nesken bakarkako elkarrizketetatik ateratako 3 aipuz, eta eztabaida taldetik ateratako beste 2 aipuz ari gara. Bi gaiari egiten diete

<sup>42</sup> “Gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia” kodeak nahiz ondoren aipatuko ditugun beste zortzirek izan dituzten aipu kopurua zein izan den konprobatzeko, ikus “eskola eremua” sare kontzeptuala.

erreferentzia parte hartzaileek; batetik, gurasoek garrantziarik ematen dioten ezkontzeagatik ikasketak albo batera uztea ala ez uztearen inguruko eztabaidari; eta bestetik, neska izateagatik ikasteko aukera edukitzearen ala ez edukitzearen inguruko diskusioari.

10 kodeetatik "genero sozializazioa" kodearekin aipuak zeharkatzen dituen azken kodea "lanerako hautemate eta iguripenak" kodea da. 46 aipu ditu kode horrek eta 3 zeharkatzen ditu "genero sozializazioa" kodearekin. Gai nagusia da neskek lan egiteari ematen dioten garrantzia.

Bukatzeko, 10 kodeetatik badaude 3 kode ("harrera herriko hizkuntzak mugikortasun soziala lortzeko bidea" "irakasleen eragina sozializazioan" eta "gurasoen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan") ez dituztela aipurik zeharkatzen "genero sozializazioa" kodearekin.

Adierazi bezala, kode bakoitzaren inguruko azalpenak ematerakoan sartzen dugu generoaren gaia. Hori bai, aurreratu nahi dugu kodeen azalpena ematerako orduan ez dugula jarraitzen aldiberekotasun taulan kodeek jarraitzen duten ordena. Guretzat zentzu gehiago duen orden bat gordetzen dugu azalpenak ematerako orduan. Orain arte bezala, kode familia honetan ditugun 10 kodeak aurkeztuko ditugu puntuz puntu.

- **Gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia**

Parte-hartzaileek kultura akademikoaren bueltan dituzten pertzepzioen inguruko datuak aurkeztuz hasiko gara. Horretarako, oinarri izango ditugu bakarkako elkarrizketak. Sare kontzeptualean ikusi ahal izan dugun bezala, kode horrek 67 aipu ditu eta beheko lerroetan jaso ditugu aipu horietan batzen diren kontzeptuak.

Ikasketei garrantzia ematen dioten galdetuta, parte-hartzaile guztiak bat datoz adierazterakoan beraientzat garrantzitsua dela ikastea. Eraitza hori ikusita, ulertu behar dugu etorkinen seme-alabek ikasketetarako aurretiko joera altua dutela. Hala ere, datuen analisisan sakontzen badugu, ohartu gaitzke diferentzia nabarmenak daudela, eta datuek erakusten dutela joera positibo horren baitan existitzen direla pertsona batzuk motibatuak sentitzen direla eta beste batzuk ez horrenbeste.

Horrez gain, ikusten dugu baita ere, ikasteari garrantzia ematea ez dagoela beti lotuta ikasketetan eraitza onak ateratzearekin, eta ikasteko motibazioa eta gogoia sentitzearekin. Azken alderdi horretan, nabarmena da nesken eta mutilen artean ematen den diferentzia, hori da aldiberekotasun taulak erakusten diguna.

Neskek agertzen dute motibazio gradu altuago bat ikasketekiko; ikasteko gogo gehiago dute, eta emaitza hobexegoak ateratzen dituzte. Gainera, proiektatzerako orduan, haien iguripenak eskuarki anbizio altuagokoak dira. Horren adierazle dira, besteak beste, neska den parte-hartzaile honek esaten dituen honakoak:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y crees que es importante para ti el estudiar?”*

*Hajar: Sí, creo que te abre muchas puertas, te ayuda en un futuro, yo creo que sí, o sea, si estudias puedes hacer muchas cosas.” Hajar. Elkarrizketa.*

Esaten dugunean neskek motibazio gradu altuago bat erakusten dutela, esan nahi dugu mutilekin alderatuta haiek duten diskurtsoa oso bestelakoa dela. Lehenik eta behin, eta beti ere gai honetaz ari garela, neskek heldutasun handiago erakusten dute; haien diskurtsoa askoz errealistagoa da: esfortzua eta sakrifizioa bezalako terminoak erabiltzen dituzte ikasketen inguruan aritzeko eta oinarrizkotzat jotzen dute ikastea, haien esanetan ikasketarik gabe ez dutelako ezer.

*“Elkarrizketatzailea: Zuretzat orduan garrantzitsua da orain 4. DBH aprobatea, Batxillergoa egin nahi duzulako gero lan egiteko, ezta?”*

*Naima: Eta ez da soilik lan egiteko, eske nik ikasi nahi dut, ez dakit, gauza askotarako, ba lan egiteko, nire, nire nitzako, bizimodu hobeto izateko eta...” Naima. Elkarrizketa.*

Neskek mutilekin alderatuta haien geroaz hitz egiten dute eta independentzia ekonomikoa izan nahi dutela adierazten dute, besteak beste. Gainera, neskek aipamen gehiago egiten diote unibertsitateari eta unibertsitate ikasketak egiteari. Halaber, haiek lortzea espero duten maila akademikoaren inguruko iguripenak, mutilenak baino altuagoak dira.

Neskek ikasketekiko erakusten duten motibazioak, zein mutilek baino emaitza akademiko hobexekak izateak, aurreko belaunaldiarekiko aurrerapauso bat suposatzen du eta marokoar emakumeen praktika tradizionalenekiko haustura bat ematen dela erakusten du. Zentzu horretan, esan liteke, “bigarren belaunaldian”, neskek oro har, bilatzen dutela emantzipatzea.

4tik 3 neskek diote nahi dituztela unibertsitate ikasketak egin eta 3rek diote medikuntza, ingeniari edota arkitektura bezalako ikasketak egin nahi dituztela, haietariko batek gaineratzen du horrelako ikasketak egitea lortuko ez balu, irakasle izatea gustatuko litzaiokeela. Ez dakigu, adierazten duten hori benetan egingo dutela sentitzen duten; haien plana den, edo gehiago den aspirazio bat, nahi bat.

Mutilen kasuan aldiz, 7tik 3 dira unibertsitate ikasketak egin nahi dituztela diotenak, eta haietariko 2k informatika ikasketak aukeratzen dituzte.

*“Elkarrizketatzailea: O sea, que te ves estudiando después de hacer... ahora estás haciendo 4º, ¿luego qué es lo que quieres hacer?”*

*Hajar: Bachiller. Y luego quiero ir a la universidad para hacer arquitectura o ingeniería y en un futuro trabajar en ello.” Hajar. Elkarrizketa.*

Mutilen gehiengo baten diskurtsoak etsipen tonua erakusten du. Informazio zabalago bat ematen dutenen artean, zailtasuna, motibazio falta eta laguntza beharra bezalako hitzak konstante bat dira haien adierazpenetan. Gainera, diote ikasteak koste pertsonal handia daukala, esfortzu handia dela haientzat etxean gelditu eta ikastea.

*“Elkarrizketatzailea: Bueno, creo que estábamos en el tercer apartado, sí. Eh, ¿qué importancia le das a los estudios? ¿Crees que son importantes para ti?”*

*Anami: Sí. Ahora si no me gradúo no tendré trabajo. Pues quiero estudiar, pero necesito algo de ayuda.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Fuera del centro o dentro del centro?”*

*Anami: Pues en todo, en cualquier parte. A mí me da igual, con tal de que tenga ayuda. Alguien que me, pues que me diga que haga los deberes. Es que en casa me dicen pero no hago caso. Les digo que luego vengo a casa y los hago, pues después de salir llevo cansado y me voy a dormir.” Anami. Elkarrizketa.*

Mutil hauen aldetik, asmoak egon arren, asmo hutsetan geratzen direla ematen du, paragrafoberean aipatu dezaketelako unibertsitatara joateko gogoia, baina errealitateaz kontzientzia hartzen dutenean (haien eskola emaitzak ez direlako onak, kurtso bat edo bi errepikatu dituztelako) etsipen jarrera hartzen dute eta unibertsitatea haientzat gehiegi dela adierazten dute. Beheko adierazpenean mutila den parte-hartzaile batek adibidez hitz egiten digu bere asmoez eta argi erakusten du gorago adierazitakoa.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Tus padres lo que quieren es que hagas cuarto de la ESO?”*

*Tareq: Y saque el graduado de “Eskola 1” y luego a CIP a estudiar mecánica...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?”*

*Tareq: O estudiar una carrera...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Una carrera en la universidad? pero tienes que hacer bachillerato, ¿no?”*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Eh?*

*Tareq: Eso es muy difícil...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Tareq: Sí. Tengo un amigo que ha pasado eso...*

*Elkarrizketatzailea: Y... pues le tienes que preguntar a él, a ver qué...  
¿Qué es lo que ha hecho para llegar ahí?*

*Tareq: No se, ese es el empollón.*

*Elkarrizketatzailea: Estudiar...*

*Tareq: Mogollón.*

*(...) Elkarrizketatzailea: O sea, que tus padres tienen claro que tienes que estudiar para tener algo.*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tú también?*

*Tareq: Eh, yo, eh, algo... (jajaja).*

*Elkarrizketatzailea: ¿Algo?*

*Tareq: Sí, porque puedes sacar algo de mecánico en el CIP muy fácil.*

*Elkarrizketatzailea: Ya.*

*Tareq: Pero solo si apruebo, pero bueno.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tú crees que eso es suficiente?*

*Tareq: Eh, mecanizado está bien.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.” Tareq. Elkarrizketa.*

- **Gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia**

Kode horretan dugu, gazteek esaten dutena beraien gurasoek haien ikasketei ematen dioten garrantziaren inguruan.

“Gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia” kodeak lotura zuzena du “gurasoek seme-alaben ikasketei ematen dieten garrantzia” kodearekin. 32 aipu jasotzen ditu bere baitan azken kode horrek, eta bertan jasotzen da, gazteek diotenahaien gurasoek ikasketei ematen dieten garrantziaren inguruan.

11 elkarrizketatuek diote gurasoek garrantzia handia ematen dietela ikasketei. Halaber, adierazten dutenagatik, guraso guztiek batek izan ezik, erabiltzen dituzte motibazio estrategiak haien seme-alaben hezkuntza garapena potentziazterako orduan.

Motibazio estrategia horien artean, badaude gurasoek ematen dizkieten mezu mota desberdinak: ikasketen garrantziaren inguruan hitz egiten dute sarri seme-alabekin edota animoak ematen dizkiete ikasten jarraitu dezaten “gurasoen hezkuntza praktikak” kodean, “seme-alabei eskolako lanekin laguntzea” kodean aipatzen diren alderdi batzuetaz aritu gara, etxeko inplikazioaz ari den osagai horrek erreferentzia egiten dio familiek seme-alabei arlo akademikoan eskaintzen dioten laguntzaz. Osagai honen baitan inskribatzen da gurasoek seme-alabeiematen dioten zuzeneko laguntza akademikoa (eskolako lanekin lagundu...). Kode horretan ikusi ahal izan dugun bezala, seme-alabei zuzeneko laguntza akademikoa ematearena ez da familia guztiak erabiltzen duten estrategia, eta adierazi dugun bezala, egiten ez badute da, guraso batzuk ez dituztelako ikasketarik, edota ez dakizkitelako eskolako hizkuntza(k).

Gurasoek seme-alabei eskaintzen dioten zuzeneko laguntza akademikoa alderatzen badugu eskaintzen dizkieten motibazio estrategiekin, bigarren hau askoz gehiagotan gertatzen da. Ulertzen dugu gurasoek badutela nahi bat haien seme-alabek ikasi dezaten, eta estrategia ezberdinak erabiliz hori da seme-alabei etengabe transmititzen dietena, baina gero aldiz, zailtasunak dituzte haiei zuzeneko laguntza akademikoa eskaintzeko. Kasu batzuetan, gainera, ikusi dugun bezala, etxean haiek eskaini ezin dutena, saiatzeko dira etxetik kanpo betetzen, seme-alabak eskola partikularretara bidaliz.

Garrantzitsua da aipatzea baita, kasu bakar bat dagoela zeinetan aipatutako bi osagaiak gertatzen diren. Hots, badago parte-hartzaile bat, adierazten duena gurasoek biak ematen dizkietela; zuzeneko laguntza akademikoa eta baita motibazio estrategiak ere.

Gurasoak diogu, baina bereziki ama da bere ikasketetan inplikaturik dagoena. Odontologiako unibertsitate ikasketak dituen ama bakar honen kasuan, esan bezala, ez da desberdintasunik ematen bi osagaien artean. Ama horrek bere semearekin zuzeneko laguntza akademikoa eskaintzen dio sarri; hortaz gain, berak semearekin lagundu ezin dionean, eskola partikularretara bidaltzen du eta motibazio estrategiak erabiltzen ditu oso maiz. Bestalde, gazteak azaltzen du amak ikasi izan duelako berak ere behartuta ikusten duela bere burua unibertsitate ikasketak egitera. Agertzen du, zentzu horretan amari ezin diola hutsik egin eta nahiz eta kostatzen zaion ikastea, gaztea delako eta gogo falta izaten duelako maiz, neurri batean behartuta sentitzen dela egitera.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y tus padres? ¿Para ellos es importante que estudies?”*



*Salem: Sí. Ya me suelen decir, y estudian conmigo. Mi madre estudia conmigo, ella es la que lleva los estudios conmigo. Me ayuda siempre, siempre hacemos los dos juntos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Entonces para ellos es importante que estudies? ¿Te dicen que tienes que estudiar y eso?*

*Salem: Sí, sobre todo para mi madre, porque ella también ha estudiado, entonces tengo que estudiar porque ella ha hecho una carrera, entonces si yo no estudio ya quedo mal.” Salem. Elkarrizketa.*

Mutila den parte-hartzaileak hitz egiten digu bere ahizparen inguruan, eta konkretuki, ezkontzearen eta ikasketak aurrera ateratzearen bateratasunaz edota bateratasun ezaz ari da.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y estudió la que tiene dieciocho años?*

*Tareq: Sí, estudió muy bien. Iba a salir, cómo se llama, eh, abogada.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Abogada?*

*Tareq: Quería serlo, podría serlo porque estudiaba, iba en cuarto e iba a pasar y luego ya se casó.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y dejó en cuarto de la ESO?*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí? ¿Para casarse?*

*Tareq: Sí. Mi madre le dijo que no dejará de estudiar.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tu madre le dijo que no?*

*Tareq: Sí, pero ella no quería seguir.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No quería seguir, porque se quería casar?*

*Tareq: Sí, porque quería, era más importante casarse.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Para ella era más importante casarse y tener familia?*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y ahora a que se dedica?*

*Tareq: Ama de casa.” Tareq. Elkarrizketa.*

Elkarrizketatuak adierazi bezala, bere ahizparen kasuan, bera da ezkontzea eta ikasketak uztea erabakitzen duena, nahiz eta amak eskatzen dion ezkondu arren ikasten jarrai dezan. Gaztearen arabera ez dago gurasoek edota beste eragileren batek behartuta eskola uzteko hartutako erabaki bat, hautua borondatezkoa da, eta gainera, badago amaren nahiaren kontra joate bat.

Gai berari helduz eta ikerketa honetan parte hartu duten neskek haren inguruan adierazitakoa aztertuta, ikusi dugu talde eztabaidatan badaudela interesgarriak diren bi ekarpen.

Eztabaida horretan 4 neskek ematen dute beraien iritzia, nahiz eta haietariko batek hartzen duen protagonismo handiena. Ezkontzeaz ari dira eta hitza hartu duen neskek adierazten du bere gurasoek ez dutela bera ezkontzeko asmoa buruan. Ekarpen hori irakurrita, interpretatzen dugu badela etxeko kulturaren baitan zenbait familiatan aurrera eramaten den praktika. Ez gara ausartzen esateraohikoa den edo ez, baina bai gertatzen dela, kasu honetan parte-hartzaile guztiek hitz egiten baitute naturaltasun handiz gaiaren inguruan, guztientzat gauza ezaguna izango balitz bezala.

Dena den, talde eztabaidatariko baten 4 nesketatik 1ek egiten duen adierazpen horretan interesatzen zaiguna da parte-hartzaile horrek dioela gurasoek lehenesten dituztela ikasketak eta ezkontza bigarren planoan jartzen dutela. Are gehiago, 4 parte-hartzaileetatik 3k diote gurasoek askatasuna emango lieketela etxetik aldentzeko ikasketak tartean egongo balira. Beraz, ulertzen dugu askatasun gehiago izateko bide moduan erabili dezaketela neskek ikasten jarraitzea. Hortik, agian baita ere, mutilekin alderatuta erakusten duten motibazio handiago hori.

*“Amina: Yo, mi padre he notado que... Yo por ejemplo, mis padres no tienen esa cosa en la cabeza de casarme, no. Mis padres ahora por ejemplo me dicen, a mí mis padres me han dicho que, los dos años que me faltan de bachiller, o sea este año y el siguiente, y que ya me van a dejar hacer lo que quiera. Me dicen, si tienes que terminar los estudios en Madrid, vete a Madrid. Mis padres me lo permiten.” Amina. Elkarrizketa.*

---

*“Samira: Mis padres, por los estudios...”*

*Amina: A mí mis padres me lo permiten. Si es por estudios y por trabajo me lo permiten, me permiten todo, todo, todo. Con tal de que, porque mis padres lo primero que quieren es que estudie, me dicen, tú para estudiar hacemos lo que sea.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Amina: Aunque tengas que ir a Italia, a, a no sé dónde. Si es para estudiar, vete.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y podrías ir? ¿Sola podrías ir?*

*Amina: Mis padres, sí, yo sola. Sí, a estudiar sí, lo permiten. Hombre pero si les digo, “no quiero vivir con vosotros, quiero vivir sola”, no me dejan, no.*

*Naima: Yo si es, me refiero, si es por algún motivo...*

*Amina: Pero si es por trabajo, sí me dejarían.*

*Elkarrizketatzailea: Si es por un motivo puntual que vais y volvéis, sí.*

*Amina/Samira/Naima: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿En tu caso Hajar, no?*

*Hajar: No.*

*Elkarrizketatzailea: Pero si fuera por un motivo de...*

*Amina: De trabajo a mí también me dejarían.*

*Naima: De ir por ahí a lo loco y buscarte la vida no.” Samira, Amina, Naima eta Hajar. Talde eztabaida.*

Arestian aipatzen genuen bezala, badago parte-hartzaile guztietatik neska bat, etxean, arlo akademikoan, gurasoen aldetik babesik jasotzen ez duena, baina oztopoak jaso arren, argi duena ikasten jarraitu nahi duela ikasteak ateak irekiko dizkiolako eta gerora begira gauza asko egin ahal izango dituelako.

Parte-hartzaile horren diskurtso osoan zehar ikasketen garrantzia nagusitzen da, eta hori gutxi ez balitz, adierazten du bere ustez ezkontzea ez dela emakume batentzako soluziorik onena. Arestian aipatu bezala, familiak oso ikuspegi tradizionala du eta hori adierazita geratzen da elkarrizketaren eremu ezberdinetan eman dituen erantzunetan. Parte-hartzaile horrek etxean ikusi eta transmititzen zaion bizitza estiloa ez du erreproduzitu nahi eta argi adierazten du etxeko balioez ari denean, gurasoen hezkuntza praktikez ari denean, ikasketei ematen dien garrantziaz eta abar. Hots, gairen inguruan egiten dituen adierazpen guzti-guztietan. Hona hemen ikastearen garrantziaren inguruan aipatzen dizkigun batzuk:

*“Elkarrizketatzailea: Ajá. Háblame de los estudios. ¿Qué importancia les das a los estudios? ¿Qué importancia le dan tus padres? ¿Para ti es importante estudiar?*

*Hajar: Sí, muchísimo, me encantan pero mis padres pues más bien apoyan al chico que es el vago de la casa y (je je je) que le gusta más el fútbol y así y estudiar pasa, y a él sí que lo animan que si tiene que estudiar, le dicen que tiene que estudiar una carrera y bueno yo que quiero estudiar y conseguir una carrera y así, si estudias, la que estudias eres tú, si te esfuerzas, la que te esfuerzas eres tú, pero si no estudias, allá tú.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y crees que es importante para ti el estudiar?*

*Hajar: Sí, creo que te abre muchas puertas, te ayuda en un futuro, yo creo que sí, o sea, si estudias puedes hacer muchas cosas.*

*(...) Sí y además no todos los matrimonios salen bien, y puede que haya problemas...” Hajar. Elkarrizketa.*

- **Harrera herriko hizkuntzak mugikortasun soziala lortzeko bidea**

Ikasketekin gertatzen den bezala, gazteek euskararen eta gaztelaniaren ikaskuntza ikusten dute mugikortasun sozialerako tresna instrumental modura (lan hobek aurkitzeko aukera emango die) eta bereziki harrera gizartean integratzeko bide modura, gehienek egiten baitiote erreferentzia bigarren elementu horri.

*“Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Y crees que es positivo saber las dos lenguas? ¿El euskera y el castellano?*

*Anami: Pues sí, si vivo aquí pues eeeh, pues, en algunos trabajos te piden que sepas euskera, o que sepas los dos idiomas.” Anami. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: Por ejemplo, ¿crees que el no saber la lengua y me da igual hablamos del castellano o del euskera, es un obstáculo a la hora de relacionarte con los demás?... Y háblame de las dos lenguas...*

*Hajar: Sí, en castellano tendría problemas ya en toda España porque no me podría comunicar con ellos, y euskera, aquí por ejemplo en el País Vasco pues hay gente que sólo habla en euskera pues porque, porque se sienten muuy vascos y así, y sólo te hablan en euskera y así, entonces yo si tengo que responder en castellano, prefiero responder en euskera. Si me hablan en euskera prefiero responder en euskera. Creo que es mejor saber los dos. Saber las dos lenguas es mejor para poder relacionarme con quien quiera.” Hajar. Elkarrizketa.*

Gazte guztiek erakusten dute jarrera positibo bat bai euskararekiko eta baita gaztelaniarekiko. Hizkuntza biak ikastea ikusten dute garrantzitsua, baina funtzionaltasun handiago ikusten diote gaztelaniari, euskara erabiltzeko aukera gutxiago ikusten dutelako. Goiko ekarpena egin duen neskek adierazten du gaztelania ikasteak Espainiarako atek zabaltzen dizkiola, baina oso argi du EAEn euskal hiztunarekin euskaraz egin nahi duela eta ez gaztelaniez. Ez da hori dioen bakarra. Haietariko zenbaitek aipatu dute gaztelania jakiteak aukerak ireki ahal dizkiela EAEn lanik aurkitzen ez badute Espainiako beste tokiren batean lana bilatzeko. Deigarria iruditu zaigu, hain gazte izanik, presente izatea haien herritik edota probintziatik irteteko beharra izan dezaketela gerora begira. Ez dakigu esaten gazte autoktonoekin alderatuta desberdintasunik egon daitekeen pentsatzeko modu horretan, baina bai sumatzen dugu gurasoen esperientziak baduela beraiengan eragina zentzu horretan.

*“Yazid: Ba ikasten baduzu euskara eta hemen ez baduzu lanik aurkitzen, ba joaten zara Euskaditik kanpo, ba adibidez Madridera, eta han ez duzu erabiliko euskara.*

*Elkarrizketatzailea: Eta hemen erabiltzeko?*

*Yazid: Ba hemen bai, batzuetan ere bai, beharrezkoa izango da euskara.” Yazid. Elkarrizketa.*

Beheko ekarpena egiten duen mutila izan da bakarra aipatu duena euskara EAEn erabiltzeko aukera izateaz gain, Frantzian ere erabiltzeko baliagarria egin dakiokela. Beste gazte guztiek uste dute euskara soilik EAEn erabili dezaketela eta eremu soziolinguistiko euskaldunetan, eta haiek bizi diren herriak ez dituzte errealitate soziolinguistiko horretan sartzen.

*“Elkarrizketatzailea: Ajá. Entonces es positivo para ti saber los dos.*

*Anami: Sí. Si te vas a Francia también, que en Francia hay partes que se habla euskera, pues...pues hablas con ellos euskera.*

*Anami: Pa entenderte.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. Y utilizas, me has dicho, más el euskera igual en el centro ¿no?, no tanto con los amigos, fuera.*

*Anami: Eeeh no, sí, aquí tampoco.*

*Elkarrizketatzailea: En Ermua no se utiliza mucho.*

*Anami: No.” Anami. Elkarrizketa.*

Hortaz, gazte hauek gaztelania eta euskararekiko erakusten duten jarrera oso lotuta dago iritsi direnean bi hizkuntzekin izan duten esperientziarekin, bizi diren tokian egiten den euskararen eta gaztelaniaren erabilerarekin, eta baita ere hizkuntza bieie ikusten dien erabilgarritasunarekin (erabilera aldetik lagunekin erabili dezaketeen eta lanera begira baliogarria zaien). Etxeberrira iritsi zen eta egun Ermuan bizi den neska batek honako adierazpenak egiten ditugu, bere esperientziaren berri ematen digunean:

*“Naima: Ezzz. Erdera kostau zitzaidan pixka bat, eske beti euskeraz egiten nuen, erderaz zen como, pixka bat, osea, hor utzi neban aparte, dena euskeraz egiten neban. Igual joaten nintzen leku batera erderaz eitten zutenean eta nik euskeraz eitten neban, aunke besteak eh erderaz eñ, nik euskeraz.” Naima. Elkarrizketa.*

Lehenago argitu dugun bezala, eskola eta zehazki gela da euskara erabiltzen den tokia. Ikusten da gazteek euskara hitz egiten dutela gelan eta irakasleek eskatzen dienean, aldiz ikastetxeko patioan, kalean... gaztelania erabiiltzen dute. Euskara eskola munduko harreman formalen hizkuntza da, aldiz gaztelania haien lagunekin komunikatzeko erabiltzen duten hizkuntza da, etxean neba-arreben artean hitz egiteko erabiltzen dutena eta kaleko hizkuntza baita ere.

*“Elkarrizketatzailea: Eta euskaraz non egiten duzu?*

*Yazid: Gehien erabiltzen dut klaseetan eta eskolan, baina patiora ateratzen garenean eta inoiz ez, inork ez du euskaraz egiten. Bakarrik klasean eta irakaslearekin.” Yazid. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaileen inguruko datu demografikoak eta soziokulturalak aurkeztu genituenean adierazi genuen bezala, azpimarratzekoa da gurasoen eta gazteen artean ematen den diferentzia harrera herriko hizkuntzen ezagutza eta erabilerarekiko. Gurasoetatik inork ez du euskaraz hitz egiten, eta gaztelaniaren ezagutza gehienbat aitei mugatuta dago (2 amak soilik dakite gaztelania). Hala ere, haien seme-alabentzako egiten duten hautua bestelakoa da. Gurasoek erakusten baitute nahi bat haien seme-alabek harrera herriko hizkuntza biak ikas ditzaten, seme-alabak D eta B ereduan eskolatuak baitaude (Bilbon bizi den neska izan ezik, bera A ereduan eskolatu baitago). Horrekin erakusten dute haien seme-alabentzako bilatzen dutela haientzako bilatu ez dutena. Sumatzen dugu euskararen eta gaztelaniaren ikaskuntza ulertzen dutela egokitzerako tresna bat gehiago bezala.

- **Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak**

Arestian, “gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia” kodean adierazi dugun bezala, ikerketa honetako 11 parte-hartzaileek argi daukate hori horrela dela, bereziki neskek. Hala ere, mutilen kasuan, ikusten dugu ez dagoela korrelazio zuzen bat ikasteari ematen dioten garrantzia eta haien ikasketa emaitzen artean, laster ikusiko dugun bezala.

Ekarri nahi ditugu bertara, ikerketa honetako parte-hartzaileak izaten ari diren lorpen akademikoak EAEko hezkuntza sisteman. Horretarako, aurkeztuko dugu “gazteek ikasketetan dituzten emaitzak” kodeak izan dituen emaitzak.

“Gazteek ikasketetan dituzten emaitzak” kodeak 68 aipu ditu eta lotuta dago “gazteek ikasketetan dituzten zailtasunak” kodearekin. 68 aipu horietan 11 parte-hartzaileek hitz egiten digute egungo egoeraz, alegia, ikasten ari diren mailan izaten ari diren emaitzez, eta baita ere aurreko ikasturteetako joeraz. Haietariko askok (11tik 10ek) errepikatu behar izan du mailaren bat eta horri ere egiten diote erreferentzia.

Beheko taulan jaso dugu EAEn eskolatzekoan 11 parte-hartzaileek zuten adina, parte-hartzaileek egin dituzten kurtso osagarri kopurua eta maila(k), eta egungo haien ikasketen inguruan eman diguten informazioa. Errepikatu dituzten kurtso kopurua eta mailak jaso ditugu, datu horrek informazio asko ematen baitigu haiek izan ditzaketan zailtasunen inguruan, (hurrengo puntuan, kode berri batean jasoko da informazio zehatzagoa) behar duten laguntzaren inguruan eta abar.

## 19. Taula. Gazteen ikasketa egoera.

Izena	Adina EAEn eskolatzeko unean	Ikasketa maila	Egon beharko ziren mailarekiko atzerapena	Ikasketa emaitzak oro har eta egun
Hajar	LH (9 urte)	DBH4	Iristean 5. mailan eskolatu zuten 6.mailan eskolatu beharrean, eskolako hizkuntzak ezagutzen ez zituelako eta Marokon ikasturte bat eskolatu gabe egon zelako. Kurtso osagarri bat egin du LHn.	Oso emaitza onak atera ditu beti. Ikasturte honetan matematika ikasgaiarekin zailtasunak ditu.
Anami	HHn (5 urte)	DBH2	LHko 2. maila eta DBHko 1.maila errepikatu ditu.	DBH1. maila errepikatu ostean beste 3 ikasgai suspenditu zituen eta berriro ezin zuenez maila bera errepikatu, mailaz pasatu zuten. Orain, 5 ikasgai suspenditu ditu.
Ashig	HHn (4 urte)	DBH2	LHko2. maila errepikatu du.	Ikasturte honetako lehenengo hiruhilekoan 5 ikasgai utzi ditu eta bigarrean 3.
Tareq	LHn (10 urte)	DBH2	LHko 6.maila eta DBHko 1. maila errepikatu ditu.	Aurreko ikasturteetan dena gainditu izan du baina aurten 5 ikasgai utzi ditu hiruhileko bakoitzean.
Kamel	HH (2 Urte)	DBH2	DBHko 1. maila errepikatu du.	DBH 1.maila errepikatu arte oso emaitza onak atera ditu. Salto handia ikusi du LHtik DBHra. Orain 2 materia suspenditu ditu: matematikak eta euskara.
Naima	LH (9 urte)	DBH 4	Etorri berritan maila bat beherago eskolatu zuten hizkuntza ikasi ahal izateko. Ikasturte osagarri bat egin behar izan zuen LHn.	Herriz eta eskolaz aldatu da eta txarrera egin du ikasketen emaitzetan. Hizkuntza da berarentzat arazo nagusia.
Amira	LH (8 urte)	DBH3	Etorri berritan maila bat beherago eskolatu zuten hizkuntza ikasi ahal izateko. Ikasturte osagarri bat egin behar izan zuen LHn.	Oso emaitza onak izan ditu beti. Aurten 4 materia utzi ditu gainditu gabe. Herria eta eskola aldaketa dira horren arrazoia.
Salem	HH (2 urte)	DBH4	DBHko 2.maila errepikatu du.	DBHko 2. maila errepikatu behar izan zuenean ezik, emaitza txukunak izan ditu beti. Aurten 2 ikasgai ez ditu gainditu baina jarraian direnez udarako gaindituko dituela dio.
Samira	DBH (12 urte)	Batxilergoa 2	Batxilergoko 1.maila bi aldiz errepikatu du.	Batxilergoko 1.maila bi aldiz errepikatu du alferkeriagatik eta lagun eragin txarragatik. Une honetan zailtasunak ditu ingelesarekin eta matematikekin, beste materietan ondo dabil. Gainera, Batxilergo 1.mailatik ingelesa gainditu gabe dauka.
Taib	HH (2 urte)	DBH3	LHko 4.maila eta DBHko 1.maila errepikatu du.	Egun hobeto dabil helduagoa delako eta ikasketei garrantzia handiagoa ematen dielako.
Yazid	HH (2 urte)	DBH1	Ez du mailarik errepikatu.	Materia guztiak gainditu ditu eta emaitza onak atera ditu betik.

Taulan jaso dugun informaziotik eratorri dezakegu, aniztasun handia dagoela 11 parte-hartzaileen artean ikasketa emaitzei eta haien ibilbide akademikoari dagokionez, halere, badago joera argi bat, eta da 11tik 10ek egin dutela kurtso osagarriren bat LH, DBH edota Batxilergoan, eta ikasle bakar bat dagoela adinagatik dagokion mailan dagoena, hain zuzen, gazteen eskolatu (2 urte) ziren 4 mutiletatik 1, bigarren belaunaldikoa.

Kurtsoak errepikatu dituztenen artetik, 4k (3 mutilak eta neska batek), bi kurtso errepikatu dituzte. 3 mutilek LHko maila bateta DBH 1. maila errepikatu dute. Neskak aldiz, Batxilergoko 1. maila bitan errepikatu du. Kontuan izan behar dugu, neska hori 12 urte zituela iritsi zela EAEra eta DBHn eskolatu izan zela, haietariko mutil bat 10 urte zituela etorri zen eta LHn eskolatu izan zen, eta beste biak, eskolatzeko osoa egin dute EAEn (bat 5 urterekin eskolatu eta bestea 2 urterekin). Alegia, HHn eskolatuak izan diren 6 ikasle horietatik 2k egin ditu bi kurtso osagarri.

Kurtso bat errepikatu duten elkarrizketatuen artean, 6 parte-hartzaile ditugu. 6 parte-hartzaile horietatik 3 neskak dira eta beste hirurak, mutilak. Neskak 8 eta 9 urte zituztenean etorri ziren EAEra eta LHn eskolatu zituzten, zegoiena baino maila bat beherago (ohikoa den praktika da, kontuan izanik etorri berritan eskolako hizkuntzak ez dituztela ezagutzen, eta bestelako eskolatzeko bat izan dutela haien herrialdetan). 3 mutilak urte 1 eta 4 urte artean zituztela etorri ziren EAEra eta HHn eskolatuak izan ziren. 3etatik bik DBHko 1. maila errepikatu dute eta besteak LHko 2. maila. 6 hauek eta inoiz errepikatu ez duen parte-hartzailea dira 11etatik ikasketetan emaitza onenak izaten ari direnak, eta denen artean, bereziki 3 neskak eta mailarik errepikatu ez duen mutilak.

11 elkarrizketatuetatik 6 dira euskal hezkuntza sisteman HHTik eskolatuak daudenak, beste 4 LHtik, eta bakarra, DBHtik. Kurtso bat edo bi errepikatu dituzten 10 parte-hartzaileen kasuak alderatzen baditugu, ikus dezakegu, 10tik 5 HHTik eskolatuak daudela EAEko hezkuntza sisteman, 4 LHtik, eta bakarra, DBHtik. Datu horiek erakusten digute, eskolatzeko osoa EAEn egiteak (bigarren belaunaldia kontsideratzen dugun taldean dauden gazteak dira), ez duela bermatu ikasle hauen emaitza akademikoak hobekitzeko. Horrekin erakutsi nahi duguna da, gure parte-hartzaileen kasuan, arestian esan bezala, ez dela faktore determinantea eskolatzeko osoa EAEn egitea emaitza onak ateratzeko. Ez dago korrelazio zuzen bat, beste ikerketa lan batzuetan erakutsi den bezala.



LHn eskolatuak izan diren 4 parte-hartzaileetatik bakarrak errepikatu ditu bi maila, beste hirurak, gorago adierazi bezala, zegokien baino maila bat beherago eskolatuak izan baitira etorri diren unean.

Ikerketa honetara etorrira ere, esan bezala, baieztatu dezakegu hori ez dela faktore erabakigarria izan, baditugulako, gorago adierazi bezala, haien eskola prozesu osoa bertan egin duten ikasleak, alegia, bigarren belaunaldiko ikasleak, eta emaitza txarrak dituztenak, eta alderantziz, 8 eta 10 urteren bueltan etorri direnak, alegia, 1.5 belaunaldikoak; nesken kasua, eta emaitza hobek izaten ari direnak.

Ez da hori, gorago erakutsi dugun bezala, DBHn iritsi eta Batxilergoa ikasten ari den neskaren kasua, neska horrek adierazi digun bezala, 2 aldiz errepikatu baitu. Ez gara ausartzen esatera zein den arrazoia, esan dezakeguna da, bera ez bezala, beste hirurak B eta D ereduan eskolatuak izan direla, eskolatzeko prozesu luzeago bat daramatela EAEn, berak baino balorazio hobeko bat egiten dutela bertako eskola sistemaz eta irakasleen jarreraz, eta nahiz eta 4rek ematen dioten garrantzia ikasketei, beste 3rek motibazio maila altuagoa erakusten dute ikasketekiko.

Nahiz eta kurtso osagarri bat egin behar izan, ikasketan emaitza hobekoak izan dituzten beste 3 neskek, zailtasun nagusienak elkarriketa egiten diegun urtean izaten ari direla azpimarratzen dute, haietariko 2k bi materiatik gora utzi baitituzte ikasturte horretan, eta besteak, bakarra. 2 neska horien kasuan eragin duen faktore posiblea eskola aldaketa (eta haietariko 1en kasuan baita herri aldaketa eta eredu aldaketa: Dtik Bra) izan daiteke.

Kontuan izan behar dugu, ikasle bi horiek 8 eta 9 urterekin etorri zirela EAEn, eta LHn eskolatuak izan direla euskara eta gaztelania jakin gabe. Gainera, haietariko batek 7 urte egin ditu D ereduan eta 16 urte dituela, eta EAEn ordura arte egin duen eskolatzeko osoa euskaraz egin duela, orain bi hizkuntzatan egin behar du. Egun, gaztelaniez jakin arren, zailtasunak ditu, orain arte inoiz ez baitu gaztelania eskola hizkuntza izan. Hirugarren neskari dagokionez, ez daki oso ondo atera dituen emaitza kaskarren (materia bat gainditu gabe du) zergatia zein den, baina bi arrazoi ematen ditu; batetik, gurasoei egozten die bere motibazio ezaren errua, gurasoek ez baitute baloratzen hark ikastea, bere nebak egitea oso ondo baloratzen duten arren; eta bestetik, DBHko 4.mailaren eskakizunari egozten dio.

EAEn 10 urterekin eskolatu izan zen mutil bakarrak, 6.maila errepikatu zuen hizkuntzagatik eta DBHko 1.maila baita ere. Gainera, DBHko 2.mailan 5 materia gainditu ez dituela adierazten du. Neskekin alderatuta, ikusten da nesken kasuan egon

dela joera bat maila guztiak gainditzen joatekoa, eta emaitza hobegoak (ez gara ausartzen onak direla esaten baina bai mutilenak baino hobegoak) ateratzekoa, nahiz eta azken urtean beste zenbait faktorek hala eraginda (gorago aipatu ditugu arrazoiak) emaitza kaxkarragoak atera dituzten 3rak. Aldiz, mutilaren kasuan ikusten da EAEn eskolatua izan den unetik emaitza ez horren onak ateratzeko joera bat.

Hainbat dira etorkinen seme-alaben eskola errendimenduan eragina duten elementuak; haur eta gazte hauek prozesu migratzailearen ondorioz, edota egokitzearen ondorioz (psikologikoak, emozionalak edota instrumentalagoak direnak), kudeatu behar dituzten eta jada haien ekarpenetatik ezagutu ditugun zailtasunak daude haien artean.

- **Gazteek ikasketekin dituzten zailtasunak**

44 aipu jasotzen ditu kode horrek. Gazte guztiek adierazten dute ikasketekin zailtasunak izan dituztela EAEn eskolatuak izan direnetik. Haietariko zenbaitek adierazten dute zailtasunak izan dituztela eskolatu dituzten garaian eskolako hizkuntza(k) ezagutzen ez zituztelako. Hala ere, oro har zailtasunak izan dituztela adierazten duten gehienek egungo garaiaz ari dira, DBHko garaiaz. Aipatzen dituzten zailtasunak eskuarki lotuta daude, beraien adin bereko beste edozein ikaslekizian ditzakeen zailtasunekin, dena den, badaude beraien egoera konkretuarekin lotzen direnak ere.

Haietariko gutxi batzuen gurasoek lan hobego bat edota etxebizitza merkeago bat bilatzeko asmoarekin herriz aldatu behar izan dute EAEn egon diren bitartean, ondorioz, 11 parte-hartzaileetatik 2 neskek diote eskola aldaketak(eta 1en kasuan hizkuntza eredu aldaketa: D ereduan egotetik B eredura aldatzea) ekarri dizkiela zailtasunak, eta horregatik dituztela emaitza txarrak. Aldaketa horretatik eratorri den oztoporik nagusia haietariko baten kasuan eta berak dioenaren arabera, izan da lagunak aldatzea, eta bereziki, "lagun autoktonoak" zirenak uztea etorkinen seme-alaba gehiagorekin kontaktuan jartzeko.

Beste bi nesketatik batek dio motibazio falta dela arrazoiak, gurasoen babesa eta laguntza ez izateak dakarkion motibazio eza, hain zuzen ere. Eta azkenak adierazten du bere kasuan eskolatuta zegoen aurreko eskolan eskaintzen zioten laguntza alde batera utzi behar izana dela aurkitu duen beste zailtasun bat ikasketekin aurrera egiteko.

*“Naima: Ba igual eh, eh igual, materiaren batean txarto banabil ordu bat*

*ematen zidaten laguntzeko edo holako zeozer.*

*Elkarrizketatzailea: Ordu bat ematen zizuten? Zer, irakasle bat jartzen zizuten?*

*Naima: Bai ba igual lenguan txarto nabil, ba linguakoak.*

*Elkarrizketatzailea: Orduz kanpo?*

*Naima: Bai, edo bestela, begira, lehenengo DBHn eukin nuen andereño bat dena, dena, osea etxeko lanak banituen laguntzen zidan eta holako gauzak. Eta gero igual joaten banintz Marokora eta etortzen banaiz uda pixka bat berandu eta azterketak galtzen baditut, berriro egiten ditut azterketa guztiak, laguntzen didate, ematen didate eskemak eta holako gauzak. Baina hemen...” Naima. Elkarrizketa.*

Lerro hauen goian neska batek egiten duen adierazpen horretan, orain dagoen eskola, aurrekoarekin alderatzen du eta adierazten du lehenean laguntza jaso izan duen bezala, bigarrean ez duela jaso. Ez da horrelako adierazpen bat egiten duen parte-hartzaile bakarra. Haietariko zenbait (neska zein mutil) aipatu dute LHn egon direnean (eta goiko ikaslearen kasuan, baita beste eskola batean egon denean, DBHn) laguntza jaso dutela, besteak beste, eskolak eskatzen dizkien etxeko lanak egiteko edota eskolan izan ditzaketen zailtasunekin laguntzeko, aldiz DBHn ez horrenbeste. Ez dago esan beharrik, guztien balorazioa oso positiboa dela.

Aipatzen dituzten eskola horietan PROA proiektua (gaur egun “Bidelaguna”)<sup>43</sup> izan dutela pentsatzen dugu, eta PROA proiektua ez bada, izan dute edota badute ikasleei laguntzeko ekimenen bat, eta horri esker jaso dute haietariko batzuek laguntza. Oharrean adierazi dugun bezala eta goragoko ekarpenean neskak aditzera ematen digun bezala, eskola guztiek, eta ondorioz desabantaila egoeran aurkitzen diren ikasle guztiek, ez dute programa honen onurez baliatzeko aukera.

Izan dituzten zailtasunei aurre egiteko orduan baliagarriak izan zaizkien beste laguntza batzuei ere egiten diete erreferentzia; haien artean hizkuntza errefortzuei.

Zenbait ikaslek oso gogoan dauzkate irakasleek eskainitako hizkuntza-errefortzuak<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> PROA da Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Berritzatzeko departamentuak duen proiektu bat aniztasunarekin lotura duena. Programaren hartzaileak: LHko 5. eta 6.mailako ikasleak eta DBHko 1. eta 2.mailako ikasleak dira. Programaren helburu orokorrak: 1. Laguntza, eta bitartekoak eman ikasleei, batik bat ingurune fisiko edo estimulu egokirik ez dutenei, denbora osagarri bat erabil dezaten beren eskolako atzerapenari aurre egiteko edo hura prebenitzeko. 2. Haurren oinarriko gaitasun garapena hobetzea, batik bat, irakurketan, gai instrumentaletan, lanaren antolaketan eta ikaste-ohituren eskurapenean, 3. Ikasleek haien gaitasunei buruz dituzten itxaropenak eta ikastetxeak ikasleei buruz dituenak hobetzea eta familien eta ikastetxeen arteko harremana hobetzea. (Eusko Jaurlaritza, 2013)

<sup>44</sup> Ikastetxe publikoek eta kontzertatuek (beste deialdi aparteko batean ere aukera dute eskatzeko) duten aparteko baliabide bat da, hizkuntza-errefortzuko irakaslea (HEIa). Helburu hauek ditu: 1.Euskal hezkuntza-sistemara iritsi berriak diren ikasleen barneratzea erraztea, eskolaingurunean ahalik eta azkarren integratu daitezen eta ahalik eta baldintza onenetan. 2. Ikasle horiei berariazko arreta ematea,

Etorri berritan jasotako laguntza presente dutenek positiboki baloratzen dute irakasleek emandako laguntza eskola hizkuntza(k) ikasteko.

*“Elkarrizketatzailea: Hizkuntza errefortzuak jasoko zenituen...*

*Amina: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Kontatu apur bat hori.*

*Amina: Iritsi nintzenez, beraiek ematen zuten euskara, erdara eta ingelera. Nik bakarrik ematen nuen euskara, baina nire gelan gutxi egoten nintzen, askotan laguntza gelan edo beste toki batzuetan egoten nintzen, kanpotik etorritakoekin. Horiek egoten gara gehienak laguntza gelan-eta.*

*Elkarrizketatzailea: Hizkuntza errefortzuak jasotzen?*

*Amina: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta hizkuntza ez zen beste errefortzurik jasotzen zenuen? Adibidez, beste ikasgai batzuetan?*

*Amina: Ez. Beno, ni lehenengo etortzen nintzen euskera ikasten, eta gero, hasi nintzen natura, eta be bai, ikasten horrela... Baina lehenengo, lehenengo, euskera.*

*Elkarrizketatzailea: Eta hor sentitu zenuen laguntza izan zenuela?*

*Amina: Bai, asko. Laguntza asko eman zidaten.*

*Elkarrizketatzailea: Eta errez ikasi zenuen?*

*Amina: Bai, oso errez. Nik uste dut euskara hasi nintzela 4-5 hilabetetan hitz egiten.” Amina. Elkarrizketa.*

Neskek ikasketekin izaten dituzten zailtasunei aurre egiteko erabiltzen dituzten estrategien artean, badaude lagunei laguntza eskatzearena, partikularretara joatearena edo haien kabuz ikastearena.

*“Elkarrizketatzailea: (...) ¿A quién recurres para que te ayude con tus estudios?*

*Hajar: ¿A la hora de estudiar? Normalmente estudio sola. Si algo no entiendo lo pregunto en clase o sino intento arreglarme yo por mi cuenta o alguna que otra vez sí quedo con alguna amiga para estudiar juntas.” Hajar. Elkarrizketa.*

Mutilei dagokionez, batzuek adierazten dute hezkuntza sistema berri batean eskolatu izanak erekarri dizkiela zailtasunak. Mutil horietatik 2k adierazi dute zailtasun handiak dituztela eta laguntza behar dutela, bai alderdi akademikoan eta baita motibazio

---

beren irakaskuntza eta ikaskuntzako prozesuanbaliatu behar dituzten hizkuntzen gaitasun linguistikoak eta komunikatiboak eskuraditzaten, curriculumean egin beharrekoak izan daitezkeen doiketak eginez.

aldetik. Haien esanetan gurasoek bultzatu arren gazteek ez dute lortzen egoerari buelta ematea. Neskekin alderatuta ikusten dugu mutilek adierazten dutela behar bat akademikoki laguntza jasotzeko baina baita ere motibazio aldetik, neskek aipatzen ez dutena. Gainera, kezka handiagoa sumatzen dugu mutilen artean, eta behar gehiago behar dute laguntza hori eskolatik etorri dadin. Zailtasunei aurre egiteko unean neskek ez bezala, haiek ez dira gai ikusten bakarrik egoerari aurre egiteko, eta ezta lagun bidez ere. Etxean jaso ezin duten laguntza (eta etxetik kanpo ere ez gurasoek ezin dietelako eskola partikularrak ordaindu) eskolaren bidez jasotzea eskatzen dute.

Haien emaitzen berri izanda eta kontaktzen digutena aintzat hartuta, zailtasun nabarmenak dituzten ikasleak dira eta laguntza gehiagoren beharra dutela adierazten dute, bai irakasleen aldetik, eta oro har, eskolaren aldetik ere.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y qué es lo que te ayudó a aprobar todo? ¿Por ejemplo?”*

*Tareq: El apoyo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿El apoyo?*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿A qué te refieres cuando dices el apoyo? ¿Lingüístico o del resto de las asignaturas?*

*Tareq: Del resto de las asignaturas.*

*Elkarrizketatzailea: O sea que tenías aparte de clase, fuera de clase, ¿tenías apoyo?*

*Tareq: Sí. En tres asignaturas.*

*Elkarrizketatzailea: ¿En tres asignaturas diferentes? Matemáticas, lengua y...*

*Tareq: Euskera.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Euskera? ¿Y eso te ha ayudado a sacar las asignaturas?*

*Tareq: Me ayuda a sacar esas.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Esas asignaturas?*

*Tareq: Las otras y eso no. Esas de apoyo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Ves con el apoyo que te va mejor? ¿Te ayuda?*

*Tareq: Sí, y ahora paso a diver. ¿Sabes qué es diver?*

*Elkarrizketatzailea: ¿Diversificación?*

*Tareq: Sí. Pues tengo que pasar ahí y no hay apoyo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No tienes apoyo?*

*Tareq: Y encima me tengo que pasar dos cursos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y por qué pasas a diver?*

*Tareq: Porque tengo, voy a cumplir dieciséis años el año que viene y se puede ir a CIP o a diver.*

*Elkarrizketatzailea: Sí.*

*Tareq: Si estudias a diver y si no estudias nada, a CIP. Y yo tengo que ir a diver...” Tareq. Elkarrizketa.*

Ikasle hauen ikasketa emaitzak ez dira onak, bi ikasturte errepikatu dituzte jada eta elkarrizketa egin diegun unean biek diote 5 materia gainditu gabe dituztela dauden ikasturtean. Goiko ekarpena egin duen elkarrizketatuari, eskolan aholkatzen diote ikasten jarraitzeko, berak gaztelaniez aipatzen duen diver<sup>45</sup> edota curriculum anitzeko programan sartzeko aholkatzen diote, baina bera kontziente da programa horretan ez duela laguntza extrarik izango (berak nahi bezala). Ez dakigu bera kontziente den curriculum anitzeko programan egoteak ikasketak bere erritmora egokituagoak egongo direla esan nahi duela. Bere adierazpenetatik interpretatzen dugu ikasle horrek (eta beste zenbaitek ere) baloratzen duena dela irakasle batek ematen dion laguntza pertsonala; lehenengo pertsonan emango diona, eta antzeko egoera batean dagoen eta beheko adierazpena egiten duen parte-hartzaileak dioten bezala, haien prozesuari gogoz aurre egin diezaion motibatuko diona.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y en el centro no te aconsejan? Yo acabo de estar con una profesora y contigo y no te hacía otra cosa más que decirte que tenías que estudiar.*

*Anami: Sí, me aconsejan, eso sí. Me ha dicho, pues venga, me ha dicho que soy listo pero que intente pasar a tercero.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y?*

*Anami: No sé, yo creo que necesito ayuda.*

*Elkarrizketatzailea: Que estás con lo de la ayuda, eh (jaja).*

*Anami: Sí, pues sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿En asignaturas diferentes o en que se ponga alguien al lado tuyo para que tú estés ahí estudiando?*

<sup>45</sup> Diversificación curricular gaztelaniaz eta euskaraz curriculum anitzeko programa deritzoguna da. Programa hori jarraitzen duten ikasleek ezaugarri konkretu batzuk bete behar dituzte eta orri honetan jaso dugun ekarpena egin duen parte-hartzaileak betetzen ditu. Besteak beste, 15 urte ditu, oinarriko hezkuntzan 2 aldiz errepikatu du, LHko 6. mailan eta DBHko 1. Mailan. DBH 2.mailan 4 ikasgai baino gehiago ditu gainditu gabe eta DBH 3. mailara pasatzeko ez ditu gutxieneko baldintzak betetzen.

*Anami: Sí, porque estoy estudiando, y si no sé hacer una cosa pues que me explique.” Anami. Elkarrizketa.*

Gazte gehienek adierazi dute gaur egun ez dutela jasotzen garai batean jaso zuten laguntza. Adierazpen hori sarri egin dute neskek zein mutilek; eta beraz, ematen du arrisku horren kontzientzia badutela eta estutasuna sentitzen dutela.

- **Irakasleen eragina sozializazioan**

Kode horrek 109 aipu ditu eta aipu horien guztien baitan badago gailentzen den mezu bat, konstanteki errepikatzen dena eta zerikusia daukana ideia batekin; alegia, irakasleek parte-hartzaileen sozializazio prozesuan izan duten eraginarekin. Guztiek baloratzen dute positiboki edota oso positiboki irakasleek haiekin izan duten eta duten portaera.

Haietariko askok gogoan dituzte hasierako egunak eta egun zail horietan irakasleen aldetik jaso zuten babesa. Izan ere, oso ondo bereizten dute hasierako unean ikaskideengatik jasotako hoztasuna, irakasleek emandako babes eta laguntzatik.

Parte-hartzaile askok adierazten dute irakasleek eskolara iritsi berritan babesa eta laguntza handia eman zietela. Haien ekarpenak irakurri ahala ohartu gara babes eta laguntasun hori hedatzen dela haien eskolatze prozesu osora. Askok alderatu egiten dute LHko eta DBHko irakasleekin duten harremana, eta adierazten dute konplexuagoa dela DBHkoekin dutena, baina adierazten dute beraien portaera izaten dela horren arrazoa, eta nahiz eta irakasleekin duten jokabidea ona ez izan, adierazten dute irakasle gehienek haiekin duten tratua ona dela.

Beheko adierazpenean neska batek esandakoan, ikus dezakegu, esan bezala, DBHn egon arren, irakasleen inguruan egiten duen balorazioa oso baikorra dela. Kasu honetan, parte-hartzaileak erreferentzia egiten die DBHn dituen irakasleei eta baita ikaskideei ere, eta esan bezala, positiboki baloratzen ditu biak, baina bereziki interesatu zaigu irakasleen inguruan esaten duena.

*“Elkarrizketatzailea: Y aquí en “Eskola 1”, ¿qué acogida has tenido por parte de los profesores y por parte de tus compañeros?*

*Hajar: Muy buena también. Todos los profesores y profesoras son muy buenos y te ayudan mucho, tratan a todos por igual sin tener en cuenta las diferencias culturales o de origen.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y por parte de los compañeros?*

*Hajar: También buena. Se acaban acostumbrando (jeje).*

*Elkarrizketatzailea: ¿Acostumbrándose a qué?*

*Hajar: A tener personas de fuera y distintas entre ellas, te aceptan creo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Al final el “creo”...?*

*Hajar: Sí, no sé yo.” Hajar. Elkarrizketa.*

Goragoko zein beheko ekarpenak egin dituen parte hartzaileak berak azaltzen du bere irakasleek bera eta besteak antzeko tratatu dituela, desberdintasunik egin gabe:

*“Hajar: Sí, yo siempre he tenido mucha ayuda por parte de los profesores... Los profesores me han ayudado siempre lo mismo que a los demás, siempre he tenido apoyos y no hay diferencia. De momento nunca me han hecho sentirme diferente porque sea de Marruecos ni nada de eso. Y a parte yo tengo mucho interés y mis padres son los que no me ayudan demasiado. Por parte de mis compañeros siempre que necesito me dan ayuda y si ellos la necesitan yo también los ayudo. Por lo demás, lo hago por mi cuenta.” Hajar. Elkarrizketa.*

Salbuespen bat aurkitu dugu: ikerketa honetan ere badago parte-hartzailea den neska bat, adierazten duena bere jatorriagatik arazoak izan dituela irakasle batekin.

*“Amina: Bai. Beno, badaukat kasu bat irakasle batena. Ba zen marokoarren kontrako emakume bat. Ez zitzaizkion gustatzen marokoarrak eta beti kontran zegoen.*

*Elkarrizketatzailea: Eskola2n?*

*Amina: Ez, bestean. Hemengo jendearekin ona zen, ondo portatzen zen, baina gurekin eta kanpoko jendearekin oso txarto, igual notetan eta asko jaisten zidan.*

*Elkarrizketatzailea: Orduan, igual, hitz egiterakoan ezer txarrik ez zuen esaten, baina gero jarrera aldetik bai?*

*Amina: Bai, igual, bagaude marokoarrak bakarrik, hasten da bromak egiten edo beti gauza txarrik bilatzen guretzat. Baina bakarrik egon zen hiru hilabete eta gero joan egin zen.” Amina. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaile gehienek egiten duten balorazio positibo horren inguruan zehaztapenak ematerakoan, haietariko askok erreferentzia egiten diote irakasleek haiekin duten portaerari eta eskaintzen dieten laguntzari, ohikoak diren egoerez hitz egiten dute; alegia gelan eta egunerokoan ematen dieten laguntzaz, eta baita ere, haientzat ez ohikoak izan daitezkeen bestelako egoerez. Horiek dira beraiek bereziki baloratzen dituztenak.

*“Hajar: Me empujaron porque estaba en medio y me dieron y me caí para atrás y bueno los médicos me dijeron que tenía que estar en casa sin moverme en la cama durante 12 horas y pues yo no pude hacer los exámenes y así. Y ese profesor nos ayudó y no dejé ninguna porque al hacer los exámenes, la media no me daba y él me ayudo y también se*



*interés por mis estudios, hablo con mis padres, decía que la media me daba y no necesitaba hacer los exámenes. Eso fue muy positivo para mí.” Hajar. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaileei irakasleek haiekin duten jarreraren eta harremanaren inguruan galdetzeaz gain, galdetu diegu baita ere nola uste duten ikusten dituztela: euskaldun, marokoar, berbere, marokoar-euskaldun, berbere-euskaldun... Lau erantzun mota egon dira: marokoar bezala (4), euskaldun bezala (3), marokoar-euskaldun bezala (1) eta ez dakit (3). Ez dakitela erantzun duten gazteen artean badaude bi “ez dakit” erantzun ostean, matizatzen dutela esanez, irakasleek berdintzat tratatzen dituztela, adieraziz bezala, berdintzat tratatzeak esan nahi duela ez dituztela kontuan hain jatorriak. Haietariko batek gaineratu du berbera den arren, haien irakasleek marokoar modura hartuko dutela eta ez dutela aintzat hartuko berbera ere badela. Gaineratzen du, gurasoek ez dutela ondo jakingo zer suposatzen duen berbere batentzako berbere izateak.

Guztiak bat datoz esatean, haiek oso onartuak sentitzen direla eta irakasleek ez dituztela zentzu horretan desberdintasunik egiten. Hona hemen bi parte-hartzailek gaiaren inguruan esaten digutena:

*“Elkarrizketatzailea: Y tus profesores, ¿cómo crees que te ven, como euskaldun? ¿Cómo marroquí?”*

*Salem: La mayoría, yo creo que me ven como euskaldun porque me conocen desde pequeño y me ven como euskaldun, por cómo me expreso y eso. Bueno ya habrá algunos que me ven como marroquí, no sé, pero igual por mi nombre y así me ven como marroquí. Pero a mí no me importa porque soy más o menos las dos cosas: marroquí y euskaldun.” Salem. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: Eta zelan uste duzu ikusten zaituztela besteek, irakasleek? Irakasleek zelan ikusten zaituzte?”*

*Naima: Zelan?*

*Elkarrizketatzailea: Euskaldun bezala, marokiar bezala...*

*Naima: Niri esaten didate ez dutela sinisten marokiarra naizela, gehienetan pasatu zait. Etortzen zait eta esaten dit “hemengoa zara?”. Eta nik esaten diot “ez”. Ah, orduan Española? Eta nik “ezzzzz”. Nik esan arte marokiarra naizela ez dute igartzen marokiarra naizenik. Pasatu zait askotan hori. Eta nik geratzen naiz, zergatik? Gehienetan gertatzen zait hori, baina adibidez eskolan badakite marokiarra naizela eta orduan ba...” Naima. Elkarrizketa.*

Neskak azaltzen digunean ikaskideek eta lagunek esaten diotela espainiar itxura duela, adierazi nahi du harridura tonua, baina lan-egunkarian jaso genuen bezala,

galdera hori egin genion unean, ez zegoen harridura tonurik eta bai poztasun sentimendu bat. Sumatu genuen, bai parte-hartzaile honi eta baita bere antzeko komentarioak egin dituzten beste batzuei gustatzen zitzaiela, talde nagusiaren ezaugarri fisikoak zituztela entzutea edota –talde minorizatuaren artean modu kolokialean esaten den bezala- “passsing ona” izan zezaketeela, alegia, ez zaiola bere jatorria nabaritzen.

Jatorriko herrialdean eskolatuak izan diren parte-hartzaileetarako batzuek alderatu egiten dituzte EAEn izan dituzten irakasleak Marokon izan dituztenarekin eta oro har guztiek diote hango irakasleak zorrotzagoak direla bertakoekin alderatuta, eta haietarako batek gaineratzen du DBHko EAeko irakasleak bigunegiak direla eta autoritaterik ez dutela.

- **Gazteen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan**

Irakasleekiko erakusten duten estimu maila bera erakusten dute eskolarekiko. Eskolan errespetatuak sentitzen direla adierazten dute, eta paradoxikoa iruditzen zaigu, kontuan izanik haiek adierazi duten bezala, zenbait kasutan jaso dituztela jarrera arrazistak haien parekideen aldetik. Bidean, haien herrialdera bueltatu nahi dutela diotenen artean, batzuek nabarmentzen dute joaten badira ere, ikasketak EAEn bukatu nahi dituztela.

Are gehiago, guztiek sentitzen dute eskola haiena balitz bezala, eta azpimarratzen dute, besteek (“ikasle autoktonoei” erreferentzia eginez) dituzten eskubide eta betebeharrak berberak dituztela, haien instituzioa kontsideratzen duten horrekiko. Herreraren herrialdean jaio direnek, oso txikitik etorri direnek (urte 1, 2...) edota helduxeagoak zirenean etorritakoek (9, 10... urte), guztiek, adierazten dute eskolaren parte sentitzen direla, beste edozein bezala. Beraz, bai bigarren belaunaldiakoak eta baita 1.5 belaunaldiko gazteak ere, bat datoz horretan.

*-Eskolaz kanpoko ekintzetan parte-hartzea*

Parte-hartzaile gehienek adierazten dute eskolaz kanpoko ekintzaren batean parte hartu dutela LHn ikasten egon diren bitartean. Ia erdiek adierazten dute arabierako eskolak jaso dituztela eskola orduetatik kanpo eta 11 parte-hartzailetik 9k adierazten dute kirolen bat edo bat baino gehiago praktikatutakoak. Ohikoenak diren kirolak futbola, atletismoa eta kasuren batean txirrindularitza dira. Nesken kasuan atletismoa da izarra eta mutilen kasuan hirurak, batzuetan bat baino gehiago egiten dute, gainera.

Mutilak dira eskolaz kanpoko ekintzetan gehien parte-hartu dutenak eta praktikatu duten eskolaz kanpoko ekintza ohikoena, esan bezala, futbola izan da. Halere, gehienek adierazten dute DBHn ez dituztela eskolaz kanpoko ekintzarik egiten ikastetxeak eskaintzen ez dietelako.

Kirola eta arabiera moduko jardueraz gain, gazte guztiek adierazten dute bai LHn eta baita DBHn egon direnean liburutegira joan izan direla ikastera, lagunekin ordenagailuak erabiltzera edota liburuak eta DVDak alokatzera. Azken jarduera hori soilik bizpahiruk egiten dute, baina liburutegian ikastearena edota ordenagailuetan ibiltzearena nahiko ohiko praktika da haien artean. Gehiago dena, guztiek dute liburutegiko txartela.

Egunero egiten diren eskolaz kanpoko jardueretan parte hartu ez dutenen artean 2 neska eta mutil bat daude, haietariko batek eskolaz kanpoko ekintzetan ez parte-hartu izanaren arrazoia haren gurasoak izan dira. Beraiek izan baitira horretarako aukera eman ez diotenak. Bigarren neska, EAera iritsi zenean DBHn eskolatu zen eta adierazi digunagatik DBHn ez ditu horrelako eskaintzarik izan, eta azkenak; mutilak, gaineratzen du, berak ez duela inoiz eskolaz kanpoko jardueretan parte hartu, besteak beste, gurasoek ez dutelako dirurik berari kirol eskolak ordaintzeko:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Has participado o sueles participar en las actividades extraescolares?”*

*Anami: ¿Cómo extraescolares?*

*Elkarrizketatzailea: Pues las que, pues no sé, voy a deporte, o voy a inglés, porque...*

*O sea, hay actividades que están fuera de los horarios del instituto. Ahora mismo pues...*

*Anami: De momento pa eso no hay dinero.*

*Elkarrizketatzailea: No hay dinero...*

*Anami: No.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Entonces nunca has participado, ni cuando estabas en primaria ni...?*

*Anami: No.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No?, ninguna actividad extraescolar. Ni futbol, ni...*

*Anami: Pues...deporte callejero sin más.” Anami. Elkarrizketa.*

Badaude beste 5 aipu bi gairi erreferentzia egiten dietenak. Lehengo gaiak lotura du gazteek adierazten dituzten zailtasun ekonomikoekin eskolaz kanpoko irteeretan parte

hartu ahal izateko, eta bigarrenak, liburutegira joatearekin etxean ordenagailurik ez dutelako, interneterako sarbidea ez dutelako edota libururik ez dutelako.

*“Hajar: Sí, a la biblioteca sí voy porque por ejemplo voy a estudiar y así, y hasta hace poco tiempo no he tenido ordenador y así, y ahí me podían prestarlo para hacer cualquier trabajo y así. Ahora, pues lo del ordenador no me hace falta, pero a la hora de estudiar cuando me hace falta concentrarme y estar en silencio y así, vengo aquí y me va bien. Y además, hay veces que necesitamos leer libros y así, los cojo de ahí. Pero por lo demás no voy a ningún sitio más así en especial.” Hajar. Elkarrizketa.*

Goiko parte-hartzailea ez da, gutxira arte ordenagailurik izan ez duela esaten duen bakarra; beste zenbait dira antzeko egoeran daudenak. Inoiz etxean ordenagailurik ez dutelako edota izan bai, baina apurtu eta berririk erosteko aukerarik izan ez dutelako. Horri gehitzen zaio, etxean internetera sarbidea ez duten beste batzuen kasua edota etxean libururik ez dutenena.

*-Eskolarekin egin dituzten irteeretan parte-hartzea*

Bukatzeko, parte-hartzaileek hitz egin digute baita eskolarekin egin dituzten irteeren inguruan. Haietariko gehienek diote LHn ikasi duten bitartean, eguna kanpoan pasatzeko irteerak antolatu dituztela eskolatik, eta baita ere gau bat edota bat baino gehiago kanpoan pasatzeko irteerak. Gehienek diote batzuetan zein besteetan hartu dutela parte, eta gaineratzen dute, irteera guztiak oso positiboak izan direla haientzat. Mutil bakarra dago dioena etxean gurasoek ez dietela eman garrantzia horrelako irteerei eta transmititu diotela joateak ez duela merezi. Gaineratzen du, etxeko kulturako ospakizunen bat egon denean, albo batera utzi duela eskolako irteera familiarekin bildu eta festa ospatu ahal izateko. Halaber, badugu neska bat ez duena horrelako irteeretan inoiz parte hartu; batetik, gurasoek horretarako dirurik ez dutelako; eta bestetik, bere gurasoek debekatu izan diotelako:

*“Hajar: Por ejemplo, pues hacemos excursiones, a esas sí vamos, sí voy también. A excursiones de días, a las que son de varios días y pasar la noche fuera de casa no. Por ejemplo, hace un tiempo se fueron a Roma muchas personas de mi clase y yo me quedé porque mis padres no me dejaban y también porque tampoco me podía permitir.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tus padres por qué no te dejaban?*

*Hajar: Pues no sé, por falta de confianza, por ser chica, no sé yo tampoco lo entiendo muy bien.” Hajar. Elkarrizketa.*

Badago beste aipu bat zapi islamikoa daraman neskak egina dena eta honakoa da dioena:

*“Elkarrizketatzailea: Beno, eta sartuko gara lagunartekoan, bosgarren atala. Lehen esan didazu eskolako ekintzetan eta eskolaz kanpokoetan ere parte hartu duzula. Adibidez, kasuren bat jartzeagatik, zure taldekoak joan baldin badira igerilekura, zu joan zara beraiekin?”*

*Amina: Txikitan bai, baina orain, dagoeneko ez.*

*Elkarrizketatzailea: Eta orain, zergatik ez?*

*Amina: Ba ez. Painueloa eramaten dut eta ezin dut, hori erlijioan ezin da.*

*Elkarrizketatzailea: Baina zuk eramaten duzu nahi duzulako, ezta?*

*Amina: Bai. Adibidez, Marokon ahal naiz joan, ze igerilekuak aparte dira, emakumeentzako eta gizonezkoentzako. Baina hemen ez.” Amina. Elkarrizketa.*

Ikusten dugunez, zapia eramateak ondorioak dauzka beste jokaera batzuetan, neskek zapiarik gabe egin dituzten gauza batzuk ez dituztelako egingo behin zapia jantzita, besteak beste, igerilekura momentura arte bezala joatea. Parte-hartzaileak ez du azaltzen non dagoen gakoa zehazki: gizonekin lekua partekatzean, bainujantzi mota bat eramateko derrigorrean... Soilik dio Marokoko igerilekuan dagoen genero segregazioa zapia eramatearekin koherentea ikusten duela. Zapiarekin lotutako beste ohitura batzuk, murriztaile moduan funtzionatzen dutenak, beste elkarrizketa batzuetan agertu dira eta jaso ditugu “ohitura erlijiosoen praktika” kodean.

- **Gurasoen parte-hartzea eta hautematea eskolan eta eskolaz kanpoko ekintzetan**

15 erreferentzia egin diote parte-hartzaileek gai honi. Oro har guztiek esaten dute gurasoek eskolaren inguruan duten hautematea positiboa edo oso positibo delako eta ondo baloratzen dutela eskola. Familiek gorai patzen dute baliabide sozializatzaile eta bateratzaile hori.

*“Elkarrizketatzailea: Eta zure gurasoek uste dute heziketa ona jasotzen duzula hemen? Hezkuntza sistema honetan? Pozik daude?”*

*Amina: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Uste dute ondo irakasten zaituztela?*

*Amina: Bai. Igual, batzuetan nota batzuk ateratzen baditut edo, ez die kulpa botatzen eskolari. Niri baino. Ze eskolan ondo irakasten dute, baina ni igual batzuetan despistatuta egoten naiz klasean eta deskonektatuta, eta ba ez dut egiten kasurik. Gainera, orain nire ondoan dago neska bat eta hitz egiten egoten gara.” Amina. Elkarrizketa.*

Bada, halere, hezkuntza sistemaren inguruan kexu ez dena, baina bai semea eskolatuta dagoen hizkuntzaereduarekin:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y qué valoración hacen tus padres sobre la formación que recibes en la escuela? ¿Creen que es buena?”*

*Salem: Pues no sé, sí, creen que es buena. Lo que pasa que como es en euskera, piensan que sería mejor en castellano. Yo por ejemplo ahora tampoco puedo cambiar a castellano porque he dado toda mi vida en euskera e igual tendría problemas al cambiarme para aprobar y así.*

*Ellos preferirían en castellano, ya me suelen decir, porque así tendrían más oportunidad de ayudarme y enseñarme, pero es lo que hay.”  
Salem. Elkarrizketa.*

Parte-hartzeaz ari direnean, bileretara joateaz eta irakasleekin hitz egiteaz ari dira. Kasu guztietan, batean izan ezik, aitzak dira irakasleekin egiten dituzten bileretara joaten direnak, eta horrela egiten dute aita delako gaztelania hobeto hitz egiten duena. Dena den, ez dute beti bileretan parte hartzen, besteak beste, aita delako, kasu gehienetan eskolako hizkuntzetariko bat (gaztelania kasu guztietan) menperatzen duen bakarra eta bilerak haiek lanean daudenean izaten direlako. Beheko adierazpeneko elkarrizketatuak esaten duenagatik, ulertzen dugu irakaslearekin zuzenean hitz egin behar duenean aita joaten dela bileretara, baina orokorragoak direnean eta lana duenean batzuetan huts egiten duela:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Tus padres qué opinan sobre la formación que recibes aquí en el instituto? ¿Creen que es buena?”*

*Ashig: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Suelen ir a las reuniones?*

*Ashig: No.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No suelen ir?*

*Ashig: Algunas veces, cuando tiene mi padre libre. Es que la mayoría de las veces, cuando hay reuniones, tiene que hacer algún trabajo, o algo así, pero luego cuando tiene que hablar con el profesor suele ir.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Ahora por ejemplo que no está trabajando?*

*Ashig: Ahora sí. Cuando le llama sube.” Ashig. Elkarrizketa.*

---

*“Samira: Sí. Bueno, si hay reuniones de los padres o así... Es que todos los años te dicen lo mismo, sabes. No dicen nada del otro mundo. Entonces pues mis padres... Más que nada les digo, no hace falta que vayáis. No, nooo.*

*Elkarrizketatzailea: Tú eres la que les adelantas...*

*Samira: Sí. No hace falta que vayáis. Es que la verdad no dicen nada. Te dicen bueno, en el colegio..., no sé qué...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y si son tutorías personales? Por ejemplo que necesitan estar con tus padres para comunicarles algo...*

*Samira: Este año mi tutora me dijo que no hacía falta hablar con mis padres que iba bien este año, y no hacía falta. Yo le dije "sí, sí, es verdad". Y aparte, mi tutora, ya te he dicho, ahora como no me hablo con ella. Así que..." Samira. Elkarrizketa.*

Ikusi dugu joera bat errepikatzen dena eta da guraso askok parte hartzen dutela irakasle edota tutorearekin egiten diren bileretan, haien seme-alabekin erlazio zuzena duten bilera horietan, baina ez direla joaten eskolak antolatzen dituen beste bileretara.

Eskola eta familien arteko harremana ez da beti erraza izaten, bai familiaren egoeragatik, bai ama batzuek harrera herriko hizkuntza(k) ez dakizkitelako, edota jakin ez dakitelako nola funtzionatzen duten harrera herriko eskola eta familien arteko harremanak.

- **Lanerako hautemate eta iguripenak**

Kode horrek jasotzen dituen 46 aipuak bakarkako elkarrizketetatik ateratakoak dira. Kodeak berak erlazio zuzena dauka beste bi kode hauekin: "gazteek ikasketetan dituzten emaitzak" eta "gazteek ikasketei ematen dieten garrantzia", bereziki azken horrekin. Parte-hartzaileek haien diskurtsoan etengabe lotzen dituzte bi alderdiak: ikasketak eta lana. Ikasketarik gabe, lanik ez dagoela oso argi adierazten da gehien adierazpenetan, baina bereziki, helduxeagoak direnen kasuan eta baita anbizio gehiago erakusten dutenen kasuan (neskak gehienbat eta pare bat mutilen kasuan). Badago, gaztexeagoa den parte-hartzaileraren bat, adierazten duena lan kontuak oraindik oso urruti ikusten dituela, eta ez dela oraindik horretan pentsatzen jarri.

4 neskek lan egin nahi dutela oso argi dute. Gehien aipatu duten profesioa medikuarena izan da, baina irakasle lana eta polizia lana ere aipatu dituzte. Polizia modura lan egin nahi duela adierazi duen neska da, 4etatik unibertsitate ikasketak egingo ez dituela dioena. Gazte horrek, gainera, izan ditu zenbait lan esperientzia ikasten ibili den bitartean. Gaztegune batean lan egin du EAera, eta konkretuki Bilbora, familiarik gabe iritsi diren gazte atzeritarrekin eta arropa denda batean ere egin du lan.

Beheko adierazpenetan, neskak diren 2 parte-hartzaileak diote lan egin nahi dutela eta zertan egin nahi duten lan. Gorago adierazi dugun bezala, oro har neskek egin nahi dituzten ikasketekiko dituzten iguripenakaltuak dira, eta ondorioz lanaren inguruan ari direnean ere maila berean hitz egiten dute. Lehenago adierazi dugun bezala, ez gara ausartzen esaten adierazten duten hori benetan sentitzen duten aurrera eramango

dutela; edo gehiago den aspirazio bat. Hori horrela balitz ere, neskek esaten dutena eta mutilek diotenaren artean desberdintasuna dago zentzu horretan ere.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Quieres trabajar en un futuro?”*

*Hajar: Sí, me encantaría.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Y en qué te gustaría trabajar?*

*Hajar: Me gusta mucho la arquitectura, la ingeniería, me encantaría. La verdad es que porque mi prima es ingeniera, vive en Francia y estudió en Marruecos. Acabó la universidad en Marruecos y ahora vive en Francia porque se ha casado y está tratando de buscar un trabajo en ese campo. Y la verdad es que me gustan las dos cosas, mucho. Me gustaría trabajar en eso.*

*Elkarrizketatzailea: O sea que te ves estudiando después de hacer... Ahora estás haciendo 4º, ¿luego qué es lo que quieres hacer?*

*Hajar: Bachiller. Y luego quiero ir a la universidad para hacer arquitectura o ingeniería y en un futuro trabajar en ello.” Hajar. Elkarrizketa.*

*“Naima: Zertan? Hombre, lan on bat izatea, eta zertan, ba ez dakit, ez daukat ziur. Lehen, lehen nahi neban medikuntza, orain ja ez. Orain nahi dut magisterio, magisterio ere kendu dut...”*

*Elkarrizketatzailea: Eta orduan zer egingo zenuke, haurren irakasle izan?*

*Naima: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta gainera, euskara badaukazu.*

*Naima: Eta gustatuko litzaidake mate edota euskara irakasle izatea.”*

*Naima. Elkarrizketa.*

Mutilen artean aniztasun handiagoa dago. Zenbait mutilek aipatzen dute mekaniko bezala lan egin nahi dutela, beste zenbaitek kirolarekin erlazionatutako lanbideak izan nahi dituzte; 2k futbolariak izan nahi dute, eta besteak; kirol irakaslea. Azkenik, badago mutil bat informatikaria izan nahi duena, enpresa batean lan egin ahal izateko, eta beste bat irakasle izan nahi duena. Ikasketen inguruan aritu ginenean adierazi genuen bezala, mutilek erreferentzia gutxiago egiten diote unibertsitateari eta gehiago batek ikasketen inguruan dituen iguripenak, lotuagoak daude lanbide-heziketaren alorrarekin.

*“Elkarrizketatzailea: Jajaja. Y sobre el trabajo, ¿quieres trabajar en un futuro?”*

*Anami: Claro.*



*Elkarrizketatzailea: Sí.*

*Anami: Sin trabajo no consigues nada.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué tipo de trabajo quieres hacer? ¿Dónde quieres trabajar?*

*Anami: Mecánico, pues de coches y eso.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: O diseñador de dibujo también.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.” Anami. Elkarrizketa.*

*“Elkarrizketatzailea: Bueno, entonces, te gustaría ser futbolista y si no, ¿qué más has dicho antes, que tenías que seguir estudiando? ¿Querías ir a CIP y estudiar mecánica?*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Tareq: A mí mecánica no me gusta pero se me da bien.” Tareq. Elkarrizketa.*

*“Elkarrizketatzailea: Pasamos al trabajo, que sería el cuarto apartado. ¿Tú quieres trabajar en un futuro?*

*Salem: Sí, yo creo que sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y en qué te gustaría trabajar?*

*Salem: Pues, igual de informático, de diseñador o de programador informático.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Qué te ves, trabajando en una empresa?*

*Salem: Si en una empresa de programador o diseñador que es lo que mejor se me da ahora mismo.” Salem. Elkarrizketa.*

Ikerketa honetara etorrita, eta jada aipatu dugun bezala, azpimarratu nahi dugu, badagoela nesken aldetik, mutilekin alderatzen badugu, ikasketekiko interes edota motibazio altuago bat, haien emaitzetan eta gerora begirako planetan (4 nesketatik 3k aipatzen du unibertsitatera joan nahi duela eta argi dute zer den ikasi nahi dutena) islatzen dena. Esan dezakegu, parte-hartzaile horiek erakusten dutela anbizio goiztiarra. Ez dakigu, gure kasuan, esaten dutena gerora gauzatuko den, horretarako beharko genukeelako gazte hauen jarraipena egitea, baina egungo argazkiak erakusten du norabide horretan joan daiteken joera bat.

- **Lanean aukera berberak:**

11 parte-hartzaileei lanaren inguruan zein iguripen dituzten galdetu ondoren, eskatu diegu baita ere, kokatu daitezzen eszenatoki hipotetiko batean zeinetan helduagoak diren eta lan bila ari diren. Egoera horretanpentsatzen ari direla, eskatu diegu erantzuteko ia irudikatzen duten autoktonoek besteko aukerak izango dituztela lana lortzeko. 38 ekarpen egin dituzte guztira.

Galdera egiten diegun unean, gehiengo handi batek biribiltasunez baietz erantzuten du, behekoa bezalako erantzunak emanez:

*“Elkarrizketatzailea: Relacionado con lo que hablamos, ¿tú crees, o sientes que tienes las mismas posibilidades que cualquier otra persona joven de cara al mundo laboral?”*

*Hajar: Yo creo que sí, yo creo que lo que vale es el trabajo, intentarlo, tener interés y poner todo ahí. Si lo intentas, lo puedes conseguir. Es el esfuerzo, en ese sentido yo no me veo desfavorecida. Bueno, en un tiempo igual sí he podido pensar eso, pero pensándolo bien, con que lo intentes y así, puedes conseguir lo que tú quieras. El esfuerzo y los resultados es lo que vale.” Hajar. Elkarrizketa.*

Halere, baietz hori eman ondoren, hainbat izan dira esandakoa ñabartu eta beste erantzun bat eman dutenak, edota erantzuterako orduan dudak erakutsi dituztenak. Badaude uste dutenek, autoktonoek ikasketetan laguntza gehiago izan dutelako haiek baino lanbide hobeago bat aurkitzeko aukera izango dutela. Adierazpen hori egiten duten 2 parte-hartzaileak dira ikasketa emaitza kaxkarrenak dituztenetarik 2, eta eskolaren aldetik laguntza gehiago eskatzen dutenak. Ikasketen inguruan eta baita lanaren inguruan aritzen direnean, 2parte-hartzaile horietarikobatek adierazten du desabantaila egoeran sentitzen dela autoktonoekin alderatuta, haiek denbora gehiago daramatelako eskolatuak euskal hezkuntza sisteman eta horrek aukera gehiago eman dielako.

Besteak aldiz dio, autoktonoek laguntza gehiago jasotzen dutela haien gurasoen aldetik, eta ondorioz errezagoa izan daitekeela haientzat. Halere, aitortzen du saiakeran eta esfortzuan egon daitekeela diferentzia ekiditeko giltza. Hori dioen parte-hartzailea<sup>10</sup> urterekin etorri zen EAera eta orduan eskolatu zuten.

*“Elkarrizketatzailea: Y tú, ¿sientes que tienes las mismas oportunidades que cualquier otra persona joven de cara al mundo laboral?”*

*Anami: ¿Cómo?*

*Elkarrizketatzailea: O sea, te imaginas trabajando en un futuro, ¿y crees que tendrás las mismas posibilidades, que por ejemplo, una persona que haya nacido aquí, cuyos padres sean de aquí?*

*Anami: Pues igual sí, porque los padres, creo yo que les ayudan en casa y eso, en cosas. .A mí mis padres no me pueden ayudar porque no saben nada.*

*Elkarrizketatzailea: Pero, pero cara al mundo laboral, ¿tú crees que tendrás las mismas oportunidades?*

*Anami: Pues si me esfuerzo, sí.*

*Elkarrizketatzailea: Si te esfuerzas, sí.*

*Anami: Si hago lo mismo que ellos y he estudiado lo mismo que ellos, pues tendré lo mismo que ellos, sí.*

*Elkarrizketatzailea: No crees que porque seas marroquí vas a tener...*

*Anami: No creo.*

*Elkarrizketatzailea: ...Menos oportunidades, ¿no?*

*Anami: No creo, pero igual ahí, depende de qué jefe te toque en el trabajo.” Anami. Elkarrizketa.*

*“Elkarrizketatzailea: ¿Tú crees que tienes las mismas oportunidades, o que tendrás las mismas oportunidades que cualquier otra persona que haya nacido aquí y cuyos padres sean de aquí, a la hora de trabajar?*

*Tareq: No. No somos iguales.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No? ¿Por qué no?*

*Tareq: Porque el otro puede saber más que yo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por qué?*

*Tareq.: Porque lleva más años.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Dónde? ¿Aquí?*

*Tareq: Sí. Puede que ahora estudie mejor que yo.” Tareq. Elkarrizketa.*

Beste zenbait parte-hartzailek ere, lehenengo erantzunean aukera berberak izan ditzaketeela argi adierazi arren, galdera bigarren aldiz formulatzen diegunean, dudak sortzen zaizkie eta beste arrazoi bat ateratzen dute argitara. Alegia, kontratatzaileak egingo lukeen horretan jartzen dute atentzioa eta interpretatzen dugunagatik, horren atzean badago uste subjektibo bat parte-hartzaile horiek guztiak konpartitzen dutena, eta da etorkinen seme-alabak izateagatik, jarrera diskriminatzailearen baten objektu izan daitezkeela nahiz eta autoktonoen ikasketa maila bera izan, hizkuntza berberak hitz egin...

Hori pentsatzen duten parte-hartzaileetatik zenbaitek diote lehenengo pertsonan jasan dutela horrelako egoeraren bat; batek dio senitartekoren batek bizi izan duela, eta gainontzekoek ez dute aipatzen, testuinguru horretan, diskriminazio horilehenengo pertsonan bizi izan dutenik. Bestalde, zenbaitek haien diskurtsoan lurraldetasunari egiten diote erreferentzia. Hemengoa (EAERI erreferentzia eginez) izateari edo ez izateari, nazionalitateari... eta hori ere ikusten dute oztopo bezala lana aurkitzerakoan.

Beheko lerroetan ikus dezakegu bi gaien inguruan aritzen den parte-hartzaile baten adierazpenak. Hemen ere ikertzaileak galdetu eta indagatu ondoren.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y tú crees que tienes las mismas oportunidades que cualquier persona joven de cara al mundo laboral? Cuando digo cualquier otra persona, digo una persona que ha nacido aquí y sus padres también son de aquí. Por ejemplo de Markel Etxebarria.*

*Salem: Yo creo que sí, porque tengo el mismo idioma, los mismos estudios y entonces no tendría problemas. Por ejemplo, si vienes de Marruecos y no tienes nada, pues entonces sí tendría problemas. Entonces en ese caso sí, pero en el mío, yo creo que no, solo cambia el lugar de nacimiento.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Entonces tú crees que puedes tener las mismas posibilidades a la hora de pedir un trabajo? Tenéis el mismo currículum, los mismos estudios, ¿y tendréis las mismas oportunidades? ¿Es igual que yo sea Salem Samadi?*

*Salem: Si, yo creo que sí, pero depende del que coge currículums.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué crees que puede haber? ¿Dudas?*

*Salem: Como me lo has dicho así, ya dudo un poco. Igual Markel tiene más oportunidades, si tenemos todo igual, el mismo currículum pero ven que se llama Markel igual tiene más oportunidades.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por qué motivo?*

*Salem: No sé, porque es de aquí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tú no eres de aquí?*

*Salem: Si, pero no he nacido aquí, no tengo nacionalidad de aquí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Cómo que no tienes nacionalidad?*

*Salem: No tengo nacionalidad española. Yo he nacido en Kenitra y no tengo nacionalidad de aquí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿O sea que tú crees que teniendo el mismo currículum, vivido aquí desde que tienes un año, hablando castellano y euskera perfectamente, igual inglés también en un futuro, no tendrías las mismas oportunidades?*

*Salem: Es que yo creo que depende. Yo en mi caso yo pienso que sí, pero luego ya depende del otro.*

*Elkarrizketatzailea: Pero si dices que depende del otro es porque puede haber otro.*

*Salem: Puede que sí, puede que no. Yo pienso que sí tendría las mismas oportunidades, pero luego igual puede que no. Depende del señor que me contrate, yo que sé. Igual no tiene emigrantes que trabajen con él, suele pasar ¿no? y pues igual no quiere, pero no sé.”  
Salem. Elkarrizketa.*

Badago lan esperientzia izan duen parte-hartzaile bat, dioena bere jatorriagatik autoktonoen seme-alabek baino kontrol handiagoa jaso duela lana bilatzera joan denean (paperak eskatu dizkiote). Neskak jartzen duen adibide konkretu horretan, argi adierazten du ez dela bakarrik pertzepzio subjektibo bat, baizik eta gertatu den ekintza bat. Lana bilatzerako orduan bai berak zein bere ahizpak diskriminazioa sufritu dutela adierazten du.

*“Elkarrizketatzailea: Y, ¿tú crees que tienes las mismas oportunidades que cualquier otra persona joven cara al mundo laboral?”*

*Samira: No sé, yo por ejemplo igual tengo más dificultades en otras cosas que un español, porque al no tener la nacionalidad. Por ejemplo para echar currículum tienes que poner que tienes nacionalidad de Marruecos e igual eso también afecta a la hora de trabajar y de...*

*Elkarrizketatzailea: Igual, ¿o te ha pasado alguna vez?*

*Samira: Sí me ha afectado, yo creo que sí porque yo he tenido entrevistas y así, porque yo estoy buscando ahora por ejemplo trabajo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Samira: Sí. Yo por ejemplo he trabajado en una tienda de ropa, y bien.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y te han puesto alguna pega? Tú me comentabas que no tenías la nacionalidad.*

*Samira: Pero no, ahí solo me preguntaron si tenía los papeles en regla y ya está.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y cómo fue eso? Porque ellos no sabrían que tú...*

*Samira: Yaaa, en la entrevista pues me dijo el chico, me dice, ¿y los papeles los tienes todos en regla y tal?*

*Elkarrizketatzailea: Pero, ¿cómo te pregunto si tenías los papeles en regla si tú...?*

*Samira: Sí, pero en mi currículum claro que pone que soy de Marruecos y entonces, en la entrevista, sí que me dijo si tenía todos los papeles en regla, y así, y yo le dije pues sí, sino no estaría buscando trabajo. Ya, y por ejemplo también he tenido otras entrevistas, por ejemplo en Cortefiel, y me dijo que trabajara de 15:00 a no sé qué. Yo podía, podía ser porque está aquí mismo, en la Gran Vía, pero lo que pasa es que como, o sea, habían hecho un montón de entrevistas a muchas chicas, entonces yo sería la última que les quedaría allí. A parte, pillan antes a*

*una española que a una extranjera. Esto por ejemplo, o sea, no... A ver no, yo creo que es por eso, e igual no es por eso, pero para mí es por eso. Siempre a la hora de buscar trabajo tiene más posibilidades uno que sea de este país que otro extranjero. Y a la hora del pañuelo por ejemplo, no puedes trabajar con un pañuelo.*

*Samira: A ver a mí no me ha pasado con la gente de la calle esas cosas, pero por trabajo... Yo creo que es por eso, pero igual no es por eso pero, ¿sabes?*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: Pero a ver igual soy yo, y no es por eso...*

*Elkarrizketatzailea: No, no, pero bueno, tú crees que puede ser...*

*Samira: Sí. Yo creo que a la hora de trabajar puede tener más posibilidad un español o española que un extranjero.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué me comentabas del pañuelo?*

*Samira: Si, por ejemplo una mujer con pañuelo no puede trabajar en una tienda de ropas, y por ejemplo mi hermana lleva pañuelo y pues a la hora de entrar al trabajo se lo quita y cuando sale se lo pone. En la entrevista también tenía que ir sin pañuelo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Ah, sí?*

*Samira: Porque si te ven con pañuelo te dicen "lo sentimos, no".*

*Elkarrizketatzailea: O sea que ella en el momento en el que...*

*Samira: Ella en el momento de la entrevista se quita antes de entrar.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Se quitó antes de entrar?*

*Samira: Sí." Samira. Elkarrizketa.*

Nazionalitatea ez izatearen oztopoaz gain, gazte honek aipatzen du baita kontratatzaile batzuk lehenesten dutela autoktonoen kontratazioa. 12 urterekin Bilbora iritsi zen neska honek atzerritar sentitu nahi ez badu ere, lan bat bilatzera joatean eta bere curriculuma erakustean, jatorriagatik diskriminatzen dutela hautematen du. Ahizparen kasuaz ari denean ere, ikus dezakegu ekintza diskriminatzaile bat azaltzen duela. Gainera, bera ez da gertaera horri erreferentzia egiten dion bakararra, badago beste mutil bat ahizparen inguruan ari dena eta antzeko egoeraren deskripzioa egiten duena:

*"Kamel: Ez, nire amari ez, baina eske nire ahizpari lan egiten hasi zenean, pues, esan zion jefek, beno zen jefa. Esan zion ke zapia kendu egin behar zuela zegatik zen de cara al público lan hori eta berak esan zion ezetz, lanak zapiarekin egin ahal zituela.*

*Elkarrizketatzailea: Eta hori non zan hemen Eibarren?*

*Kamel: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta ze lan zan egin behar zuena?*

*Kamel: XXXXX, baina pastelerian. De dependienta, o sea...*

*Elkarrizketatzailea: Eta esan zioten zapirik ez erabiltzeko?*

*Kamel: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta berak esan zuen ezetz, eta azkenean onartu zuten?*

*Kamel: Ez. Baina, ez zuten onartu baina bera joan zen porque ez zitzaion gustatu esan ziotena eta beste lan batzuk aurkitu zituen zapiarekin eta ya está.” Kamel. Elkarrizketa.*

Bestalde, zapi islamikoa daraman parte-hartzaileari galdetzen diogunean ia uste duen hijaba eramateagatik oztopoak izango dituen, beheko erantzuna ematen digu:

*“Elkarrizketatzailea: Ikasten baduzu, aukera berdinak, ez? Eta zapiarekin? Lehen esaten zidan Naimak bere arreba bat, hemen Eibarren, lan batera aurkeztu zela eta esan ziotela zapiarekin ezinezela eta orduan berak ezetz esan zuen. Zuk pentsatzen duzu diskriminatuta izan zaitezkeela lanen batean zapia eramateagatik?*

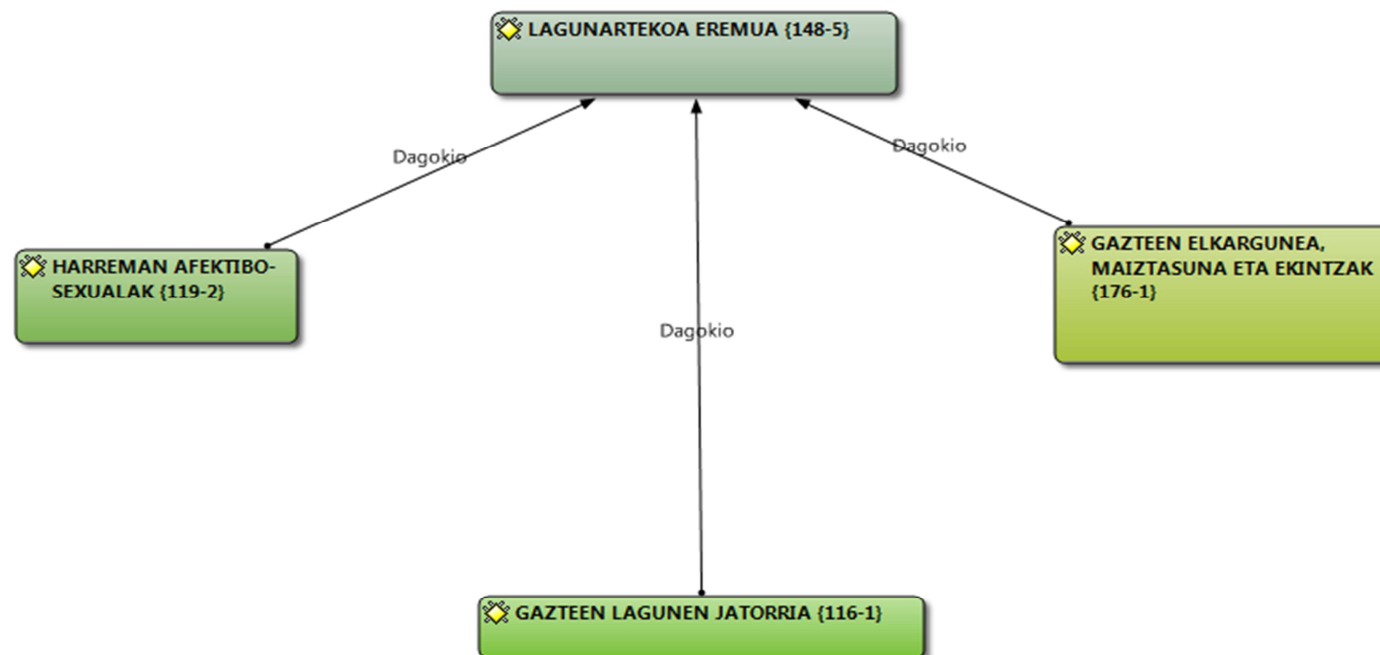
*Amina: Ez dakit. Da segun eta zein den lana. Igual laborategi handi eta famoso batean ez dizute lagatzen edo bai. Baina ez dakit, niri lan baten esaten badidate zapia kentzeko esango diot ezetz. Nahiago dut lanik ez egitea zapia kentzea baino.” Amina. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaileek aipatzen dituzten pertzepzioak ez datoz beti ekintza diskriminatzaileekin bat, baina pertzepzio horiek existitze hutsak erakusten digu, gutxienez subjektiboki, parte-hartzaile hauek ez dutela sentitzen gizarteko beste edozein gaztek izan ditzakeen aukera berberak izan ditzaketela.

### **3.3.3. Lagunarteko eremua**

Hiru kode familietatik “lagunarteko eremua” kode familiak kode gutxien biltzen du, eta beste bi kode familiekin alderatuta berau da informazio gutxien batzen duena. Hiru kode soilik ditugu kode familia honetan, gazteek lagunartekoan haientzat funtzeskoak diren hiruz gaitaz soilik hitz egin dutelako. Ikus ditzagun zeintzuk diren kode horiek eta zer den kodeen baitan dagoena.

## 10. Irudia. Lagunarteko eremua sare kontzeptuala





Sare kontzeptuarekin ikusi ahal dugun bezala, “lagunarteko eremu sozializatzailea” kode familiak 3 kode ditu: “gazteen elkargunea, maiztasuna eta ekintzak”, “gazteen lagunaren jatorria” eta “harreman afektibo-sexualak”. Orain arte bezala, kodeen edukia azaltzeaz gain, aztertu dugu baita ere 3 kode horiek eta “genero sozializazioa” kodearen artean dagoen aldiberekotasuna. Beti bezala, helburua izan da kodeen artean ez ezik, kontzeptuen atzean ezkutatzen diren loturak azalerratea.

“Lagunarteko eremua” kode familia eta “genero sozializazioa” kodearen arteko aldiberekotasun taula honakoa da:

20. Taula. Aldiberekotasun taula. Genero sozializazioa eta lagunarteko eremua

	GENERO SOZIALIZAZIOA
<i>Harreman afektibo-sexualak</i>	16 - 0,06
<i>Gazteen elkargunea, maiztasuna eta ekintzak</i>	9 - 0,03
<i>Gazteen lagunaren jatorria</i>	6 - 0,02

“Harreman afektibo-sexualak” kodea da “genero sozializazioa” kodearekin aipu gehien zeharkatzen dituen kodea. 118 aipu dituen kode horrek 16 zeharkatzen ditu “genero sozializazioa” kodearekin. 16 kode horietatik 3 kode mutil batek eginak dira, eta beste 13ak neskek eginak. Mutilak egindako ekarpena ezik, beste guztiak talde eztabaidatetik ateratakoak dira. Bai mutilak zein lau neskek aipaturako gaiak lotuak daude neska musulmanek harreman afektibo-sexualak bizitzeko dituzten gora-beherekin, neskek zenbait gizon musulmanen inguruan duten ikuspegiarekin eta baita ere neskek zein mutilek bikote-lagunak aukeratzeko egiten duten hautuarekin: neskek harreman egonkor baterako (haietariko 2k bikote musulmana dute, baina bikote-lagun bat baino gehiago izan dituzten beste 2 neskek, izan dituzte esperientziak mutil ez musulmanekin) bikote musulmanak aukeratzeko joera argiago bat duten bitartean, mutilek nahiago dituzte neska-lagun ez musulmanak.

“Gazteen elkargunea, maiztasuna eta ekintzak” kodeak 176 aipu ditu guztira, eta gorago aurreratu bezala, 9 aipu zeharkatzen ditu “genero sozializazioa” kodearekin. Aipu guztiak dira neskek egindakoak, eta bakarkako elkarrizketetatik eta talde eztabaidatetik jaso dira. Aipatzen den gai nagusia erlazionatuta dago neskek ateratzeko orduan guraso, neba edota jatorrizko taldearen aldetik aurkitzen dituzten zailtasun edota oztupoekin eta zailtasun horiei aurre egiteko erabiltzen dituzten estrategiekin.

Azkenik, “gazteen lagunen jatorria” kodeak 116 aipu ditu eta 6 alditan zeharkatzen da “genero sozializazioa” kodearekin. Azken kasu honetan, neskek egindako ekarpenak dira gehienak, eta horiek bakarkako elkarrizketatik eta talde eztabaidatetik ateratakoak dira. Kode horiek guztiak daude lotuta neskek mutil marokoarrak lagun izan eta haiekin ateratzeagatik izan ditzaketen arazoekin. Neska zein mutilek egin dituzten ekarpenetan ikusten dugu baita ere neskek badutela joera gehiago haien jatorriko lagunak edota beste herrialde batzuetako lagunak izateko, aldiz, mutilek haien jatorriko lagunak eta beste herrialde batzuetako lagunak izateaz gain, atutoktonoekin ere ateratzen dira, neskek baino gehiago, kasu horretan.

Kode familia honetako 3 kodeak eta “genero sozializazioa” kodearen arteko aldiberekotasuna nolakoa izan den azalduta, kode familia honetako 3 kodeak banaka-banaka aztertuko ditugu.

- **Gazteen lagunen jatorria**

116 aipu jasotzen ditu kode horrek. Bakarkako elkarrizketetan 4 neskek adierazten dutegehienbat jatorri marokoarra duten neskekin ateratzen direla, nahiz eta beste herrialde batzuetako neskekin ere erlazionatzen diren, eta kasuren baten, neska autoktonoekin baita ere. Lagun marokoarrak aukeratzeko arrazoiatarikoak dira: haiekin konfiantza gehiago dutela, hizkuntza, erlijioa edota kultura konpartitzen dituztela, eta neska autoktonoek ateratzerako orduan haiek baino baimen gehiago dituztela, eta gainera, haien ohiturak ezberdinak direla.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y dónde te sientes más a gusto? ¿O qué diferencias ves al relacionarte con unas o con otras?”*

*Samira: ¿Cuál? ¿De mis amigas marroquíes a las españolas? No hay ninguna diferencia, la verdad. Yo me llevo bien con todas, pero me siento más a gusto con mis amigas las marroquíes porque nos entendemos entre nosotras. O sea, a la hora de la cultura y esas cosas, pero por lo demás bien, muy bien.” Samira. Elkarrizketa.*

---

*“Naima: Niretzako, ez da desberdina, ze Ermura etorri arte inoiz ez naiz ibili marokiar batekin, iñoiz bez, beti, beti Euskal Herrikoekin, hemengoak ziren, hemen jaiotakoak, EHan.*

*Elkarrizketatzailea: Eta orain zergatik, orduan?”*

*Naima: Nik ere galdetzen dut zergatik. Eske, lehenengo egunetan ba harreman hobea neukan marokiarrekin, lehenengo egunetan ez nintzen asko ibiltzen hemengoekin. Marokiarrekin ibiltzen nintzen eta ordun marokiarrekin irteten nintzen kalera eta holako gauzak, baina aurten, ba hasi naiz, ba igual neska batekin gelditzen etxeko lanak egiteko. Orain*

*lagun asko dauzkat, lagun gehiago dauzkat aurten. Baina nahi badut ahal dut ibili besteekin. Gauza da, nik nahiago dot marokiarrekin.*

*Elkarrizketatzailea: Baina zergatik?*

*Naima: (Kar, kar) Ba marokiarrak direlako, eta ba ez dakit. Beraiek nire hizkuntza dute, beraiek nire erlijio berekoak dira, kultura berdinekoak. Igual nabil hemengo batekin, ba, bere gurasoek uzten diote gauza bat egiten baina niri ez didate uzten.” Naima. Elkarrizketa.*

Goiko azken adierazpena egiten duen neska Etxebarrin bizi izan da orain dela gutxira arte, eta herri horretan izan dituen lagun guztiak autoktonoak izan direla dio, eskolan atzeritik etorritako beste haurrik ez zegoelako. Aldiz, Ermura iritsi denetik, lagun marokiarrekin ateratzen da soilik, goian adierazi dituen arrazoiengatik.

Gorago aurreratu bezala, bakarkako elkarrizketetan neska gehienek gaineratzen dute, marokiarrez gain, atzeritarrekin dutela harreman estuagoa, eta ez horrenbeste neska autoktonoekin. Beraien jatorriko neskek edota beste herrialde batetik EAera bizitzera etorri direnak, egoera antzekoa bizi izan dutenez, hobeto ulertu diezaiekete. Aldiz, uste dute, neska autoktonoak ez direla gai izango beraiekin enpatizatzeke, ez dutelako egoera bera bizi izan.

*“(...) Elkarrizketatzailea: Antes me comentabas que te relacionas con chicas de otros países, hálbame de eso.*

*Hajar: Bueno, la verdad es que me relaciono más con ellas, porque, no sé, pienso que ellas pueden entender mi situación porque ellas han tenido que pasar por mi situación alguna vez también, pero...*

*Elkarrizketatzailea: Y cuando dices mi situación, ¿qué quieres decir?, ¿cuál es tu situación?*

*Hajar: Pues no sé, ser inmigrante, ser de fuera, han tenido que aprender otro idioma, que haya diferencias entre la gente de aquí y ellas, y pues eso, creo que nos entenderíamos, nos entendemos mejor. Eso.” Hajar. Elkarrizketa.*

Lagunen inguruan ari dela, beheko adierazpena egiten duen neskakonartua sentitzearen inguruan hitz egiten du. Aurrerago egin duen ekarpen batean adierazten du konfiantza gehiago duela marokiar jatorriko zein beste herrialde batzuetako neskekin, eta oraingoan aurrerago aipatutakoa berresten du esanez, autoktonoek onartuko ez duten beldur dela, baina era berean haiekin ez ibiltzeak autoestimazio arazoak ekar diezazkiokeela. Neskak dioena irakurrita, ulertzen dugu, baduela onartua ez izatearen kezka, eta onartua ez izate hori lotzen du autoktonoekin ez erlazionatzearekin.

*“Elkarrizketatzailea: Tú me comentabas que tenías amigas de*

Marruecos, ¿no?

*Hajar: Sí, y alguna que otra amiga española, pero no sé, no hay mucha confianza. No sé, a la hora de hablar y así, pues no sé, tengo miedo de que no me acepten, de que no quieran ser mis amigas, así que yo me reservo mucho ahora de estar con chicas españolas o así. Más bien trato con extranjeras o con bereberes o marroquíes y las de aquí no, bueno sí, a ver, me hablo y en clase son mis compañeras, pero sin más, tampoco hay una relación así...*

*Hajar: (...) porque en plan cuando no te relacionas tanto con la gente, y con la gente de aquí como que la autoestima también baja un poco, y no sé, no sabría decirte porque no sé en eso lo que pienso pero creo que de momento sí." Hajar. Elkarrizketa.*

Neskek bakarkako elkarrizketetan esandakoa, talde eztabaidatan esandakoarekin alderatzen badugu, ikus dezakegu aldaketa txiki bat ematen dela, guztiek baitiote nahiz eta neska marokoarrekin gehiago egoten diren (gehienbat asteburuetan), neska autoktono batzuk dituztela laguntzat, eta saiatzen direla haiekin ere ateratzen. Kontuan izan behar dugu, talde eztabaidak bi urte beranduago egin direla eta ikusten dela joera aldaketa bat lagunak hautatzerako orduan.

Mutilen erantzuna neskenarekin alderatzen badugu, ikus dezakegu badagoela diferentzia bat lagunak jatorri dagokionez. Mutilak jatorri ezberdinetako lagunak dituztela adierazten dute (latinoamerikarrak, autoktonoak eta marokoarrak) eta bai astean zehar bai asteburuetan egiten dituzten irteeretan guztiekin biltzen direla adierazten dute. Hala ere, ikusten da haien egunerokoan gertuen dituzten lagunekin biltzeko joera dutela eta lagun horiek marokoar (berbereak) jatorria dutela.

Nahiz eta gehiago batek adierazten duen Maroko, Espainia (guztiek batek izan ezik esan dute lagun espainiarrak dituztela eta ez euskaldunak), eta beste herrialde (Hegoamerikarrei egiten diete erreferentzia guztiek) batzuetan jaiotako lagunak dituela, gutxi batzuek esaten dute haien lagun gehienak autoktonoak direla.

Jatorri ezberdinetako lagunak dituzten horietatik batzuk, hala ere, kexu dira, diotenaren arabera, batzuetan gusturago sentitzen baitira jatorri bereko lagunekin, gazte autoktonoek haiek ez dituzten beste ohitura batzuk (erre eta alkohola edaten dute) dituztelako. Gainera, ohartu gara, egunero egiten dutena kontatzeko eskatzen diegunean, guztiek aipatzen dutela ia egunero lagunekin biltzeko ohitura dutela, eta aipatzen dituzten lagunak izenak, kasu guztietan marokoarrak dira. Beraz, ulertzen dugu mutilen kasuan, nesken kasuan bezala, badaudela konfiantzazko lagunak direnak, zeinekin egunero biltzen diren, eta horiek marokoarrak dira, dena den,

adierazi bezala, horrek ez du esan nahi, beste jatorri bateko lagunak zein lagun autoktonoak ez dituztenik.

*“Taib: Porque me lo paso mejor y eso. Pero con españoles no...”*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y por qué?*

*Taib: Porque no sé. Eh, igual quieren ir a otro sitio y a mí no me gusta ir a ese sitio, y...*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Taib: Y con los marroquíes no. Con los marroquíes, si vamos, si vamos, nos vamos todos y eso.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Taib: Y además, todos los marroquíes que ando no fuman, ni beben ni eso. Y, y, los españoles también...*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Taib: Fuman.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Taib: Sí. No me gusta estar con la gente que fuma y eso.” Taib. Elkarrizketa.*

Lagun autoktonoak dituen mutil batek dio bera oso txikitatik etorri zelako dituela lagun autoktono gehiago. Aldiz, beranduago etorri diren gazteek zailtasun gehiago dituztela lagun autoktonoak bilatzeko. Bere adierazpenak irakurrita sumatzen dugu gazte honek positiboki baloratzen duela lagun autoktonoak izatea eta berarentzat lagun autoktonoak ez izateak ezintasun bat erakusten du, eta lotuta dago, gainera, harrera herrian egiten den denborarekin.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Tienes amigos por ejemplo que han llegado con diez, once, doce años de Marruecos y han vivido esa situación?”*

*Salem: Sí. Bueno, conocidos. Yo creo que sí, porque ya había uno que llegó en sexto de primaria y ahora solo anda con marroquíes porque no tuvo la oportunidad de conocer a otros, y ahora solo anda con ellos por eso.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y por qué, por el idioma?”*

*Salem: Al principio por el idioma, y ahora lo controla más pero ya es como si fuera un poco tarde. Bueno nunca es tarde, pero es como que de pequeño haces amigos pero ahora como que cuesta más. Ahora ya está acostumbrado a estar con marroquíes además, entonces ya no se va a relacionar con otros.” Salem. Elkarrizketa.*

Gure ikerketara etorrira, ikus dezakegu goiko parte-hartzaileak dioena ez dela faktore erabakigarria. Lagun marokoarrekin egoteko hautua egiten duten gazteetatik bi EAEn jaiok direlako, beste bi 4 eta 5 urte zituztela etorri zirelako, eta azkenak 10 zituela. Gazte hauek haien artean harreman estua izatea, lotuago dago bostak herri berean (Ermua) bizitzearekin, eta bereziki berbereak izatearekin. Berbereen komunitatea oso komunitate sendoa da haien herrian, eta haien artean harreman estua izateaz gain, babes handia ematen diote elkarri, bai gurasoek zein seme-alabek.

Beheko lehenengo testigantza mutil batek egina da bakarkako elkarrizketa batean, ondoren datorrena neska batek egiten du talde eztabaida baten. Biek hitz egiten dute haien lagunen inguruan.

*“Elkarrizketatzailea: Entonces, dime, ¿con quién te relacionas?, ¿con amigos, compañeros, con los que estás en el instituto...?”*

*Anami: Eeh, ¿fuera?*

*Elkarrizketatzailea: Sí.*

*Anami: Con algunos que están en el instituto y otros de, pues de todos los sitios.*

*Elkarrizketatzailea: De otra, ¿de otros centros?*

*Anami: Del CIP, pues, viven aquí, en Eibar, pues suelo estar con ellos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y son marroquíes? O son...*

*Anami: Son marroquíes, españoles, pues extranjeros, de todo tipo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Qué hay más?*

*Anami: Pues, latinos en Eibar más, más latinos que aquí en Ermua.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y con los que te relacionas tú, son todos extranjeros? ¿O la mayoría son extranjeros?*

*Anami: La mayoría son extranjeros.*

*Elkarrizketatzailea: La mayoría, ¿sí?*

*Anami: Bueno, la mayoría no. La mitad son extranjeros y la mitad son españoles.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: De todo tipo.”*

---

*“Naima: Sí. Y encima yo cuando vine para aquí los primeros meses, primer año, yo seguía volviendo a Markina, o sea los fines yo iba a Markina, no me quedaba aquí. Y mejor, pero más conocía Marroquíes aquí, y también...”*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y ahora?*

*Naima: Y también ahora, tengo amigas Marroquíes, pero también tengo cuadrilla, cuadrilla que tiene local y todo y voy para allí... (...)" Naima.  
Elkarrizketa.*

Mutilek hasiera batetik erakusten dute edozein jatorri edota kulturako lagunekin biltzeko joera, eta nesken kasuan ikusi dugun bezala, denbora kontua da. Ematen du, adinez nagusiago diren neurrian, haien sare soziala zabaldu egiten dela eta ez dizkiotela horrenbeste muga jartzen lagunaren jatorria edota kulturari. Hori bai, nor bere generoaren barruan, beste generoaz hitz egiterakoan desberdina da.

Izan ere, nesken kasuan, bakarkako elkarrizketetan mutilekin ateratzeaz ari direnean, gehienek adierazten dute, mutilekin ez dutela harreman handirik, are gutxiago marokoar jatorriko mutilekin, haien esanetan, EAEndauden mutil marokoarrak ez direlako egokiak.

Araua urratu eta arazoak sortzen dituzten, lagunduta ez dauden adin txikiko marokoarrez ari dira. Bai gurasoek bai haiek gutxiesten dituzte egoera horretan aurkitzen diren haien aberkideak.

Ikerketa honetako neskek eta haien gurasoek buruan dutena dadelinkuentzian dabilzan gazteak. Deigarriena da, neska horiek beraiengandik gertu (eskolan, gelan) marokoar jatorria duten eta familiekin etorri diren mutilak dituztela, baina ez dituzte identifikatzen jatorri bereko lagun posible bezala. Ematen du harrera herrian dauden mutil marokoarraren irudia burura datorkienean, soilik irudikatzen dutela delituak egiten dituen eta lagunduta ez dagoen adin txikiko marokoarra. Neska batek egin dituen beheko adierazpenetan ikus dezakegu horren adibide bat:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y con chicos no soléis estar?, ¿no soléis salir?*

*Hajar: Tenemos vidas distintas porque ellos no vienen con sus padres, vienen jóvenes y la mayoría son de salir, consumir drogas y así. Yo no me junto con esta gente. Me refiero a los marroquíes que vienen, porque los españoles que conozco no son así. Son los marroquíes que conozco que vienen jóvenes y solos, sin sus familias los que roban.” Hajar.  
Elkarrizketa.*

Neska horrek eta beste zenbait neskek egiten duten komentario hori, beste mutil batzuek ere egiten dute bakarkako elkarrizketetan. Mutil batek, adibidez, adierazten du berak jatorri ezberdinetako lagunak dituela; marokoarrak, autoktonoak eta baita bera bezala beste herrialde batzuetatik etorri diren gazteak. Lagun marokoarrez ari denean, haren egoera berbera duten gazteez ari da. Haietariko asko berbereak dira edota Marokoko beste zonalde batekoak. Aldiz, delituak egiten dituzten eta lagunduak ez

dauden adin txikiko gazte marokoarrei erreferentzia egiten dienean, esaten du haien jarrerren erruz beraiek ere zailtasunak izaten dituztela lagunak egiteko edota ateratzen direnean lasaitasunez ibiltzeko.

*“Elkarrizketatzailea: Qué vienen, igual... ¿los no acompañados que vienen de Marruecos solos?”*

*Anami: Sí. Que, pues esos nos suelen fastidiar a algunos, porque a ver, no puedes tener amigos por la culpa de ellos porque tú eres marroquí también y roban... Y pues dicen que robas. En un bar pues a mí no me dejaron entrar por, porque dijeron que robé, y no robé.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Y dijo “que te enseñe la cámara”, pues yo dije “vale, tú si quieres vamos a la policía y...”*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Además, también el dueño del bar es marroquí.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Y ya está.” Anami. Elkarrizketa.*

Halaber, bi neskak diote gurasoak direla nahi ez dutenak beraiekmutil marokoarrekin harremanik izatea, arrazoi berberetatik. Hona hemen haietariko baten ekarpena:

*“Elkarrizketatzailea: Bai? Uzten dizute. Marokoarrekin edo hemengoekin?”*

*Naima: Ez, marokoarrekin ez.*

*Elkarrizketatzailea: Zergatik ez?*

*Naima: Eske nire gurasoei ez dakit zer pasatzen zaie marokoarrekin. Igual konfiantza gutxiago daukate marokoarrekin. Eske denok bezala, ba igual marokoar batzuk fama txarra daukate, eta ordun ba, juzgatzen dute ezagutu aurretik. Nik adibidez oin daukadan laguna, lagunik onena, mutila dena, marokoarra da eta amari ez diot esan, amak ez daki, ze bestela esaten diot eta ipintzen da... Ez luke nahiko.” Naima. Elkarrizketa.*

Goiko neskaren ekarpena irakurrita, ikus dezakegu ez dela soilik gazteek konpartitzen duten uste bat, baizik eta etxean (edo zenbait etxetan) indartua dena.

Neska zein mutilen adierazpenak irakurrita, ikus dezakegu eskola dela<sup>46</sup>jatorri ezberdineko familienseme-alabak batzen dituen erakundea. Gure parte hartzaileek

<sup>46</sup> EAEra etorrita, esan dezakegu eskolen artean desberdintasun handia dagoela familia etorkinen seme-alabak jasotzerako orduan. Eskola publikoa da, bere ikasleen artean jatorri ezberdineko ikasle gehiago jasotzen dituena. Fullaondok (2017) aurkeztutako datuen arabera, 2012-2013an Eskola Publikoak familia etorkinen seme-alaba kopuru handiena zuen oinarritzko iraskaskuntzan matrikulatua (ikasleen %9,9). Haren atzetik datoz Kristau Eskola (%6,4), Partaide (% 2,5) eta beste patronal batzuk (%3).



erakusten duten moduan, eskolak bermatzen du, jatorri ezberdinetakogazteen arteko harremana, baina hortik kanpo zenbait kasutan (gutxitan) banaketa gertatzen da.

*“Elkarrizketatzailea: Te relacionas aquí en el centro con todos ellos y luego cuando sales del centro...”*

*Hajar: Ahí no, ahí ya no, cuando salgo del centro ando con la colombiana y con la marroquina como yo, y con nadie más.*

*Elkarrizketatzailea: Y, ¿por qué no?*

*Hajar: Saludar y así sí, pero sino no. No hay tema para hablar.” Hajar. Elkarrizketa.*

Bukatzeko, badago deigarria iruditu zaigun beste gai bat, eta da gazte batzuk kuadrila eduki edota ez edukitzeari ematen dioten garrantzia. 5 parte-hartzaileek (2 mutil eta 2 neska) kuadrila hitza aipatu dute bakarka egin dizkiegun elkarrizketetan, haietariko 4k kuadrila izan dutela edota dutela esateko eta besteak ez duela esateko. Kuadrila izatea kultura nagusiarekin eta autoktonoen ohiturekin lotzen dute, horiek kontsideratzen baitituzte kuadrila, eta ez marokoar jatorriko neska edota mutilekin egiten duten lagun multzoa. Beraz, kuadrila izan duten guztiak (4) dira autoktonoekin harreman gehiago izan dutenak haien sozializazio prozesuaren uneraren batean. Are gehiago, sumatzen dugu, bereziki kuadrila ez duenaren hitzetatik eratortzen dugunagatik, kuadrila izatea dela EAEn onartua izateko elementu garrantzitsuetariko bat, eta ez izateak esan nahi duela integratua ez egotea edota baztertua sentitzea. Hala ere, badago, kuadrila izan duen parte-hartzailearen bat, izateari utzi diona kuadrilako kideen ohiturak eta haren ohiturak bat ez datozelako eta kideen ohiturak konpartitu nahi ez dituelako.

*“Elkarrizketatzailea: Y ahora que está muy de moda compartir locales con amigos, ¿compartes algún local con amigos?”*

*Hajar: Qué va, no. No salgo mucho, no me relaciono mucho, no tengo cuadrilla. Mis amigas si me presentaron algún otro amigo pero, bueno no tengo confianza, no me inspira.*

*Elkarrizketatzailea: A ver, háblame más de eso, me dices que no sales mucho, me dices que no tienes cuadrilla, que no estás en ningún local...*

*Hajar: Sí, aquí es muy típico tener cuadrilla, mucha gente, ir de fiesta, pero la verdad es que no, casi nunca salgo, y estoy en casa o en la biblioteca, estudiando, o en casa o sino nada, parezco una vieja (jeje).” Hajar. Elkarrizketa.*

---

*“Taib: Antes yo tenía cuadrilla, tenía españoles. Íbamos, íbamos a cualquier sitio. Luego han empezau ya a fumar y eso y no me ha gustau eso y sin más, les he dejau.” Taib. Elkarrizketa.*

## 8. Gazteen elkargunea, maiztasuna eta ekintzak

*-Eguneroko zein asteburuko irteerak*

11 parte-hartzaileek eskolaz kanpoko ekintza gutxiagotan parte hartzen dute eta lagunei denbora gehiago eskaintzen diete: jolastea, kirola egitea, "break dance" praktikatzea, edota haien artean hitz egitea dira ohiko ekintzak. Gutxi dira haurtzaroarekin lotutako zaletasunak mantentzen dituztenak. Neskek albo batera uzten dute kirola eta nahiz eta mutilek jarraitzen duten kirola praktikatzen, badirudi intentsitatea aldatu egiten dela. Kirola eta maskulinitasuna lotuta daude baita adin hauetan ere. Mutilekin alderatuta, nesken kasuan, kirolarekin duten harremana azaltzen da baina oso modu apalean. Kirolarekin duten harremana askoz ahulagoa da, aldakorra...

Adinak diferentziak markatzen ditu, eta aldiberekotasun taulan ikusi ahal izan dugun bezala, generoak ere. Esan dezakegu neska zein mutilek ez dituztela erakusten desberdintasun esanguratsuak denbora librean ulertzerako orduan, baina bai gauzatzerako orduan. Neskek ez dituzte mutilek egiten dituzten jarduerak egiten, ez dituzte espazio berberak erabiltzen eta ez dira mutilekin apenas ateratzen.

Mutil gehienak egunero ateratzen dira lagunekin. Kanean biltzen dira beti, eta batzuetan liburutegian. Haien herritik (Ermua) ondoko herrira (Eibar) irteten dira, ondoko herrian lagun gehiago dituztelako eta herria handiagoa izateagatik gauza gehiago eskaintzen dielako. Asteburuko irteerei dagokienez, mutil gehienek diote larunbatean arratsaldean ateratzen direla eta normalean Elgoibarrera (Ermua eta Eibarretik gertu dagoen herria) joaten direla inguruko mutilek bertako tabernetan elkartzen direlako larunbat arratsaldetik gauerako tartean. Elgoibarrera joaten ez badira, Eibarren edota Ermuan ateratzen dira eta gaueko 22:00ak edota 24:00ak arte ez dira etxera bueltatzen. Elgoibar da ingurune horretako gazteen asteburuetako elkargunea.

*"Anami: Pues día libre, pues un sábado me voy de fiesta con los amigos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué es irse de fiesta? Tú piensa que yo no entiendo nada.*

*Anami: Pues es, jajaja. Pues, suelo ir a Elgoibar, que hay bares, discotecas... Pues eso, estar ahí, suelo ir a bailar con mis amigos y a pasármelo bien.*

*Elkarrizketatzailea: O sea, que vas a Elgoibar los sábados, ¿y tus padres saben que vas a Elgoibar?*

*Anami: Eeeh sí, mi hermana sí. Mis padres... se lo ha contau a mis padres, les da igual.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Y vas con tus amigos de Ermua a Elgoibar?*

*Anami: Con los de Ermua, con los de Eibar..." Anami. Elkarrizketa.*

Gauetz atera arren eta lagun autoktonoekin egon eta haiek alkohola kontsumitu eta erre arren, mutil guztiek adierazi dute haiek ez dutela alkoholik edaten edota erretzen. Haien helburua horrelako irteeretan ondo pasatzea da (dantzaz egitea, ligatzea, argazkiak atera eta konpartitzea), eta lagunekin egotea. Beste jatorriko lagunekin (latinoamerikarrak, autoktonoak) konpartitzen ez duten ekintza bakarra alkohola edatea edota erretzea dira, jatorriko herrialdeko ohiturekin eta islamarekin gatazkan sartzen diren praktikak direlako, eta gazte hauek nahiago dutelako haiek ekidin.

*"Elkarrizketatzailea: Y a Elgoibar cuando vas, me dices que quedáis hacia las seis, cinco y media seis, cinco...Os vais a Elgoibar y, ¿qué es lo que hacéis ahí?*

*Anami: Pues estar de fiesta.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué es estar de fiesta?*

*Anami: Eeeeh, pues ir a los bares...*

*Elkarrizketatzailea: Beber...*

*Anami: No, no bebo ni fumo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No bebes? No bebes nada.*

*Anami: No, no bebo ni fumo.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por qué no bebes?*

*Anami: Por la religión.*

*Elkarrizketatzailea: Lo impide...*

*Anami: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá."*

*Anami: Nada que tenga alcohol. Lo demás igual sí, me compro una Coca-Cola o un Red Bull...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tus amigos beben cuando salís?*

*Anami: Eeeh, pues, latinos y españoles sí beben, y algunos marroquís.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Todos los que conozco marroquís, la mayoría no bebe.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Anami: Y otros que son de centros, que pues no tienen ni padres ni madres aquí, pues esos les da igual todo. Beben, fuman, roban...de todo." Anami. Elkarrizketa.*

---

*"Tareq: No sé, me dicen que pica.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Que pica?*

*Tareq: Sí, y a mí eso no me gusta porque a la piel cuando le echas a una herida jode mucho.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y el resto entonces sí beben?*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Y salís con ellos.*

*Tareq: Sí, más de una vez se han puesto muy mal ellos. Y ya sabes quién tiene que cuidar, jajaja." Tareq. Elkarrizketa.*

Nesketatik inork ez du aipatzen egunero ateratzeko ohitura duenik. Haietariko zenbaitek diote ikastetxetik atera ondoren, ikasteari ematen diotela denbora, eta batzuetan lagunekin biltzen direla liburutegian. Gehienak dituzte beste lagun marokoar batzuk inguruko herrietan (Durango, Mungia, Bilbao) familiaren bidez ezagutu dituztenak, eta astean zehar beraiekin gutxitan ateratzen dira.

Bilbon bizi den neskak dio ez dela asteburuetan apenas irteten, bere lagun autoktonoek berak ez dituen ohiturak dituztelako eta berak bere erlijioagarengatik ezin dituelako ohitura horiek aurrera eraman.

Talde eztabaida baten parte-hartzaile horrek aipatutakoak jaso ditugu beherago, erakusteko adierazten duela haien gurasoek ezartzen dizkieten mugak apurtu dituela noizbait. Bere bideak bilatzen ditu gauean atera ahal izateko (adibidez lagun baten etxera joan lotra ahizparenean dagoela esanda). 4 nesketatik 2 dira horrelako adierazpenak egiten dituztenak, eta harrotasuna erakusten dute gaiaz hitz egiterakoan. Hala ere, azpimarratzen dute berriro ere, ez zaiela gustatzen edatea eta erretzea.

*"Elkarrizketatzailea: Antes me comentabas que en Noche-vieja has salido, has estado hasta las 7:30 de la mañana.*

*Samira: 7 no, 11 de la mañana.*

*Elkarrizketatzailea: 11 de la mañana, es verdad, a las 7 y...*

*Samira: No, estaba sola yo.*

*Elkarrizketatzailea: Estaban en Holanda... (Se refiere a sus padres).*

*Naima: Jaja ja, ¡aaaaah!*

*Samira: Por eso. Pero da igual, ahí están mis padres, aquí las veces que están, yo un finde semana les digo, "bueno me apetece ir a dormir con mi hermana", no voy a dormir con mi hermana, voy a la casa de una amiga...*

*Naima: Tu hermana te ayuda.*

*Samira: Mi hermana da igual, mi hermana me dice "si te pillan yo no sé nada", vale...*

*Elkarrizketatzailea: O sea, tu hermana te encubre...*

*Samira: Sí, pero claro.*

*Elkarrizketatzailea: Tú te vas a dormir donde alguna amiga...*

*Samira: Sí, vamos, tengo una amiga que vive sola, ¿sabes?, que es mayor, tiene 28 años, es marroquí pero esta divorciada y sus padres viven en Marruecos. Y mis padres tienen mucha confianza en ella, pero no pasa nada, o sea...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y ella es musulmana?*

*Samira: Sí, sí, sí. No sale conmigo ¿eh?*

*Elkarrizketatzailea: ¿Vive sola?*

*Samira: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: No sale conmigo ni nada, pero yo voy a su casa, me arreglo y esto, salgo pues a las 8, 9, 10, 11 me deja la llave, entro a su casa, me duermo y me ducho... me voy, me voy a mi casa como nueva.*

*Elkarrizketatzailea: Jajaja. O sea que tú ya te has buscado tus vías para poder salir...*

*Samira: Sí, es que si no..." Samira eta Naima. Talde eztabaida.*

Irteterako orduan, Ermua eta Eibarko beste 3 neskek ez dute haien herrietako mutilek duten joera erakusten; alegia, ez dira Elgoibarrera joaten. Elgoibarrera ez joatearen arrazoia da bertan ez direla neska musulmanak egoten, eta baita ere edatea eta erretzea ez zaiela gustatzen. Lauretatik batek dio bera etxe azpian biltzen dela lagunekin, gurasoek kontrolpean izan behar dutelako eta horrela lasaiago geratzen direlako, bai haien bai bera ere. Beste biak lagunekin elkartzeko dira kalean eta bertan ematen dute etxera bueltatu arteko denbora. Aurreko atal batean luze hitz egin dugu gai honetaz eta ez dugu beraz berriro errepikatuko, soilik gogorarazi nahi dugu, 11 parte-hartzaileen gurasoek desberdin jokatzeko dutela haien seme edota alabei ematen dieten baimenekin.

Musulmanak ez diren gazteek, bereziki asteburuetan, aisiaz disfrutatzeko dituzten ohiturak aldendu egiten dira neurri batean musulmanek dituzten ohituretatik. Zenbait unetan aurreratu dugun bezala, gazte musulmanek, lagunekin ateratzen direnean ez dute alkoholik edaten, ezta erretzen ere. Aldiz, beraien lagun autoktonoek zein latinoamerikarrek bai. Hala ere, mutilen kasuan, hori ez da oztopo izaten lagun horiekin ateratzeko eta asteburuetan elkarrekin aisiaz disfrutatzeko. Nesken kasuan, berriz, ikusten dugu ez dela gauza bera gertatzen. Lehenagoaipatutako kasu isolatuek aparte, non neskek adierazten duten noizbait atera direla gauez eta disfrutatu dutela lagun autoktonoekin batera, kasu gehienetan neskek ez dira mutil musulmanak bezala gauez ateratzen. Besteak beste, lehenagoko atal batean adierazi dugun bezala, muga gehiago dituztelako etxean. Gurasoen balio horiek partekatzen ditu orain jasoko dugun testigantza honen protagonistak. Eta aipatzen du, halaber, batzuek edateak eta beste batzuek ez edateak gazteen artean ekartzen duen distantzia.

*“Hajar: Sí salen y se van por ejemplo a Elgoibar, se van de fiesta, a pasarlo bien, no sé, beben. Yo por ejemplo por mi cultura y mi religión no puedo beber alcohol. Y pufff, aunque no te vean tus padres y así, yo creo que tú te sientes un poco mal y todo, no sé y pues si la gente bebe y tú no puedes, pues ahí pues como te distancias mucho. Y los amigos salen y así y la verdad es que mis padres nunca me han dejado salir así. No, no salgo mucho, y pues de día sí que salgo con alguna que otra amiga y si me presentan alguien soy muy tímida y no.” Hajar. Elkarrizketa*

#### *-Lokala eta lagunak*

Gazte hauek duten adinean badago behar handi bat elkarrekin egoteko, eta edozein leku da biltzeko aukera. Beste batzuen artean, euskal gazteen artean lokalak dira biltzeko duten toki bat. Gure ikerketara etorrita zentzu honetan ikusten duguna azalduko dugu:

Mutil eta neska guztietatik soilik bi neskek izan dute aukera lokal bateko partaide izateko, baina denbora baten buruan, arrazoi ezberdinengatik biek utzi dute. Haietariko batek dio uztearen arrazoia gatazkak izan direla. Neska zein mutilen jarrerak oso ezberdinak dira adin horretan, eta horrek gatazkak sortzen ditu.

*“Samira: Sí, yo tenía antes un local compartido con mis amigas pero luego lo dejamos.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. Cuéntame algo sobre eso.*

*Samira: Pues a ver, al principio yo sabía que unas amigas más pues tenían una lonja y yo pues decidí apuntarme, porque ya que fui dos días, y dije me gusta el sitio, así para estar, así por la tarde, todos juntos y muy bien, y nada, y eso. Me apunté con ellas y luego yo me fui en*

*verano a Marruecos y volví y me enteré que había habido problemas entre las chicas y los chicos, que había dos chicos que quitaban dinero del alquiler para ir a la máquina tragaperras y ganar dinero ahí. Entonces, pues nada, nos enfadamos y lo dejamos.” Samira. Elkarrizketa.*

Parte-hartzaile horrek aipatutako liskarrak sarri ematen dira lokaletan, eta kasu askotan mutilek sortuak izaten dira. Badaude beste zenbait neska zein mutil diotenak lagunek duten lokaletara joan izan direla, edota joaten direla batzuetan, baina haiek ez dutela kuotarik ordaindu lokala beste lagunekin konpartitu ahal izateko. Lokaletara joateko aukera izan duten neska zein mutil guztiek adierazi dute lagun autoktonoek dituzten lokaletara joaten direla. Bestalde, gazte pare batek diote, ez dutela oraindik aukerarik izan, baina aurrerago, badutela asmoa lokal bateko partaide izateko. Egin ez dutenak, edota egingo ez duten gutxi batzuk ere badaude.

Lokala ez alokatzeko arrazoi ugari daude: ekonomikoak, gurasoen baimenik ez izatea, nahi ez izatea, edota aurrerago egiteko asmoa izatea.

*“Elkarrizketatzailea: Eta orain oso modan dago lokalak konpartitzea. Zuk badaukazu lokalik lagunekin?”*

*Amina: Ez, nire gurasoek ez didate lagatzen. Esaten didate, lokalean gehienetan erre egiten dela, edan... Lehen, egoten ginen lokalen baten eta bakarrik egoten ziren neskak, baina gurasoek utzi bazidaten, ez da horregatik, ez didatenean uzten ez da mutilak daudelako, bazik eta erre eta edan egiten delako. Lehen, lokaleko neskak ezagutzen zituzten eta egoten nintzen, baina ez zen denbora asko izan. Ze hasi zen jende berria sartzan lokalean eta gurasoek esan zidaten ezetz. Igual joaten naiz beste lokal batzuetara lagunena bila eta hori bai, baina besterik ez.*

*Elkarrizketatzailea: Eta, zergatik? Alkohola eta tabakoa kontsumitzen delako eta mutilak daudelako?*

*Amina: Ez, horregatik ez, bakarrik alkohola eta tabakoarena. Baina, nire ustez, hori egia da, ze gure lokalean hasi zenean jende berria sartzan, hasi ziren erretzen eta nire lagunei ematen eta hasi ziren esaten litroak egiteko lokalean eta ... Orduan niri gurasoak egia esaten zidaten, ez zuten esaten ez zutelako nahi, horregatik baino. Nire gurasoek ere nahiago dute nik lokal bat aurkitzea eta lagunekin egotea baina ez erretzen eta edaten eta hori. Ez dute nahi.” Amina. Elkarrizketa.*

Hala ere, ikusten da lokala konpartitzea ez dela gazte hauen familietan ondo ikusten, eta adierazi bezala, seme-alabak baldintzatu egiten dituzte, arrazoi ekonomikoengatik, edota haien ustetan lokal horietan egiten diren ekintzak ez direlako egokiak haien seme-alabentzat. Gainera, arriskua handitu egiten da nesken kasuan, lokal hauetan neska zein mutilak biltzen direlako. Neska batek adierazten du bere nahia lokal batean parte-hartzea izan arren, gurasoek ez diotenez baimena sinatzen, ezinezkoa zaiola.

*-Gaua etxetik kanpo pasatzea*

11 parte-hartzaileei galdetu diegu ia noizbait gaua etxetik kanpo igaro duten, konkretuki lagun baten etxean. Galdera hori egin genien badelako kultura nagusian ohikoa den praktika bat haur eta gazteen artean, baina ikusi ahal izan dugun bezala, ez da praktika oso sarriarelkarrizketatatuaren artean, soilik 3k pasatu baitute gaua lagun baten etxean eta gainera haietariko batek egin du gurasoek ezer jakin gabe.

Egin ez dutenen artean, badaude adierazi dutenekez dutela gustuko praktika hori; beste batzuek adierazten dute gurasoek ez dietela baimenik ematen horretarako, uste dutelako gauz lagunekin ateratzeko erabiliko dutela etabesteren batzuk diote Marokon egin izan dutela baina EAEn, aldiz, ez.

*“Elkarrizketatzailea: Eta zu joaten zara beraien etxeetara lo egitera?”*

*Naima: E, inoiz ez naz jua.*

*Elkarrizketatzailea: Baina gurasoek ez dituzte ipintzen trabarik horretarako?*

*Naima: Bueno, igual bai.*

*Elkarrizketatzailea: Bai? Zergatik?*

*Naima: Ez dakit, eske, joaten naiz Durangora eta esaten didate tiogana joateko lo egitera. Eta joaten banaiz nire tiorengana, joaten naiz lo egitera. Ibiltzen naiz nire lehengusinarekin, nire edadekoarekin eta bere lagunekin, orain nireak ere badira, baina beraien etxean inoiz ez dut egin lo, egiten badut nire osabaren etxean.” Naima. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: Bai, baina beno, adibidez, Salemek bai esaten zidala gurasoek uzten diotela beste batzuen etxera lo egiten joaten, baina beti ere marokoarra bada. Beste familia batzuetan beste ohitura batzuk dituztenez ba igual...”*

*Amina: Niri ere ez didate uzten. Beno, lagun batekin bai, dala konfiantza konfiantzazkoa. Ekuadorrekoa da. Ba orduan bai, konfiantzazkoa delako. Eguna pasatzen eta lo egitera. Baina ondo ezagutzen dutelako. Eta orduan lagatzen didate. Beste marokoar batzuen etxera edo edozeinen etxera ez, baina hau konfiantzazkoa da. Eta baita, ba igual joaten naiz lagunekin larunbatetan eta esaten didate ezin naizela joan diskoteketara eta...*

*Elkarrizketatzailea: Eta adibidez, beste etxe batera? Hemengo jatorria daukan gazte baten etxera zergatik ez dizute uzten lo egitera joaten?*

*Amina: Ba ez dakit. Ez da erlijioagatik. Beraiek beste etxe batera joateko ezagutu behar dute ondo, zelakoak diren, ze ohitura duten...” Amina. Elkarrizketa.*



Lagunekin egoten ez direnean, haien artean komunikatzeko mutilek Tuenti eta Facebook dira gehien erabiltzen dituzten sare sozialak eta baita mugikorra ere. Neskek mugikorra erabiltzen dutela diote, eta haietariko bakarrak dio Facebook ere erabiltzen duela.

*-Harremana Marokon bizi diren lagunekin*

Guztiekin diote harremana dutela Marokon bizi diren lagun edo senitartekoekin. Bigarren belaunaldikoak bereziki. EAEan jaio ziren biek diote Marokon dituzten lagunak haiek bezala ez direla Marokon bizi, baizik eta beste herrialde batzuetan eta bakarrik udan joaten dira gurasoen jaioterrira. Haiekin komunikatzeko, guztiek erabiltzen duten bidea interneta da. Tuenti, Facebook eta beste sare sozial batzuk erabiltzen dituzte horretarako eta egunero edota astero hitz egiten dute haiekin.

*“Elkarrizketatzailea: Te comentaba si te relacionabas con gente que vive allí en Marruecos.*

*Hajar: Sí, sí, claro. Tengo amigos allí y me relaciono con ellos vía internet, Messenger... El móvil no porque cuesta mucho, y joer, pues prefiero estar ahí en internet porque te da tiempo para mucho rato. Lo hago desde casa, antes utilizaba skype para hablar más así, pero ahora hacemos más chat, así, para escribir así, y ya está, porque cuando se ha estropeado el ordenador y me ha llevado mucho tiempo en arreglar y ahora prefiero hacerlo así y ya está.” Hajar. Elkarrizketa.*

---

*“Elkarrizketatzailea: Eta Marokon esan didazu lagun gutxi dituzula, ez?*

*Yazid: Bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta haiekin kontaktuan jartzen zara?*

*Yazid: Eske nire Marokoko lagunak joaten dira bertara ni bezala bakarrik uda pasatzera. Haiek, gehiengoak dira Bartzelonakoak eta konektatzen gara Tuenti bidez. Gehienak Tuenti dugu edo bestela Facebook edo Twitter.” Yazid. Elkarrizketa.*

- **Harreman afektibo-sexualak**

11 parte-hartzaileei bakarkako elkarrizketak egin dizkiegun unean mutil eta nesken arteko harremanen inguruan hitz egin dugunean, arestian esan bezala, 4 nesketatik 2k adierazi dute bikote-laguna dutela, eta aldiz mutilen kasuan 7tik 5 izan dira bikote-laguna izan dutela edo dutela azaldu dutenek. Beste diferentzia txiki bat ikusten da haien artean: mutil guztiek dituzte musulmanak ez diren bikote-lagunak eta adierazten dute, gainera nahiago dituztela; aldiz, nesken kasuan 2k adierazten dute bikote-lagun

musulmanak dituztela, eta beste 2k adierazten dute denetik izan dutela. Hala ere, harreman serio baterako, nahiago dute bikote musulmana izan.

Alderatzen badugu bikote-laguna duten mutil eta neska kopurua bakarkako elkarrizketa egiten dugun unean mutil gehiagok du edo izan du bikotekidea.

*-Harreman afektibo-sexualak bizitzeko modua*

Metodologia atalean aipatu dugun bezala, talde eztababaidatik jaso ditugu ekarpen gehienak, neskek askoz zabalago hitz egin baitute izan dituzten harreman afektibo-sexualen inguruan eta harreman horiek bizitzeko izan dituzten gora-beheren inguruan. Hasiera batean ez dute detaileetan sartu nahi izan, baina konfidantza hartzen joan diren heinean, oso intimoak diren gaiez aritu dira. Besteak beste, 4k adierazi dute izan dituzten bikote-lagunekin kontaktu fisikoa izan dutela, baina hortik haratago ez direla joan. Ulertzen dugu, penetrazioaz ari direla, guztiek birjinak direla esan baitute behin eta berriro. Adierazi dute birjina izatea haientzat balio preziatu bat dela. Haien ekarpenak irakurrita, ikus dezakegu neska hauentzat koittoa harreman fisikoaren gailurra edo bukaera dela, ezkontzarako uzten dutela, eta kokatzen dutela harreman egonkorren markoan. Neska batek argi uzten du, halaber, birjinitatea galtzea oso arriskutsua dela, bikotekidearen beraren mespretxua, abandonoa eta ospe txarra zabaltzea ekartzen dituelako.

*“Samira: Es que yo, o sea, aunque igual conozco a mil tíos y todo, pero nunca voy a llegar a eso. O sea, siempre lo digo, yo hasta que no me case nunca voy a perder la virginidad.*

*Naima: Yo pienso que hasta que no tenga una relación seria y que...*

*Amina: Eso es.*

*Naima: Dure un montón de, de tiempo, y que ya firmemos un papel, no la voy a perder, porque es que muchos chicos te demuestran que te quieren y tal, luego lo haces con ellos y van por ahí pintándote como una guarra y no, y te dan la patada, te dicen “aah, si has ido conmigo podías haberte ido con otro”.*

*Amina: Eso es.*

*Naima: Pero es que, es que...*

*Amina: Y también...*

*Naima: Eso es lo que no me gusta. Esa, ese, o sea esa mentalidad. O sea, si me he ido contigo es porque sí, realmente me pareces una persona, o sea, a la que me ha apetecido dársela y que la quiero y esto... No se la voy a dar al otro, ¿sabes? Si no se la he dado al otro, es porque te quiero a ti.*

*Elkarrizketatzailea: Entonces, ¿sois vírgenes todas?*

*Naima/Samadi/Hajar/Amina: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí? ¿Habéis tenido relaciones en vuestro caso con chicos?*

*Samira: Sí, algo.*

*Elkarrizketatzailea: Pero no habéis llegado a eso, pero ha habido...*

*Naima: Ha habido cosas.*

*Amina: Algo sí.*

*Elkarrizketatzailea: Contacto, ¿no?, físico...*

*Naima/Samadi/Hajar/Amina: Ja, ja, ja.” Naima, Samadi, Hajar eta Amina. Tade eztabaida.*

---

*Naima: Quizás te apetezca llegar a algo más que un beso, ¿sabes? Te lo digo yo porque yo sí he hecho algo pero no he hecho..., ¿sabes? Sigo siendo vírgen. Pero llega un momento en el que he dicho, necesito experimentar algo más, ¿sabes? Pero que ha sido con una persona.”  
Naima, Samadi, Hajar eta Amina. Tade eztabaida.*

Talde eztabaida baten neskek diote mutil batekin ateratzen hasten direnean ez dagoela sexu harremanen inguruko negoziatorik, hasiera batetik, haiek argi adierazten dutelako ez dituztela haiekin sexu harremanik izango, edota hurbilpen bat izango balute, neskek ezarritako baldintzenpean izango litzatekeelako.

Jarraian dagoen bigarren ekarpenean gure elkarrizketatu batek dioena oso gordina iruditu zaigu eta zuzeneko lotura du aipatutako ikerlariak diotenarekin. Neurri batean, neska horrek onartua du bikote-laguna mantendu nahi badu hark oraindik “mutilari eskaini ezin dioen hori” beste norbaitek eskaini behar diola bitartean, eta horretarako prest azaltzen da. Hori bai, berak jarri nahi dio irtenbidea esku artean duen zailtasun horri, eta bikotearekin “nola izan behar duen” negoziatzen duela adierazten du.

Aukera horrek ez du esan nahi monogamiaren eta bikote itxiaren eredua gainditzen duenik, kontrakoa baizik: esan nahi du hain zuzen ere hori mantentzeko, alegia, mutila koitorik gabeko nobiazgo tradizional horretan gelditzeko, neskek ulertzen duela mutilak aringarri bat behar duela, eta hori prostituta baten bidez gertatu behar dela. Horrela mutila ez da berarekin (prostitutarekin, alegia) maiteminduko eta neskek arrisku gutxiago izango du abandonatua izateko. Hala ere, ikusiko dugunez, abandonoaren arriskua ez da inoiz desagertzen, sexu-harremanak izanda zein sexu-harremanik izan gabe, mutilak sexua ematen dion beste neska batekin joan ahal

duelako. Prostituzioaren rol tradizionala presente dago argudiaketa horretan: gizonei plazerra ematea emakume “onek” haien birjinitatea mantendu ahal izateko. Beste bi neskek adostasuna adierazten dute prostituzioaren errekurtsoarekin.

*“Samira: Depende, igual te pregunta, pero yo soy directa y el primer día que quedo contigo te digo, “mira yo soy virgen, o sea, no lo intentes”.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Samira: “Porque no lo vas a conseguir”...*

*Elkarrizketatzailea: Vale, tú, tú...*

*Samira: O sea.*

*Elkarrizketatzailea: Tú les dices eso entonces.*

*Samira: Claro.*

*Amina: Sí, yo también me pasa lo mismo.*

*Elkarrizketatzailea: Y en ese caso, qué soléis, ¿qué respuestas soéis tener?*

*Samira: Hay chicos, a ver, chicos que te dicen... ¿Ah sí?, ¡joe!, pues yo... Te dicen la verdad. Pues yo tenía intención de, de estar contigo en la cama y ya está.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: Entonces ya dicen, “pues mira me has caído muy bien como amigos”, bueno de puta madre.*

*Elkarrizketatzailea: Pero eso se...*

*Samira: Luego hay otros...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Se verbaliza?*

*Samira: Sí. Luego ya hay otros que te dicen, mira, pues yo puedo aguantar, ¿sabes? Sí pero, es que...*

*Naima: Pero también hay otros...*

*Samira: Como te aguantas mucho tiempo yo no te voy a dar nada, porque es que...*

*Naima: Eso es.” Samira, Amina eta Naima. Talde eztabaida.*

---

*“Naima: Mira yo he tenido un novio que era, en Valencia eh, era marroquí y con él super bien, es que yo le daba permiso, de lo desesperado que ya estaba ya no aguantaba más, le daba permiso para ir a pagar a una puta, y tirársela y volver a su casa. ¿Sabes lo que te quiero decir?*

*Amina: Sí, sí.*

*Naima: O sea que... A ver, para mí eso, no me, no me parece, prefiero que lo haga antes de que...*

*Amina: Que sí, está claro.*

*Naima: Vaya a donde una tía que no sea puta...*

*Amina: Ya.*

*Naima: Prefiero porque si no esa tía la va a utilizar para mantener relaciones sexuales, y no, no, no... No va a pensar en ella ni nada, antes de que vaya a donde una tía, que esté quedando con ella todos los días para, para hacer algo, y luego ya empieza a sentir cosas por ella, a mí me den la patada, porque yo no le doy esa necesidad. O sea a ver, prefiero que pague una chica antes de que se vaya con otra que conozca.*

*Samira: Es verdad.” Naima, Amina eta Samira. Talde eztabaida.*

Nabaritu dezagun, ezkontzara arte birginitatea mantentzea ez dela mutilek mantendu behar duten eskakizun bat. Desberdintasun hori neskek ez dute zalantzan jartzen. Bestalde, azpian dago gizonen inguruko uste zabaldu bat; gizonek haien behar sexualak ezin dituztela kontrolatu edo menperatu eta nolabait asetu behar dituztela. Horrek mutilen bikotekideak dilema baten kokatzen ditu eta gure elkarrizketatuen artean prostituzioaren errekurtsioa ikuste da irteera moduan.

Gainetik, gure neska parte-hartzaileen kasuan, gorago aipatutakoari gehitu behar zaio beste gai bat: neskek ez dute kontsideratzen musulmana ez den gizon batekin ezkontzeko aukera, beraz, musulmana ez den mutil batekin harreman bat baldin badute, hamenaren hasieran ezin diote esan musulmana ez den mutil batekin ez dutela benetazko harreman bat izango edota ez direla berarekin ezkonduko, hori egiteak harremanaren bukaera ekar dezakelako.

*“Samira: Aparte, si eres de diferente religión no, no, no. O sea, no voy a poder hacer contigo nada porque no me voy a casar contigo ni nada, estamos perdiendo el tiempo a lo tonto.*

*Elkarrizketatzailea: Y si... Y...*

*Samira: Luego ya si eso...*

*Elkarrizketatzailea: Y planteas alguna vez, “pero te puedes convertir”...*

*Naima: Eso es.*

*Amina: No, a mí muchas veces me ha pasado.*

*Samira: No, es que a los jóvenes no les puedes decir eso, ya le asustas al chico. Le dices “te puedes convertir” y ya te dice, “¿eh?, ¿perdona? O sea, me voy ya”...” Samira, Naima eta Amina. Talde eztabaida.*

Mutil batek harreman afektibo-sexualak izateko neskek dituzten limitazioez hitz egiten

du. Adierazten duenagatik, mutil horrek auresuposatzen du neska musulmanek ez dutela izan behar harreman afektibo-sexualik ezkondu arte, eta mutilen kasuan nahiz eta horrela izan beharko litzatekeen, diodenarekin adierazten du errealitatean ez dela hori gertatzen. Gazteek adierazten dute formalki erlijioak eskakizun berberak egiten dizkiela emakume eta gizonei, baina gizartean ez da hori gauzatzen.

Gainera, zenbait mutilek aipatzen dute desberdin hitz egiten zaiela etxean neskei zein mutilei. Haien ustez, gurasoek desberdin hitz egitearen arrazoia da neskek informazioa gehiago behar dutela gizonekin harreman sexualak izateak ekar diezaikeen arriskuen inguruan. Ez dute gehiago sakontzen eta zaila egiten zaigu ulertzea horrekin esan nahi dutena baina ematen du emakumeek gorde beharko luketen birjinitateaz ari direla. Elkarrizketatuek ez dute hori modu kritikoa azaltzen.

Neskak ere bat datoz goiko mutilak diodenarekin, beheko bigarren ekarpenean irakurri ahal izango dugun bezala. 3 dira elkarrizketan parte-hartzen dutenak une horretan eta hijaba janzten duen neskak, bikote egonkorra duenak, matizatzen du esanez diferentzia dagoela musulman eta erlijiosoa eta ez erlijiosoa izatean. Badirudi, dena den, mutilek gurasoengandik jaso dutela “haiekin permisiboagoak” direlaren mezua; hori da beheko adierazpenean mutil batek erakusten diguna. Kontua da, berriro ere azaltzen dela gazte hauen inguruneak eskakizun desberdinak dituela generoaren arabera.

*“Taib: Que, es que sí, sí, las chicas porque no pueden tener novios antes de esto, de casarse.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. En la religión musulmana...*

*Taib: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: O sea, se tienen que casar y luego mantener relaciones con hombres...*

*Taib: Eso es.*

*Elkarrizketatzailea: Y en, ¿en el caso de los chicos, no?*

*Taib: Bueno también debería ser, pero buff, no sé.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y entonces no te ponen ninguna pega?*

*Taib: Sí, no me ponen.*

*(...) Elkarrizketatzailea: ¿Y has tenido alguna relación con alguna chica o?*

*Taib: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Sí.*

*Taib: Sí he tenido.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué era una chica marroquí?*

*Taib: Española.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Española?*

*Taib: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá, ¿y en eso te ponen alguna pega en casa?*

*Taib: No, nada, nunca me han puesto.*

*Elkarrizketatzailea: No, ¿porque ni se imaginan?*

*Taib: No.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No?*

*Taib: Bueno mi padre algunas veces me dice que va, tú eres chico que puedes hacer lo que quieras. O no sé.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Ah sí?*

*Taib: Sí.” Taib. Elkarrizketa.*

*“Elkarrizketatzailea: Tiene aquí sus experiencias, ¿eh? Cada una, o sea, sus experiencias de vida, ¿eh? Sean o no con chicos, o de una forma o otra. Pero lo que sí asumís es que el chico musulmán puede tener sus relaciones...*

*Naima: Se supone que no puede, él tampoco podría...*

*Elkarrizketatzailea: Entonces, ¿qué pasa?*

*Naima: No se puede hacer, pero es que los tíos al ser tan así, como solo tienen una cosa colgando y no se desvirgan...*

*Elkarrizketatzailea: Jajaja.*

*Naima: Pues les da igual.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Entonces qué pasa, que el chico puede tener...?*

*Amina: Sí.*

*Naima: A ver, a ver, por poder no se puede pero de, o sea...*

*Elkarrizketatzailea: Pero está aceptado, ¿no?*

*Amina: Lo hacen, lo hacen.*

*Elkarrizketatzailea: Lo hacen.*

*Naima: Es que un, es que un tío cuando experimenta ya lo que es, yo conozco a un tío, o sea, ¿sabes? que nunca en su vida ha mantenido relaciones sexuales y sigue sin mantener, ¿sabes?*

*Samira: ¿Conoces?*

*Naima: Sí, y ese es porque es así, ¿sabes? Nunca ha mantenido relaciones sexuales, pero yo sé que un tío, cuando mantiene una vez una relación sexual, va a querer más. Lo digo...*

*Amina: Según qué persona es. Según...*

*Naima: O sea, no sé, mira yo lo digo por esto, ¿sabes?*

*Amina: Tú piensa, tú imagina, tú imagina una persona que sea así de muy religioso. No, no va a ir por ahí, yendo, probando relaciones sexuales con chicas..." Naima, Amina eta Samira. Talde eztabaida.*

Lau neskek talde eztabaidatan adierazten dutenagatik, neska izatea eta harreman afektibo-sexualak modu aske batean bizitzea ez dira bateragarriak. Jasotzen duten presio soziala oso handia da. "Ohitura erlijiosoaren praktika" kodean aurreratu dugun bezala, presio hori gurasoen aldetik, neben aldetik edota komunitate bereko beste kide batzuen aldetik jasotzen dute. Presioa handiagoa da, gainera, harreman afektiboa mutil musulman batekin denean, parte-hartzaile batek beheko lerroetan adierazten duen bezala, musulman baten eta ez musulman baten arteko harreman afektiboa ez baitoa inora, ez du gerorik, eta hain zuzen horregatik ez du inongo arriskurik. Are gehiago, pertsona hori ez denez haien komunitatean ezaguna izango, erlazioa bera ere ez da ezagutuko, eta arrisku gutxiago egongo da nesken ingurukoek gertatutakoaren berri izan dezaten. Neskek haien ospea arriskuan ikusten dute ez soilik mutil batekin harreman sexualak izateagatik (ikusitako bezala), baizik eta edozein harreman izateagatik ere. Arrisku hori jatorri marokoarreko mutilekin lotzen dute, haiek baitira jatorrizko komunitatean izen txarra zabaltzen dutenak txutxumutxuen bidez. Neskek modu kritikoan azaltzen dute hori guztia.

*"Elkarrizketatzailea: (...) Yo me acuerdo que cuando te entrevisté me comentaste Hajar, y me llamó la atención, pero sí me comentabas que tu padre prefería que no salieras con chicos marroquíes y que era por el qué diran, porque claro en el entorno de familias musulmanas, claro si te ven con chicos, pues van a pensar mal. Entonces prefieren que estés con gente de aquí para que no se hable, sobre todo, ¿no?, o sea...*

*Hajar: O sea, o sea, la relación entre por ejemplo un español y un marroquí, ya sea chica o chico, lo que fuera, es como prohibida, que no ¿sabes?, que no va a durar en un futuro. Entonces, pues les da igual. Saben que aunque estés con él, en plan "como mucho es su amigo y fuera"... Entonces, ya si estás con un marroquí ya como que hay posibilidad de que haya algo más. Entonces pues como que...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Si, eh? ¿Es así?*



*Naima: Y también es porque los chicos hablan...*

*Elkarrizketatzailea: Y por ejemplo si es... Esan Naima.*

*Naima: Es porque también si estás con un chico marroquí, no confían mucho en los marroquíes porque dicen “cómo, cabrones, a lo que va a estar contigo, vale, tú estás con él”.... Yo le digo a mi hermano, es que mi hermano es muy estricto. Yo tengo a mis padres que son liberales, pero mi padre, o sea mi hermano, es el más estricto. En plan, mi hermano me dice “Vale Naima, tú estás con él como amigos, pero él no te va a ver como una amiga” O sea, él dirá como mucho que está contigo, vale ji ji ji-jajaja, pero después va a hablar detrás de ti Naima, tengo claro...*

*Elkarrizketatzailea: Pero eso, eso dirá de una persona, de un chico de origen marroquí de uno de, de...*

*Naima: No, no, no. Nosotros lo decimos en plan...*

*Samira: De los marroquíes, marroquíes. O sea...*

*Naima: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y por qué?*

*Samira: Porque siempre, es que es verdad, porque muchos chicos marroquíes tienen mucha boca, o sea, tú igual, o sea, has quedado con él, has tomado un café y ya ha ido donde todos “¿conoces a Samira?, estuve con ella, me lié con ella, me la llevé a casa y hice con ella tarará...”*

*Amina: Eso es.*

*Samira: He estado, o sea, tomándome un café, o sea, un café nada más.*

*Amina: Es que...” Hajar, Naima, Samira eta Amina. Talde eztabaida.*

Kasu baten zein bestearen atzean dagoena da sexualitateari dagozkion jarrerak balio hegemoniko batzuei lotuak daudela; alegia, sexualitate maskulinoa eta birilitatea goraiatzan dituzte, emakumearen kalterako (gure parte-hartzaile emakumeak jazartuak dira ezkondu aurretik harreman afektibo-sexualak badituzte gizon batekin, eta haiek zein musulmanak ez diren beste emakumeek, gaur egun ere, jarraitzen dute kritikak jasotzen ligatzeagatik edota sexualki “aktiboegiak” izateagatik). 4 neskek egindako ekarpena dugu gorago. Guztiek parte-hartzen dute eztabaidan, ez da haietariko inor konbertsaziotik kanpo geratzen eta guztiak bat datoz.

Esan beharra dago, hasiera batean, 4 neskekin gai honen inguruan hitz egiten hasten garenean neska batek ere ez duela mutilek aipatzen duten trantsizio garaiaz hitz egiten. Harreman afektiboez ari direnean, ez dute harremanez hitz egiten, gehiago ari

dira “harremanaz”, harreman bakar, luze eta ezkontzan bukatuko duen horretaz. Hala ere, talde eztabaida aurrera doan neurrian, neska helduena da (21 urte ditu eztabaida taldean parte-hartzen duenean) harreman asko izan dituela dioen lehena, eta ondoren datoz beste batek egiten dituen aitortzak.

*“Samira: Luego aquí también he tenido novios pero ahora por ejemplo llevo como 3 años y pico soltera. O sea, me refiero, a ver no es que no me haya liado con chicos, me refiero que sin novio.*

*Naima: Algo serio.*

*Samira: Eso es, porque yo lo que busco...*

*Elkarrizketatzailea: Pero tien... ¿Tienes relaciones puntuales con chicos?*

*Samira: No a ver, yo que sé. Igual salgo de fiesta y hay un tío que me gusta y estoy, pero no me lío con él, no soy chica fácil igual, aunque lo intentes esa noche no vas conseguir nada. Yo hasta que no te conozco, como te conozca como eres y tal, quedemos y tal, no me voy a liar contigo ni nada, pero porque ya yo creo que me he centrado, ¿sabes? Busco algo serio, ya tengo 21 años y me gustaría conocer una persona que vaya a ser en un futuro algo, ¿sabes? No simplemente perdamos el tiempo para nada.” Samira eta Naima. Talde eztabaida.*

*-Nesken gurasoek eta alaben bikote harremana*

Aurreragoko zenbait kasutan adierazi dugun bezala, neska parte-hartzaile hauen gurasoek nahiago dute haien alabek lagunak izatekotan eta lagun horiek mutilak izatekotan, espaniar jatorrikoak izatea eta ez marokoar jatorrikoak. Gauza bera transmititzen diete alabei bikotelagunez hitz egiten dietenean. Alabek diotenez, gurasoek nahi dute haien alabak musulmana den gizon batekin ezkontzea, baina horibaino lehenago bikote-laguna izatekotan (nahiz eta ideia hori ez zaien gustatzen), nahiago dute espainiarra izatea. “Gazteen lagunak jatorria” kodean ikusi dugun bezala, gurasoak ez dira fidatzen jatorri marokoarra duten mutilez.

*“Elkarrizketatzailea: Baina gero nahi dute zuk ezkontzea marokoar batekin, ez?*

*Naima: Bai, hori bai.*

*Elkarrizketatzailea: Eta orduan, orain zergatik ez dute nahi zuk mutil marokoarrekin, mutil marokoarrekin ibiltzea.*

*Naima: Ez dakit, konfiantza gehiago dute hemengo mutilekin. Eske igual, marokoar batek gauza txar batzuk ahal ditu egin. Marokoar batek igual gauza txarrak egitera behartzen zaitu edo horrelako zoezer.*

*Elkarrizketatzailea: Hemengoek ez eta marokoarrak bai. Zergatik hori?*

*Naima: Hemengoek ere ahal dute egin baina ez dakit, gurasoek pentsatzen dute hori.” Naima, Elkarrizketa.*

Haiek, aldiz, iritzi ezberdinak dituzte. Parte-hartzaileetarik 2k diote jatorri ezberdinetako bikote-lagunak izan dituztela, beste 2k aldiz diote soilik bikote musulman bat izan dutela. Hala ere, lehenengo 2 parte-hartzaileen kasuan, bikote-lagun horiek iragate fasean izandakoak dira, harreman serio baterako eta ezkontzeko mutil musulman bat nahi dute.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y cuando habéis tenido una relación con un chico, qué ha sido un chico musulmán o un chico...?”*

*Samira/Naima: Yo he tenido de todo.*

*Hajar/Naima/Samira/Amina: Ja ja ja.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Eh?*

*Samira: Yo la verdad que, más o menos de todo. Marroquí, español, vasco, latinos...*

*Naima: Yo latinos no.*

*Samira: Yo también latinos.*

*Naima: ¡Ah, sí! Uno, que no miento, uno, pero era muy españolizado.”  
Samira, Naima, Hajar eta Amina. Talde eztabaida.*

Mutilek gai horren inguruan esan dutenari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu mutilek adierazten dutela nahiago dituztela neska marokorak baino, neska autoktonoak bikotekide izan.

#### *-Gazteak eta ezkontza*

Ezkontzari egiten diote erreferentzia 11 elkarrizketatuek. Neskek zein mutilek oso ondo bereizten dute bikote harremanak izateko fasea, eta ezkontzarena. Horren arrazoi bat da, harremanak izateko fasean musulmana ez den edozeinekin harremanak izan ditzaketela, baina ezkontzaz hitz egiterakoan, neskek zein mutilek, eta baita haien familiek ere, argi dutela musulmana den norbaitekin ezkondu behar direla (Maroko ez den beste edozein herrialdekoa izan daiteke baina musulmana izan behar du). Zenbaitek aipatu dute autoktonoa ere izan daitekeela, baina beti ere islamera bihurtuko balitz. Gai honetan adostasun osoa dago: 11 parte-hartzaileek iritzi bera dute.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y en un futuro, si te casas quieres casarte con una mujer musulmana?”*

*Salem: No tiene por qué. Pero es mejor, ¿no?, para la religión. Entonces te puedes casar con otra y si quiere que se vuelva musulmana, pero si quiere solo. Es decir que se supone que tiene que ser musulmana, y si*

*no lo es, hay que intentar que sea.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y te aprobarían que te cases con una persona que no fuera musulmana?*

*Salem: Pues sí. Si tengo la intención de que ella se vuelva musulmana, yo creo que sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y si no, no?*

*Salem: Creo que no. Por ejemplo yo tengo una prima que se ha casado con un español, con uno de Málaga. Pero se ha vuelto musulmán, hace todo lo que hacemos.” Salem. Elkarrizketa.*

*“Elkarrizketatzailea: ¿Entonces, si te relacionas, por ejemplo, con una chica cuyos padres son de aquí y tiene otra religión que no es la tuya, podrías llevar esa relación adelante?*

*Tareq: No creo...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tus padres no te lo permitirían?*

*Tareq: Si se enterarían... puaj... no.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tú les comentas estas cosas a tu padre y a tu madre?*

*Tareq: No.” Tareq. Elkarrizketa.*

*“Elkarrizketatzailea: (...) ¿Tienes interés por estar con alguien? Vivir, convivir con una pareja o casarte...*

*Anami: Yo prefiero, lo primero conseguir un trabajo, pues que sepa que gano bien, que gano dinero pa estar, comprar una casa y luego casarme.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí, piensas en casarte?*

*Anami: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y en tener familia?*

*Anami: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Y en eso? ¿Cuando piensas en eso, piensas en una mujer marroquí o piensas en una mujer...?*

*Anami: Marroquí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Marroquí?*

*Anami: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?, ¿por qué?*

*Anami: Pues porque somos de la misma religión.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Quieres a una musulmana?*

*Anami: Sí, pero si quieres casarte con una española, pues te casas y, pero si ella quiere aceptar tu religión.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá. ¿Solo en ese caso sería...?*

*Anami: Sí.” Anami. Elkarrizketa.*

Neskekin gai honetan gehiago sakontzeko aukera izan dugu eztabaida taldean, eta aipatu digute ezkontzaren gaiarekin lotura duen beste gai bat: ezkontza eta gurasoen onarpena jasotzea. Beheko lehenengo ekarpenean neska batek horren inguruko azalpenak ematen dizkigu eta adierazten du zer den bere kasuan gertatuko litzatekeena: neska bera da aukeraketa egiten duena, mutila etxera etorri behar da ezkontza planteatzera eta aitak, orokorrean, ontzat ematen du alabari bere oniritzia eskatu ondoren. Erritual horretan badago agertzen ez duten alderdi bat: denek dakite alabak mutil horrekin harreman bat izan duela (ez dela ezezagun bat), baina denek hala ez balitz bezala jokutzen dute momentu horretan. Ondorengo ekarpenean talde eztabaidan gaiaren inguruan neska guztiek esandakoa jasotzen dugu baita ere.

*“Elkarrizketatzailea: Y si tú les propones... Pues conozco a una persona musulmana que creo que es la adecuada y quiero casarme con él.*

*Samira: Sí, claro, pero mis padres tendrán que conocerle primero, cómo es y cosas así, o sea... A ver nunca me dirían que no. No te cases con ese porque nosotros no queremos, o cástate con ese porque ese queremos que te cases con él y punto. Porque mis padres siempre dicen que cuando yo me vaya a casar o algo así, o cualquier persona de nosotras, pues nosotras somos las personas que elegimos a la persona con la que queremos casarnos. No nos pueden obligar. O sea, no te van a decir te vas a casar con éste porque yo lo diga. No.” Samira. Elkarrizketa.*

---

*“Amina: Pues voy a donde, pues viene él a mi casa y le comenta eso a mis padres, mis padres lo aceptarían seguramente si le ven una persona, una buena persona y eso, y me preguntarían a mí y yo también lo aceptaría.*

*Elkarrizketatzailea: O sea, ¿siempre es así?*

*Todas: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Porque tu caso, y tu padre me comentaba que con tu hermana y tu hermano también ha sido así, ¿no?*

*Amina: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: O sea él les ha conocido, él les ha...*

*Amina: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Le ha aceptado. En cierta medida.*

*Amina: Es así.*

*Elkarrizketatzailea: Y...*

*Amina: Mi hermana por ejemplo también. O sea, el chico vino a casa, se lo comenté a mis padres, mi hermana quiso y ya está.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Samira: Es que es lo más normal, porque tú...*

*Amina: Siempre. Yo para mí, no es normal que vayas a, bueno sí, bueno... No es que vayas a donde tus padres y les digas bueno yo me quiero casar con este. Bueno sí, si viene antes pues sí, no vas a decir "bueno yo me voy a casar con este chico", y tus padres no tienen ni idea de quién es. Ni, ni, ni a ver si él te quiere, ni a ver, si quiere eso pues... No sé, yo lo veo lo más lógico que él venga y le comente a sus padres...*

*Naima: Es que es así de toda la vida.*

*Amina: Eso es.*

*Naima: Viene el chico a tu casa, le comenta a tus padres... Aunque tú le conozcas, de la, de la... Del respeto que tienes a tu padre no le dirías no, es que sí le conozco y tuve algo con él, un par de cafés...*

*Amina: Ya.*

*Naima: No. Aunque no le dices no, no le conozco, ¿sabes?*

*Amina: Yo, mi hermano...*

*Naima: Le conozco de vista o así...*

*Elkarrizketatzailea: O sea, ¿y no le conozco de nada y voy entablando una relación con él?*

*Amina: Sí...*

*Naima: A ver los padres no son tontos, se hacen los tontos...*

*Naima: Eso es, ya...*

*Elkarrizketatzailea: ¡Aaah!*

*Samira: Es lo que quieren oír...*

*Amina: Eso es, les haces...*

*Elkarrizketatzailea: Pero ellos se imaginan que antes...*

*Amina: Sííí.*

*Elkarrizketatzailea: Has tenido...*

*Naima: Que has conocido...*

*Amina: Sí, yo creo que después de ya decir sí, ya prometidos, yo creo que después vas a acabar diciendo la verdad.*

*Naima: Yo lo diría.*

*Elkarrizketatzailea: Jajaja.*

*Naima: Después de que acepte mi padre y yo lo acepte le diría, pues...”  
Amina, Samira eta Naima. Elkarrizketa.*

Mutilek ez diote gaiari erreferentzia egiten, ez dakigu zein den horren arrazoia: haiek ez duten onarpen hori behar, edota ez zaiela okurrizten gaiaz hitz egitea. Hala ere, badago ezkontzarekin lotuta dagoen hirugarren gai bat mutil batzuek aipatzen dutena eta da marokoar kulturaren baitan neska batzuek jarraitzen duten gazte ezkontzeko praktika.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Las chicas de Ermua se casan también a los 17?*

*Taib: Algunas, algunas buff, algunas sí. Porque mi hermano se ha casau hace poco con una mujer que tiene 19 años.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y es marroquí?*

*Taib: Sí, porque tiene que, tiene que ser marroquí o musulmana.” Taib.  
Elkarrizketa.*

Ezkontzea da 4 nesken helburu bat. 4etatik 3k argi adierazten dute, eta laugarrenak bizitza proiektu propioa izateari lehentasuna eman nahi diola dioen arren, ezkondu nahi duela ere azpimarratzen du. Bikote harremana bizitzaren funtsezko elementu bat da 4 neskenzat. Bikote harremanak gazte hauen (nesken zein mutilen) bizitza ibilbidean, eta haien asmoen sailkapenean, lehentasunezko tokia betetzen du, eta ezkontza ikusten dute harreman bateko progresio logiko bat bezala, bai nesken zein mutilen kasuan.

Are gehiago, gure elkarrizketatuen kasuan, eta bereziki harreman-afektibo sexual gehixeago izan dituzten nesken kasuan, haiek egiten baitiote erreferentzia gehiago gaiari, badirudi badagoela iragate garai bat ezkondu arte irauten duena, garai bat non gaztea izanik “txoro” xamarra izan daitekeen, eta neurri batean, erlijio-arauak “apurtu ditzaketen”, baina behin ezkondua “zentzuz” jokatu behar dute. Ikerketako gazteek, eta berezi neskek, badute maitasun erromantikoaren erdua buruan, neskekhaien senar ereduaz hitz egitean ikusi ahal dugun bezala. Haien ustez, senarrak eta emazteak dena partekatu behar dute; neska ez da senarrarik gabe ezta bere lagunekin aterako. Baina hori hala izango da ezkontideak ondo konpontzen direlako, neskek argi dutelako gizonak emaztea ondo tratatu behar duela, eta ez esklabu baten moduan (batzuek egiten duten bezala, exajeratuz eta Koranak esaten ez duena jarraituz).

*“Elkarrizketatzailea: Y antes comentábais, alguien ha comentado, hombre pues eh, pues igual ya cuando tenga una persona, una pareja fija y me case con ella, pues ya igual me pongo el hijab y, y eso te va a llevar a respetar más la religión, y a salir menos y a...”*

*Samira: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Samira: Pero no a salir menos de, a la calle, no salir de fiesta, no beber, no hacer un montón de cosas de...*

*Naima: Salir con tu marido...*

*Samira: Eso es, o sea, cuando te cases vas a tener que compartir todo con tu marido. Si quieres salir... A ver, puedes salir con tus amigas y así, pero si vas, si estás bien con tu marido y así, vais a compartir todo, aunque, algún día quieres salir, pues va, salimos juntos.*

*Naima: Claro, es que yo veo así, una pareja, yo veo una... si te casas es para que...*

*Samira: Compartas todo.*

*Naima: Compartas todo con tu marido, o sea... (...)" Samira eta Naima. Talde eztabaida.*

Bitartean, harremanak izaten badituzte ere, oso modu pribatuan eramaten dituzte, kasu gehienetan ez dituzte konpartitu haien gurasoekin, eta egitekotan amarekin soilik egiten dute.

*“Elkarrizketatzailea: Y tu madre en algún momento te preguntó “¿hasta dónde has llegado?, ¿has tenido algo con él?”.*

*Naima: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Sí?*

*Naima: Sí me ha preguntado.*

*Elkarrizketatzailea: Y si tu le...*

*Naima: Sí que me ha dicho, cuando os veis en Marruecos ¿qué Naima? No habrás llegado a algo, ¿no? Mi madre me dice, ¿no habrás llegado a algo, ¿no?” No me dice... “¿Has llegado a algo?”*

*Elkarrizketatzailea: Jajaja.*

*Naima: No, me pregunta, no, me pregunta. Dice, ¿no habrás llegado a algo ¿no?*

*Elkarrizketatzailea: (Jajaja) ¿Y tú que le dices?*

*Naima: Yo le digo “no, no”...Ahora me, ahora me dice, ahora no... No le, no le, no pienso contarle aunque tenga algunos no se lo voy a contar, porque otra vez me va a estar un poco como vigilando, todos los días preguntando y así... Y...” Naima. Talde eztabaida.*



Lehenago esan dugun bezala, talde eztabaidatan, 4 neskek harreman afektibo-sexualen inguruko gaiez hitz egiten dutenean eroso sentitzen dira, zabal hitz egiten dute eta bakarkako elkarrizketetan ateratzen ez diren hainbat gai azaleratzen dira. 4 neskek aipatzen dute adinez gero eta nagusiagoak izan, gurasoen kontrol handiagoa jasotzen dutela. Aurrerago adierazi izan dugun bezala, neskek sentitzen dute presio bat haien irudia gorde behar dutelako, eta presio hori, nesketariko batek esplizitatzen duen moduan oso lotua dago baita ere gizonezkoekin harreman afektibo-sexualak ez izatearekin. Baina gaian detaile zehatzak ematen hasten direnean, hijaba daraman neskak adierazten du berak orain askatasun gehiago duela lehen baino, hain zuzen hijaba eramateagatik.

*“Elkarrizketatzailea: Y ha habido ahí un comentario que me ha llamado la atención y me ha parecido interesante, que habéis dicho... Ellos no, Naima y no sé alguna de las dos ha dicho... Ellos me dicen, “tu haz, aprovecha, sal ahora”. Creo que ha sido Naima ¿no? “Sal ahora”, pero claro, de forma controlada, ¿no?*

*Naima: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: O sea, tú tienes opción de salir y ver, y de conocer, pero sal de forma controlada, hasta que te cases.*

*Naima: Más o menos, hasta que te cases, no, pero un poco más mayorcita ya, 18 añitos así ya la cosa va cambiando. Yo desde el año pasado a este ya han cambiado muchísimo mis padres.*

*Elkarrizketatzailea: Pero qué... ¿Qué cambia, a más control o a menos control?*

*Naima: A más control, cuanto más mayor.*

*Elkarrizketatzailea: Cuanto mayor eres...*

*Amina: Sí, cuanto mayor eres...*

*Elkarrizketatzailea: Porque yo veo en tu caso, digo, que tienes 21 años y, ¿qué es mayor control ahora que antes?*

*Samira: Sí, mucho más. A ti ya te he dicho, yo me quedaba hasta las tantas con mis amigas, y así me llamaban, si estoy con ellas... Yo ahora por ejemplo a las 8 de la tarde estoy todavía en la calle y me están llamando. “¿Dónde estás? ¿Con quién? ¿Qué haces?”.*

*Elkarrizketatzailea: Y, ¿por qué motivo creéis que es eso?*

*Samira: Porque te ven ya mayor, o sea, ya tienes más ganas de, no sé, se piensan que por no estar con un tío tienes que hacer cosas, ya... ¿Sabes? Como que tienen mas miedo de que...*

*Amina: Que se nos va la cabeza...*

*Samira: Sí, en plan que no... O sea, quieren que sigas virgen, y no quieren que, o sea, eso es lo fundamental, en todos los musulmanes eso es lo fundamental para una chica.*

*Elkarrizketatzailea: A ver, ¿es así? Amina, barre egiten dozu.*

*Amina: Es que en mi caso no es así.*

*Elkarrizketatzailea: ¿No?*

*Amina: Yo estoy teniendo cada vez más libertad.*

*Samira: Sí, pero tu por lo menos porque estás al lado de tu casa y ellos te ven, ¿no?*

*Amina: No, pero es lo mismo, yo antes me controlaban, o sea, cuando era pequeña me controlaban más, pero ahora como no... O sea, antes al salir me decían "¿A dónde vas, con quién?" y eso, pero ahora no, ahora al salir no me controlan.*

*Samira: Y no te han dado el cuento por ejemplo sí, no es por faltarte el respeto ni nada eh, pero yo antes salía con una chica que llevaba velo, mis padres me veían con ella y me dejaban hasta las tantas, solo porque se creían que ella al llevar velo es mas santa que yo." Naima, Samira eta Amina. Talde eztabaida.*

Zapia eta "ustezko askatasuna"ren gaia ateratzen da berriro ere. Gai errekurrentea da. Hijaba daraman neskak adierazten du zapi islamikoa janzteak eta bere gurasoen balioak jarraitzeak askatasuna ematen diola. Askatasun erlatibo bat, berak aurrerago egiten dituen adierazpenetan nabarmentzen baita badagoela gurasoen aldetik kontrol bat berak onartua dena.

*-Neskek duten iritzia zenbait mutil musulmanen inguruan*

Harreman afektiboez ari ginela, 4 parte-hartzaileak heldu diote gidoian ez zegoen gai bati: harreman afektibo bat edukitzeko eta ezkontzeko bilatzen duten mutil eredu. Mutil ereduaz ari zirela, matxismoari egin diote erreferentzia eta luze eman dute gai horretaz hitz egiten. Rifeko neskak (haren esanetan genero ikuspegitik desparekotasunean oinarritutako heziketa jaso duen neska) independentea izan nahi duela adierazten du, nahiz eta gerora ezkontzea nahi duen, eta etxean izan duen eredu ez lukeela berarentzat nahiko dio. Besteek aprobetxatzen dute esateko ulertzen dutela haren postura Rifeko gizonak oso matxistak direlako eta ziurrenik gurasoek berbere batekin ezkondu nahiko dutelako. SaudiArabiarrei ere egiten diete erreferentzia eta luze ari dira haien inguruan, matxistatzat jotzen dituzte eta haiekin ezkonduko ez liratekeela diote. Gizon musulman moderno bat nahi duela dio batek, erlijioso baina moderno dena eta argi uzten du Koranak jasotzen ez dituen ohitura desegokiak erlijioa ezagutzen ez duten gizonen praktika hutsak direla.

*“Naima: Sí, pero sabes lo que pasa, tú tienes esa idea porque piensas que te vas a casar con un rifeño, que no vas a estar en tu casa fregando, teniéndolo títulos que tengas...”*

*Hajar: Sí 8 hijos y...*

*Naima: Ya, eso es.*

*Hajar: Yo te estoy diciendo lo que...*

*Samira: Porque ahora estás...*

*Naima: Yo no pienso así, pienso casarme con un hombre que sea moderno, a ver, digo moderno que sea moderno en plan de que se va de fiesta y así no, que sea moderno pero religioso...*

*Elkarrizketatzailea: Que sea musulmán...*

*Naima: Eso es, pero moderno.*

*Samira: Claro.*

*Naima: O sea que no sea de esa mentalidad.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y hay?*

*Naima: Sí, los hay.*

*Elkarrizketatzailea: Porque, porque...*

*Hajar: A mí eso...” Naima, Hajar eta Samira. Talde eztabaida.*

*“Elkarrizketatzailea: Va a ser musulmán, pero no quiero que sea un musulmán, de mentalidad...”*

*Amina: Cerrada.*

*Naima: Cerrada.*

*Amina: Ni por casualidad.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y qué, y qué es, musulmán igual a mentalidad cerrada? ¿No, no...?*

*Amina: Noo...*

*Naima: No, a ver, musulmán religioso.*

*Amina: Pero que sea de mentalidad abierta.*

*Naima: Y te trate bien... Es que hay musulmanes que, es que son musulmanes pero exagerados, que hacen cosas que no las dice el Corán. Es que es eso. Yo digo...*

*Amina: Eso es.*

*Naima: Si cumples la religión, cumplesla bien...*

*Amina: Supuestamente a la mujer le tienes que tratar bien, no tiene que ser ella, no tiene que ser ella tu esclava, es que hay algunos que tratan a su mujer como una esclava...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Pero véis que se dan casos de ese tipo?*

*Amina: Sí.*

*Naima: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: Y vosotras no queréis una relación así...*

*Amina: Eso es, eso es lo que estamos diciendo, o sea.*

*Elkarrizketatzailea: Ajá.*

*Amina: No queremos que nos traten como a una esclava, o como una mujer sin más, venga te casas conmigo y...*

*Naima: A mí me gustaría, por ejemplo casarme con un hombre y no ser yo la que tenga que despertarse pa levan..., pa hacer el desayuno, para que se levante él, para que esté la mesa preparada. Me gustaría tener, por ejemplo un día vale, pero yo eso lo puedo hacer todos los días, me da igual, ¿sabes? Mientras lo llevemos muy bien, lo que me gustaría que un día coja, venga, “te traigo el desayuno a la cama”, o te coge y te prepara el desayuno y vas tú a desayunar, ¿sabes? No que tengas tú siempre, tengas que ser tú siempre la que cocina, cocina...” Amina eta Naima. Talde eztabaida.*

Goiko ekarpenean parte hartzen duten bi nesketatik batek adierazten du ez duela esklabua izan nahi. Bestea haratago doa eta bilatzen du detaileak dauzkan gizon bat, ez etxeko lanak ekitatiboki partekatzen dituen bat. Alegia, ez du koerantzukizunaz hitz egiten, baizik eta berarekin detaileak izango dituen mutilaz. Horrela adierazten du hori: “yo eso lo puedo hacer todos los días... mientras lo llevemos bien, lo que me gustaría es que un día coja...” .

#### **3.4. Pertenentzia sentimendua:**

Atal honetan erantzuten diogu azken helburuari. Helburua lotuta dago parte-hartzaile gazteen identitate eraikuntzarekin. Azalpenekin hasi aurretik gogora ekarri nahi dugu kapitulu honen hasieran adierazi duguna: kasu honetan kodeen narrazio zuzena egingo dugu, ez dugulako beharrezko ikusi sare-kontzeptualik txertatzea.

Kode horrek 212 aipu ditu eta bera baitan azpi-gai hauek aurkitu ditugu:

*-Onartua eta integratua sentitzea*

11 parte-hartzaileen adostasuna da onartuak eta integratuak sentitzen direla adierazteko orduan. 10 parte-hartzailek (EAEn jaiotako 2ak zein Marokon jaiotako 10etik 9k) baietz erantzun dute erabateko ziurtasunez eta bakar bat (neska) izan da dudak izan dituen erantzuterako orduan, nahiz eta azkenean baiezkorekin erantzun

duen. Erantzunetan, onartuak sentitzen direla adierazten dutenean, parte-hartzaile askok eranstean dute ez dutela diferentziarik ikusten, berdina direla eta berdina tratatzen dituztela. Are gehiago, askok adierazten dute haien parekideek euskalduntzat hartzen dituztela, sarri aipatzen baitiete hori, eta kasuren batean gainera, haiek diradiotenak hori dela euskaldun itxura dutelako edota hartu dutelako.

Atzematen dugu badagoela parte-hartzaile guztien aldetik nahi bat desberdin modura ez azaltzeko. Parte-hartzaile guztiengan integratuak sentitzeko pultsio natural bat, edo gutxienez diferentea ez izateko behar bat sumatzen dugu. Bakarkako elkarrizketetan zein talde eztabaidatan zenbait parte-hartzailek adierazi dute behar bat albo batera uzteko “talde nagusiko” partaide ez direla agerian utziko duen edozein ezaugarri.

Aurreragoko zenbait puntutan adierazi dugu jada gazte hauetariko askok erakusten dutela talde nagusiaren aurrean oharkabe pasatzeko (passing terminoarekin adierazi duguna) behar bat. Parte-hartzaile batzuk adierazi duten moduan, zenbait autoktonok haienganako jarrera diskriminatzaileak erakutsi dituzte. Irainak mota askotakoak izan dira baina haietariko batzuk haien ezaugarri fisikoekin lotuak egon dira. Beraz, logikoa da pentsatzea ezaugarri fisiko horiek gehiengoak dituen ezaugarriekin mimetizatzen direnean, arazoa desagertuko dela. Soilik horrela uler daiteke beheko parte-hartzaileak eta bere antzera beste batzuk bide horretatik egiten dituzten adierazpenak:

*“Elkarrizketatzailea: ¿Entonces por qué crees que te veían diferente el año pasado?”*

*Tareq: No sé, pues antes, eh, al principio parecía marroquí-marroquí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Por qué?”*

*Tareq: No sé, porque se nota en la cara, y después he ido cambiando.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tus rasgos físicos también han cambiado?”*

*Tareq: Ajá.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tú crees que antes parecías más marroquí y por eso no te trataban tan bien?”*

*Tareq: Sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y ahora?”*

*Tareq: Ahora, pues he cambiado...*

*Elkarrizketatzailea: ¿En qué has cambiado?”*

*Tareq: Pues el físico, la cara, todo...” Tareq. Elkarrizketa.*

Ezaugarri fisikoak ez dira gazteek aipatzen dituzten diferentzia bakarrak. Lehenagoko atal batean ikusi dugun bezala, 11 parte-hartzaileek talde nagusiko partaideekin izan ditzaketen diferentzien inguruan hitz egiten digutenean adierazten dute desberdintasun nagusiak erlijioarekin lotuak daudela, eta haien kulturarekin oro har. Gazte hauen adierazpenak irakurrita inferitzen dugu sentitzen dutela gero eta aldaera diferentzial gehiago izateak (fisikoak zein kulturalak) ekarriko diela haien ingurune hurbileko errefusari eta razismoari gero eta aurre gehiago egin beharra. Alegia, oso argi dute desberdintasun horiek oztopo bihurtu daitezkeela haien akulturazio prozesuan talde nagusian integratuak izaterako orduan.

Integrazioaz aritzerako orduan, definizio ezberdinak eman dizkigute, guztien artean egon den elementu komuna izan da integratuak sentitzen direla. Hala ere, haietariko zenbaitek aipatzen dute bi munduren artean egotearen sentsazioa dutela, identitate "bikulturala" balute bezala. Beheko ekarpena egiten duen mutilak ematen digu integrazioaren inguruko bere definizioa. Bere ekarpena irakurrita ulertu dezakegu gazte hau, bere kide asko bezala, bi kulturen mugetan aurkitzen dela, eta egoera horrek ezbairik gabe determinatzen du bai berak eta baita bere kideek identitatea eraikitzen duten modua. Badu jatorriko herrialdea eta harrera herriaren artean banatuta egotearen sentsazioa. Bere kide askok adierazten dute sentimendu hori, eta bereziki aipatzen dute 1.5 belaunaldikoek, eta konkretuki 9 urtetik gora zituztela EAera iritsi zirenak. Beraien identitate eraketa prozesuan bada ezaugarri markatu bat.

*Elkarrizketatzailea: ¿Que entiendes tu por integrarte en el país de destino, es decir, aquí? ¿El sentirte integrado para ti qué es?*

*Salem: Pues sentirte como, no sé, como si fueras de aquí pero teniendo un poco de allí también. Teniendo aquí la cabeza y el corazón allí más o menos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Ah,sí? ¿Aquí no tienes el corazón?*

*Salem: Jajaja, sí, aquí también, pero una cosa es tu país y otra cosa el país al que has emigrado. Entonces pues sí, también tengo aquí cosas, y tengo el corazón igual más aquí que allí en este caso, pero allí también sigo teniendo un hueco.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Para ti el estar integrado aquí significa entonces...?*

*Salem: Ser uno más de aquí, pues relacionarte con todos, ser como uno más del país vascos o así.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y te ves así?*

*Salem: Pues, más o menos sí.*

*Elkarrizketatzailea: Cuando dices más o menos, ¿por qué lo dices?*

*Salem: Pues no sé, yo me considero como uno más de aquí, pero luego ya a la hora de la religión o la cultura y eso, cambia la cosa. Yo no tengo la misma, no me aplico la misma. Entonces yo me siento de aquí pero no puedo comer algunas cosas de aquí y esas cosas.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tú qué crees? ¿Puede estar más integrada una chica de “Eskola 2” que se llame Maite Arrigorriaga que tú?*

*Salem: Pues no. No es, no es, no sé, yo creo que tenemos los mismos derechos y los dos somos iguales, lo que pasa que luego a la hora de ser uno mismo, pues tenemos religión diferente y eso. Ella haría cosas que no haría yo, y yo haría cosas que ella no hace.*

*Elkarrizketatzailea: Entonces quieres decir que para sentirte integrado tienes los mismo derechos, las mismas obligaciones pero luego tú tienes valores que pueden ser diferentes, ¿no? Tú puedes ser musulmán y ella puede ser católica.*

*Salem: Sí, eso es. Pero los valores de vivir aquí no sé, yo creo que son los mismos.*

*Elkarrizketatzailea: ¿entonces tú crees además que necesitas mantener los valores que recibes en casa no?” Salem. Elkarrizketa.*

#### *-Autoidentifikazio nazionala*

Nongoak sentitzen diren galdetu diegu parte-hartzaileei, eta lau erantzun ezberdin eman digute bi multzotan sailkatu ditugunak: identifikatzen dena soilik jatorriko herrialdearekin, edota pertenezia anitza aukeratzen duena (berbere-euskalduna, marokoar-euskalduna, marokoar-espainiar-euskalduna). Parte-hartzaileek emandako erantzun guztiak azalduko ditugu jarraian, baina hasi aurretik azpimarratu nahi dugu 11 parte-hartzaileetatik bakarrak adierazi duela espainiar sentitzen dela, bi jatorrietako parte sentitzen direla adierazi duten beste guztiek, esan dute euskaldun sentitzen direla.

Identifikazio hau inguratzen duten elementu afektiboek zaila egiten dute haren formulazioa, normalean lotuta etortzen baita lotsa, erresentimendua, edota errua bezalako sentimentuei. Horregatik ez da harritzekoa batzuetan elkarrizketatuen adierazpenetan azaltzea kontradizio eta errekonozimendu bihurtzen diren matizazioak; bai norberak pentsatzen duena nahiz eta ez sentitu, nola norberak sentitzen duena nahiz pentsatu izan ez dela. Hori da ikerketa honetan parte hartu duten batzuei gertatzen zaiena, beheko ekarpen batzuetan ikusteko aukera izango dugun bezala.

11 parte-hartzaileetatik bi dira bakarrik jatorriko herrialdearekin (Maroko) identifikatzen direnak. Haietariko bat da taldeko heldua den, Bilbon bizi den eta 12 urterekin etorri zen neska. Bestea, 4 urterekin Ermura etorri zen mutil berbera. Neskak oso argi adierazten du bere identitatea bere jatorriarekin lotuta dagoela eta ez harrera

herriarekin. Nahiz badaramatzen 7 urte EAEn bizitzen oso lotura estua dauka Marokorekin eta argi adierazten du.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y tú de dónde te sientes? El otro día me decías que de aquí pero también de allí. Sobre todo...”*

*Samira: De allí, claro que sí, porque como soy marroquí, pues... (Jejeje).*

*Elkarrizketatzailea: (Jejejeje).*

*Samira: Claro que sí.*

*Elkarrizketatzailea: Te sientes marroquí y esa es tu identidad. No te sientes marroquí-española.*

*Samira: No, no, no. Me siento marroquí. Aunque tuviera la nacionalidad española me sentiría marroquí.*

*Elkarrizketatzailea: Encima me decías que no tenías la nacionalidad española y aun teniéndola te sentirías...*

*Samira: Sí, claro que sí. No cambiaría nada, por nada, por nada del mundo la cambiaría (lo dice con una gran sonrisa).*

*Elkarrizketatzailea: (Jejeje) ¿El qué no cambiarías?*

*Samira: Mi nacionalidad, o sea mi...*

*Elkarrizketatzailea: ¿Tu identidad?*

*Samira: Eso es. Mi identita, ehh, ahhh, mi identidad, que no me sale. (Jejeje).*

*Elkarrizketatzailea: ¿No cambiarías? Estás orgullosa...*

*Samira: Pues claro que sí. ¡Hombre!*

*Elkarrizketatzailea: (Jejeje) Tenía aquí ejemplos: ¿De dónde te sientes vasco-marroquí, marroquí-vasco, marroquí-español... y tú me decías que marroquí.*

*Samira: Marroquí. Marroquí, Marroquí (Jejeje).” Samira. Elkarrizketa.*

Berbereak diren talde osotik, badaude 3 parte-hartzaile diotela berbere-euskaldunak sentitzen direla. 3rak Ermuko mutilak dira, haietariko 2 hamar eta bost urterekin etorri ziren eta bestea Ermuan jaioa da. 3retatik 2k diote arrotasun berbera sentitzen dutela, eta berbere-euskaldunak sentitzen direla euskaldunak nahiz berbereak antzekotasunak dituztelako. Haietariko beste batek adierazten du bera euskaldun-berbera sentitzen dela euskaldunak espainiarrak baino atseginagoak direlako haiekin.

*“Anami: No, menos español...”*

*Elkarrizketatzailea: ¿No te gusta?*



Anami: No.

Elkarrizketatzailea: ¿No?, ¿por qué?

Anami: No sé, mi..., no sé, no tengo ni idea por qué. No me siento español (ja ja ja).

Elkarrizketatzailea: ¿O sea, que te sientes más identificado con los vascos y con la cultura vasca que con la española?

Anami: Sí.

Elkarrizketatzailea: Ajá. Bueno...

Anami: Es que, casi somos iguales...

Elkarrizketatzailea: Los bereberes y los vascos...

Anami: Es lo mismo casi, pero de distintos países, distintas culturas.

Elkarrizketatzailea: Y qué, te refieres a...

Anami: Pues Euskadi está en España, es una parte de España como Rif en Marruecos...

Elkarrizketatzailea: Con su propia lengua y su propia cultura, ¿a eso te refieres?

Anami: Sí.

Elkarrizketatzailea: ¿Y te identificas entonces más con los vascos que con los españoles?

Anami: Sí." Anami. Elkarrizketa.

---

"Elkarrizketatzailea: Ajá. Y te sientes vasco, español...

Taib: Me gusta mejor vasco ser, antes que español.

Elkarrizketatzailea: ¿Prefieres ser vasco antes que ser español?

Taib: Sí. Porque vivo también en Euskal Herria y...

Elkarrizketatzailea: Ajá.

Taib: Y eso...

Elkarrizketatzailea: ¿Por las similitudes que puede haber entre, entre los bereberes y los vascos?

Taib: Sí, porque los vascos son más amables con los marroquíes y eso..." Taib. Elkarrizketa.

Haietariko 4 marokoar-euskaldunak sentitzen dira. 4etatik 2k azpimarratzen dute, hala ere, marokoar baino euskaldunago sentitzen direla. 2 horiek Eibartar mutilak dira eta batek 22 hilabete zituen EAEra iritsi zenean eta besteak urte bat. Beste biak neskak

dira, haietariko bat Eibarkoa eta bestea Ermukoa, 8 eta 9 urte zituztela iritsi ziren. Identitate bikulturala edo transkulturala ateratzen da pertenezaren inguruan hitz egiten duten guztietan.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y tú de donde te sientes?”*

*Salem: Yo me siento de los dos sitios, o sea, de Euskadi y de Marruecos. pero igual un poquillo más de aquí.*

*Elkarrizketatzailea: Si hablamos de tu identidad, tu puedes decir “¿yo qué soy euskaldun-marroquí, marroquí-euskaldun, marroquí-euskaldun-español?”*

*Salem: Pues no sé, yo diría que soy marroquí pero también soy euskaldun. Diría que soy medio y medio.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Mitad de aquí, mitad de allí?*

*Salem: Sí, yo creo que sí.*

*Elkarrizketatzailea: Antes decías que tus compañeros te dicen que eres euskaldun.*

*Salem: sí.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tú ves ahí dos identidades? Marroquí y euskaldun. ¿Por qué tienes que tener una? Puedes tener más de una...*

*Salem: Sí, claro. Si has venido de allí pero has vivido aquí, yo creo que eres de los dos sitios. Puedes tener más de una.” Salem. Elkarrizketa.*

*“Naima: Osea, ni arabiarra hil arte, beti. Marokiarra izango naiz beti, baina marokiarra-arabiarra, ez bereberra edo saharauia, eta euskalduna, euskalduna ere sentitzen naiz. Ez espainola; euskalduna.” Naima. Elkarrizketa.*

Azkenik dugu Ermuan jaiotakoa den mutil bat dioena bera marokoarra, espainiarra eta euskalduna dela. Bera izan da bakarra espainiarra ere badela adierazi duena.

*“Elkarrizketatzailea: Nongoa sentitzen zara zu? Eta hori galdetzen dizudanean da “ni sentitzen naiz marokoarra edo sentitzen naiz euskalduna edo apur bat marokoarra edo apur bat euskalduna, edo espainiarra”.*

*Yazid: Biak, galdetzen didatenean esaten diet biak. Ba Espainia, Euskadi, eta horrela, Maroko ere bai.*

*Elkarrizketatzailea: Hiru, orduan. Zer esaten duzu orduan, “ni naiz marokoar euskalduna, edo marokoar-euskaldun-espainiarra”. Zer esaten duzu?*

*Yazid: Normalean galdetzen didatenean nik esaten dut naizela, marokoarra naizela, baina bizi naiz Espainian.” Yazid. Elkarrizketa.*

Gazteei egin diegun galderan, eskatzen diegu esateko nongoak sentitzen diren, eta ondorioz guztien erantzunak lotuak daude identitate nazionalari. Hala ere, parte-hartzaile guztiek, une ezberdinetan adierazten dute haiek musulmanak direla.

Sumatu dugu, gainera, kanpotik ezartzen den etiketari erantzun bat emateko nahi bat elkarrizketatu gutxi batzuen kasuan. Beheko neskaren kasuan ikus dezakegu horren adibide bat. Galdera egiten diogun unean, neskak adierazten du bera marokoarra dela, baina ondoren dio EAEn denbora luzez bizi izan dela eta ondorioz badela EAEnkoa. EAEn bizitzeak berarengan eragina izan duela dio, kontziente da bere identitatea bi herrialdetatik jasotako kulturek eskainitakoaz eratuta dagoela, “bikulturala” sentitzen dela. Hala ere, galdetzen diogunean nola uste duen ikusten dutela haren irakasleak (gai hau landu dugu dagokion puntuan aurrerago, baina interesgarria iruditzen zaigu gaia berrartzea), kuriooa da berriro diola, marokoar bezala ikusten dutela, bera marokoarra baita eta hala sentitzen baita.

*“Elkarrizketatzailea: ¿Y tú, de dónde eres o de dónde te sientes? Y cuando digo de dónde eres puedes decir de un sitio, varios...”*

*Hajar: Pues en un principio marroquí. Sí, pero llevo bastante tiempo aquí, así que no sé, esto también ha tenido influencia en cómo pienso, en cómo me siento y así, pero no sé, no sabría decirte la verdad.*

*Elkarrizketatzailea: ¿Y tus profesores cómo crees que te ven: marroquí, española, vasca?*

*Hajar: No sé, nunca me he fijado en eso mucho, pero supongo que como marroquí como lo que soy, ¿no? Yo creo que sí, como marroquí.*

*Elkarrizketatzailea: Has dicho como marroquí, como lo que soy, y antes no sabías decirme de dónde eras, de dónde te sientes.*

*Hajar: Ahora sí, sí. Soy marroquí y me siento marroquí y yo creo que me ven así.” Hajar. Elkarrizketa.*

4. Kapitulu

---

**EZTABAIDA ETA ONDORIOAK**

## 4. KAPITULUA. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

### 4.1. Eztabaida eta ondorioak

Kapitulu honetan jasoko dugu emaitzen atalean bildutako datu esanguratsuenen inguruko eztabaida eta hainbat ondorio. Helburu bakoitza hartu dugu oinarri eta hortik abiatuta jaso ditugu helburu horrekin lotutako alderdi garrantzitsuenak.

Lehenengo helburuari dagokionean (jatorri marokoarra duten gazte hauen eta haien gurasoen ezaugarri demografiko eta soziokulturalak identifikatzea), honakoa ikusi da: ikerketa honetako parte hartzaile guztiak EAEn eskolatutakoak dira. Horietatik erdiak, bigarren belaunaldia kontsideratzen dugun taldekoek, haien eskolatze osoa EAEn egin dute, beraz, hezkuntza sisteman izan duten lehen esperientzia eta bakarra EAEn izan dute. Gainerakoak, 1.5 belaunaldi gisa deitutakoak, EAera iritsi ziren haien sozializazioaren bigarren etapa hasita zutela eta aurrez denak Marokon eskolatuak egon ziren.

1.5 belaunaldiko gazteen artetik zaharren (12 urterekin) iritsi zena A ereduan eskolatu, euskara ikasgaitik salbuetsia eta eskola kontzertatu batean eskolatu dagoen bakarra da. Beste guztiak eskola publikoan eskolatuta daude, ohiko joera Estatu mailan eta baita EAEn ere. Espainiako Arartekoaren txostenean jasotzen den bezala, jatorri immigrantea duten ikasleak eskolatzen baitira, nagusiki, eskola publikoetan eta hein nabarmen txikiago batean eskola pribatuetan (El defensor del Pueblo, 2003). EAEn ere bai desberdintasunak agerikoak dira; 2014-2015 ikasturteko datuen arabera, oinarrizko hezkuntzan, ikastetxe publikoetan ikasle etorkinak %9,1 dira eta ikastetxe pribatuetan ikasle etorkinak %4,5 dira (Consejo escolar de Euskadi, 2016).

Azpimarratzekoa da, eskolatzeari dagokionean, gehienak ikasten ari direla adinaren arabera dagokien mailan baino maila baxuago batean. Datu hori bat dator ISEI-IVEIk 2013ko ebaluazio diagnostikoan jasotzen duen informazioarekin. Datuok erakusten dute DBHko 2. mailako ikasle etorkinen artean %16,4k bi irakasmalatako atzerapena dutela, aldiz bertako ikasleen artean %4,3k. ISEI-IVEIren arabera, guraso etorkinen seme-alaben kasuan, irakasmalarekiko atzerapenaren arrazoiak honako hauek izan daitezke: eskolatzeko berantiarra, hezkuntza-sistemen arteko egokitzapenari lotutako arazoak edo irakasmalari errepikatu izana (ISEI-IVEI, 2014). Tesi-lan honetan parte hartu duten gazteen kasuan ikusten dugu ISEI-IVEIk azaltzen dituen arazoiek inertzia, gazte hauek dagokien mailan ez egotearen arrazoiak lotuta daudelako

eskolatze berantiarrekin, hizkuntza ez jakitearekin, hezkuntza sistema desberdin batetik etortzearekin eta baita ere irakasmilaren bat errepikatzearekin.

Etorkinen seme-alaben eskolatzearekin lotura duten eta Espainian aurrera eraman diren beste ikerlan batzuk ere ekarri nahi ditugu gogora, esaterako, Cataluñan egindako Ferrer, Castel eta Valienten (2009) lana, lan horrek erakusten baitigu ikasle atzerritarrek autoktonoek baino emaitza kaskarragoak ateratzen dituztela matematika, zientzia eta hizkuntzako PISA frogatan (PISA, 2006). Gainera, beste zenbait ikerketek seinalatu dute diferentzia horiek bereziki nabarmenak direla gazte marokoarren kasuan, autoktonoekin alderatuta lortzen dituztelako akreditazio akademiko gutxiago (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada & Rios, 2010) eta nahitaezkoak ez diren ikasketetan jarraitutasun txikiagoa dutelako (Serra & Palaudàries, 2007).

Gazte hauen eskolatzeko prozesua eta hizkuntzen ereduak dagokionez, badago B eredura jotzeko joera argi bat etapetan gora egiten duten neurrian, zenbait kasutan, D ereduan egotetik B ereduan eskolatuta egotera pasatu baitira haietariko batzuk. Ez dakigu zein arrazoi egon diren aldaketa horren atzean. Deigarria da bereziki ikasle baten kasuan, non aldaketa gertatu den 14 urterekin eta herriz aldatu denean, ikusita gainera gaitasun handiagoa duela euskaraz adierazteko. Berak adierazten dio, gainera, Batxilergoa D ereduan egingo duela. Horrelako kasuak seinaleak dira irakasleentzat: noraino lotzen den oraindik etorkinen seme-alaba izatea eta euskara gutxiago duten eredu linguistikoetan egotea, nahiz eta haien aukerak beste batzuk izan zitezkeen.

Hizkuntzen ezagutzari dagokionez, ia erdiak hizkuntza gutxitu bat du ama-hizkuntzatzat: amazigera. Gehienak eleanitzak dira, zenbaitzuk hiru hizkuntzatik gora hitz egiten dute eta elebidun bakarra dago. Gehienek diote euskara gaztelania bezain ondo dakitela, baina erdia baino gutxiagok onartu du elkarrizketa euskaraz egitea eta haietariko batek zailtasun nabarmenak erakusten ditu. Bi hipotesi ditugu: autopertzepzio altua dute haien jakintzaren inguruan edo saiaturen ari dira haien irudia apur bat edertzen elkarrizketatzailearen aurrean (gazteengana euskaraz zuzentzen ari dena).

Erabilerari dagokionez, berriz, haien hautuetan harrera herriko hizkuntzetatik nagusiak (gaztelania) hartzen du protagonismoa haien bizitzetan (neba-arrebekin eta lagunekin erabiltzen dute; beraz, etxean, eskolan eta lagunartean) eta euskara eta haien ama-hizkuntza bigarren plano batean geratzen dira. Eskola, eta zehazki gela da leku bakarra non euskara hitz egiten duten, irakasleekin eta ez beste ikasleekin, eta

irakasleek animatuta egiten dute eta ez haiek hautatzen dutelako. Ama-hizkuntzaren erabilera nagusiki mugatzen da etxeko eremu pribatura eta gurasoekin duten interakziora, eta oso gutxitan lagun artera. Kasu batean, jatorri bereberreko gazte batek arabiera ikasi nahi du bere lagunekin hobeto komunikatu ahal izateko.

Gurasoak dira ama-hizkuntza transmititzeaz arduratzen direnak, gainera, kasu askotan eskolaz kanpo arabiera klaseak jaso dituzte gurasoek eskatu dietelako. Espainiako arartekoaren txostenak jasotzen du guraso etorkin ia guztiek (%97,3) nahi dutela haien seme-alabek familiaren hizkuntza eta ohiturak mantentzea, eta baita Espainiako hizkuntza eta kultura ikastea ere. Horrek erakusten du etorkinak haien seme-alabak gizarte berrian eta eskola eremuan integratzearen aldekoak direla (Defensor del Pueblo, 2003), gure ikerketan ere hala gertatzen da gurasoen gehiengo batek haien hizkuntza eta kultura transmititzeaz gain, haien seme-alabak D eta B eremuan eskolatu dituztelako, horrek aukera emango dielako harrera herriko bi hizkuntzak ezagutzeko. EAEn burututako beste ikerketetan ere ikusi da familia etorkinek, tartean marokoarrek, jarrera positiboak dituztela hizkuntzekiko, gaztelaniarekiko bereziki, baina baita euskararekiko ere (Torres-Guzman, Etxeberria & Intxausti, 2011; Etxeberria & Intxausti, 2015).

Gurasoen hizkuntza konpetentziari begira, azpimarragarria da gazte hauen amen gehiengo nabarmen batek ez dakiela gaztelania eta haietariko inork ez dakiela euskara, EAEn urte batzuk eman dituzten arren. Vicentek (2014) adierazten duen bezala, beste etorkin batzuek gaztelaniaren inguruan duten ezagutza emakume magrebtarrenarekin alderatzen badugu ikus dezakegu emakume magrebtarrek duten ezjakintasuna nabarmen altuagoa (kolektibo horren %10a hartzen du) dela. Are gehiago, autoreak gaineratzen du emakume magrebtarrak direla harrera herriko bi hizkuntzen inguruan ezjakintasun gehien erakusten dutenak eta egoera horrek azaltzen duela, hein batean, haietariko zenbaiten isolamendua harrera gizartearekiko. Gure parte-hartzaileekin antzekotasunak ikusten ditugu autoreak aipatzen duen horretan, ikusten dugulako hizkuntzak ez jakiteak haien sarearen hedapena mugatu egiten duela. Baina alderantziz ere gertatzen da, noski: harrera herrialdeko gehiengoarekin duten ukipen mugatuak ondorioak ditu hizkuntza berriaren konpetentzia garatzeko orduan. Izan ere, emakume horien harremanak gertatzen dira ia soilik jatorri bereko beste emakumeekin. Gurpil zoroa da, beraz.

Aiten kasua bestelakoa da. Ondo edo ez horren ondo, aita guztiak dira gai gaztelaniaz hitz egiteko eta jatorrizko taldeetatik kanpo ere badituzte harremanak (lankideekin

nagusiki). Lan ordaindua etxetik kanpo egitea faktore bat izan daiteke harrera gizartearen hizkuntzan edo hizkuntzetan konpetentzia garatzeko.

Lan egoerari erreparatzen badiogu, ikusi dezakegu amek ez dutela lan ordaindurik (kontuan izan behar dugu gehienek harrera herriko bi hizkuntzak ez dakizkitela) eta seme-alaben zaintza eta etxeko lanen ardura dute. Nash eta Narrek (2001) adierazten dutena gure ikerlanean ere ikusten dugu; alegia, emakume gehienak aritzen direla esparru pribatuan, eta gizonak, eztabaidan zehar ikusiko dugun bezala, espazio publikoan, besteak beste haiek direlako etxetik kanpo lan egiten dutenak.

Autore bi horiek eta Etxeberria, Valadez, Soriano, Intxausti eta Gonzálezek (2011) gaineratzen dute Marokon Magrebeko beste herrialde batzuetan antzera, generoaren sozializazio diferentzial zorrotza eraikitzen ari dela, argi bereizten baitute emakumea ama eta emazte modura, eta gizona hornitzaile eta familia taldearen babesle modura.

Gurasoen lan egoerari begira, ikus dezakegu kezkarria den datu bat: soilik erdien kasuan sartzen delako beraien etxeetan soldata bat hilerro. Gainera, lanean dauden gurasoen artean batek ere ez du lan egonkorra. Familia hauen egoera ekonomikoa ez da erraza, beraz.

Gazteen gurasoen langabeziarekin lotutako datu horiek ulertu daitezke Ikuspegik 2010eko urtekarian jasotzen duen informazioa aintzat badugu. Datu horien arabera, EAEn denbora gehiago daramaten atzerritarrak dira Gizarte Segurantzaren afiliatuta daudenak. Hala ere, Marokoko herritarren kasuan, egoera bestelakoa da; ez denbora asko ez eta gutxi daramaten herritarren diren arren, badirudi beste herrialde batzuetako herritarrek baino zailtasun gehiago dituztela lan-munduan txertatzeko (Ikuspegi, 2017a).

Euskal Autonomi Erkidegoko datuak aztertzerakoan, ez ditugu, berariaz, jatorri marokarra duten bigarren belaunaldiko gazteen gurasoen lan-egoeraren inguruko datuak, baina bai euskal/espainiar jatorriko aiten eta atzerritar jatorriko gazteen aiten ingurukoak. Gure parte-hartzaileen gurasoak marokar jatorria izanik, interesatzen zaigu jakitea atzerritar jatorriko gazteen gurasoen lanbideen inguruko datuak, besteak beste, EAEkoak direlako, eta baita egungo egoeraren irudi bat ematen digutelako ere. Datu horien arabera, euskal/espainiar jatorriko aiten artean %86,6k dio lana duela, eta aldiz, atzerritar jatorriko gazteen aiten artean soilik %65,9k diote lana dutela (Otero & Mendoza, 2017).



Bigarren helburuari loturik (gazte hauen gurasoen prozesu migratzailea deskribatzea), gazte guztien kasuan “familia berrelkartzea” gertatu da. Gehienetan aita izan da lehena desplazatzen, eta horrek erresidentzia lortu izan duenean familia osoa elkartu du. Kasu honetan, beste batzuetan gertatzen den bezala etorrera modu mailakatuan gertatu da; lehenengo familiako kide bat etorri da eta ondoren familia osoa ekarri du eta berrelkartzea gertatu da (Intxausti, 2010). Marokoarren kasuan, aita izaten da herrialdea uzten duen lehena (Etxeberria et al., 2011 & Colectivo IOÉ, 2012).

Elkarrizketatuen familiei dagokienez, familia nuklearrak dira, egonkorak eta gehienak seme-alaba kopuru handikoak. Bestalde, familia hauen mugikortasuna baxua da, oso gutxi dira haien burua tokiz aldatzera behartuta ikusi dutenak behin familia EAEn berrelkartu ondoren, eta beti ere, aldaketa EAEn baitan egin da. Horrek adierazten du kolektiboa finkatua dagoela herrialdean nahiz eta gehienek egoera laborala ez egon erabat konponduta.

Dena den, berrelkartze horrek esan nahi du, besteak beste, urte batzuetan zehar ez direla aitarekin bizi izan. Horrek azaldu dezake, beste faktore batzuen artean, aitarekin gazteek sentitzen duten konfidantza maila txikiagoa (amekin sentitzen dutenarekin konparatuta). Kasu batean, gazte batek adierazten du aitarekin distantzia handia sentitzen duela. Bestalde, aitek egindako ahalegina ere agertzen da gazteen diskurtsoan eta haietariko zenbaitzuk beraien errekonozimendua adierazten dute beraien aitek “dena prestatu zutelako” amak, neba-arrebek eta berak etorri ahal izateko.

Gurasoen eta bereziki seme-alaben bizitza kalitatea eta egoera sozioekonomikoa hobetzen lagunduko dien ondo ordaindutako lana lortzea da haien gurasoen asmoa herrialdea uzteko orduan. Aipatutakoa bat dator Vicentek (2008) adierazten duenarekin dioenean EAEn bizitzera etorri diren marokoar jatorriko pertsonen, etortzeko arrazoi anitzak izan arren badutela oinarriko arrazoi bat eta da ikuspegi ekonomikoarekin lotutako bizi kondizioak hobetzeko asmoa, gure ikerketan parte hartu duten gazteen gurasoek izan duten motibazio berbera, alegia.

Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino eta Taylorren (2008) lanean ere ikusten dugun moduan, gure ikerlanean parte-hartu duten gazteen familiek dituzten emigratzeko arrazoiak desparekotasun sozio-espazialekin lotuta daude. Hala ere, ezin dugu ukatu, pertsona hauen kasuan badagoela baita ere teoria mikroekonomikoaren baitan sartzen den hautu indibiduala (Massey et al., 2008). Gazte hauen gurasoek arrazoi estrukturalak bultzatuta, erabaki pertsonal bat hartzera behartuta ikusi dutelako

haien burua eta kasu gehienetan aukeraketa horretan familiak izan du eragina. Garcíak (2003) dioen modura, gure elkarrizketatuen kasuan, familiak antolatu baitira ahalik eta onura ekonomiko eta sozial gehien lortzeko.

Gainera, erakarpen eta kanporatze (Massey et. al, 1998; Micolta, 2005) efektuaren logikari so eginez gero, erraz ulertu liteke gazte hauen gurasoen proiektu migratzailearen zergatia. Familia hauen kasuan badagoelako izaera ekonomikoa duten kanporatze indarren interakzioa, eta baita sozialak ere. Arrazoi horiek sortu dute haiengan presioa eta horregatik utzi dute haien herrialdea. Ikusiko dugun bezala, lagun edota familia-sareaz gain, beste faktore positibo batzuek erakarri dituzte gazte hauen gurasoak EAera: industria eta zerbitzu sektoreetako enplegu demanda, diru-sarrera altuagoak, aukera hobekak, haien seme-alabentzako hezkuntza, zerbitzu sozialak eta abar... (Salas, 2005).

Hala ere, gazteek gaineratzen dute, haien gurasoak EAera etorri direla, bereziki, haien mugikortasun soziala bermatzeko asmoarekin (Ogbu, 1978; Delgado-Gaitán, 1992; Glick eta Bates, 2010), seme-alabek adierazten baitute, haien heziketak garrantzia handia hartu zuela jatorrizko herrialdea uzteko erabakia hartu behar izan zuten unean (Erel, 2002 & Intxausti, 2010). Gazte hauen gurasoen hobekuntza nahia oinarrিতa dago ongizate ekonomiko bat bilatzeko egiten dituzten esfortzuetan eta esfortzu hori errekonozimendu sozial handiago batean.

Etorrerarekin batera, txanponaren ifrentzuan dago pertsona hauek haien herrira itzultzeko izan dezaketen asmoa. Jatorriko herrialdera itzultzeari dagokionean, guraso eta gazteek egiten dituzten hautuak alderatzen baditugu, ikus dezakegu gazteen gehiengoa harrera herrialdean geratzearen aldekoa dela, harrera herria haien geroa eraikitze toki moduan ikusten dute eta jatorriko herrialdea udan bisitatzeko toki moduan. Aldiz, gurasoen artean handiagoa da jaioterrira itzuli nahi dutenenen asmoa. Bigarren belaunaldiko gazteek egin duten hautua 1.5ekoek egin dutenarekin alderatzen badugu ez dago diferentzia nabarmenik; hala ere, geroxeago adieraziko dugun bezala, lehenengo erantzuna erabatekoa da, aldiz, 1.5 belaunaldiko zenbait gazteri kostatu egiten zaio erantzutea.

Portes, Vickstrom eta Apariciok (2013) bigarren belaunaldiaren inguruan egindako ikerketetan ikusi dute pertsona batek herrialde batean bizitzen daraman denborak markatzen duela pertsona horrek harrera herrialdearekiko izango duen identifikazio maila. Areago, haien ustetan identifikazio hori handiagoa izango da bertan gero eta denbora gehiago daramanarentzako; herrialdearekiko orientazio positiboago bat

izango du, gainera. Autoreok gehitzen dute, “bigarren belaunaldi autentikoek” (beraien esanetan Espainian jaiotakoak) erakusten dutela herrialdearekin auto-identifikazio maila askoz altuagoak, jarrera askoz gogoangarriki positiboagoak, eta gerora begira, asmo askoz sendoagoak bertan bizitzeko. Aldiz, diote, harrera herrialdearekiko (autore hauek egin duten ikerketaren kasuan Espainia) lotura ahula izatea erabat erlazionatuta dagoela gazte immigratzaileek herrialdean eman duten denbora urriarekin. Gure kasuan joera hori ere ikusten da.

Izan ere, bigarren belaunaldiko gazteen kasuan, konkretuki EAera gazteen (haur zirela) etorri zirenen erantzunetan ikusten baitugu ez dagoela dudarako tarterik, ez dute ezta aipatzen nagusiak direnean bueltatzeko asmorik dutenik. Gainera, gehiengoak soilik udako oporretarako toki modura ikusten dute Maroko, eta familiaren zati handi bat, haiek bezala, Marokotik kanpo bizi da (haietariko zenbait EAEn, gehiengoak baitio senitarteko bati esker iritsi dela EAera) eta Marokon duten lagun kopurua ere askoz txikiagoa da.

Hirugarren helburuari loturik (gazte hauek eta haien gurasoek bizi izan duten egokitze prozesua Euskal Autonomia Erkidegora iristean deskribatzea), esan dezakegu kasu gehienetan familia izan dela harrera herrirako sarrera erraztailea eta neurri txikiago batean lagunak. EAEn familia nuklearra batzeko aukera izan arren, familia zabala (gurasoen neba-arrebaren bat, osaba-izebak, lehengusuak eta abar) banatuta geratzen da; asko Marokon bizi dira, baina European zehar ere badaude sendi batzuk, familia transnazionalak direlako (Bryceson & Vuorela, 2002).

Migrazio prozesuan, jatorrizko herrialdea utzi aurretik eta bereziki ondoren, sare sozialak sostengu handia dira pertsonen adaptazio indibidualerako eta baita familia adaptaziorako eta gure tesian honetako gazteen gurasoen kasuan ere horrela da. Massey et al.-ek (1998) dioten bezala, familiak informazioa, laguntza ekonomikoa, ostatua eta edozein motatako laguntasuna erraztu diezaioke etorri berriari; enplegua edota janaria beste batzuen artean. Gure ikerketaren kasuan, beste ikerketa batzuetan bezala (Etxeberria & Intxausti, 2015) gazteen gurasoek, bereziki haien familiengandik eta bigarren maila batean beraien lagunengandik jaso duten laguntza bide horretatik etorri da: alokairua edota lana bilatzen lagundu die. Bukatzeko, jatorri berekoak ez diren bizilagunak eta harrera gizarteko erakundeak ez dira izan sare erraztaileak, erlijio guneak (meskitak) bai, aldiz. Babestoki garrantzitsua dira gazteen gurasoentzat.

Sarrera erraztaileez gain, gazteek emandako datuetan nabarmentzen den gai bat da gazte hauen gurasoek eta haiek ere izan dituztela haien egokitze prozesuan

oztopatzaileak izan diren elementuak. Jarrera diskriminatzaileez ari gara, gazte hauek zein haien gurasoek jaso duten diskriminazio sozialaz, alegia. Gazteekiko ikusi dugun estigmatizazio modu bat da izendatuak direla, modu iraingarrian, gutxiengo talde bateko parte diren heinean. Gazteek jarrera horiek batez ere etorri berritan pairatu zituzten, eta haietako asko eskolako hizkuntza(k) ez jakitearekin lotzen dituzte. Lehen Hezkuntzan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan baino sarriago gertatzen zirela adierazten dute, gainera. Ondoren jarrera horiek joan dira desagertzen eta ez dira gaur egun gazte horientzat kezka bat.

Gazte batzuek, bestalde, uste dute oharkabe pasatzen direla gehiengoaren gazteekin nahasten direnean, ez dutelako ezaugarri fisiko direfentzialik jatorriarekin identifikatu ahal dituztenak. Modu positiboan esaten dute hori. Horrek erakutsi ahal du horri esker libreago sentitzen direla haien azalaren koloreagatik eta jatorriko taldeko partaide moduan ikusiak izateagatik beraien kontra agertu daitekeen arrazakeriaz (Warner & Srol, 1945, Fouassier & Mintegi, 2017). Gure elkarrizketatuen jatorriak ez du prestijiorik harrera gizartean; gazte horiek hautematen dute eta pozten dira “passing” on bat izateaz.

Gurasoek jaso dituzten jarrera diskriminatzaileak kontuan baditugu, amak dira jarrera diskriminatzaile gehiago jaso dituztenak eta haien janzkera izan da horren arrazoia. Hijaba edota jelaba janzteagatik pairatu dituzte mezu diskriminatzaileak. Momentu honetan gorroto delituen artean islamofobiarekin lotuak dira sarrienak, eta emakumeek jasan dituzte haietako asko, “genero islamofobia” deitua izan den fenomenoarekin zerikusia duena (Vasallo, 2016). Gainera, emakume musulmanak janzkeragatik epaituak izan daitezke baita haien familiako kideen aldetik ere, haien erlijioak eskatzen dien janzkera eramaten ez badute. Argi ikusten da jatorri marokoarra duten emakumeek esijentziak eta presioak jasotzen dituztela bi taldeetatik (jatorrikoak eta harrera gizartekoak), eta kontrajarriak direla. Janzkerari dagokionez, jasotzen dituzten presioek emakumeen eguneroko bizitzan eragiten dute.

Atzerriko jatorria duten pertsonen janzkera eta bereziki musulmanen janzkera gaizki ikustearekin lotutako jarrera hori Ikuspegik (2017a) argitaratutako azken barometroan jasotzen denarekin bat dator, barometroaren arabera, EAEko gizarteak ez baitu begi onez hartzen etorkinek haien usadio eta ohituren adierazpenak egitea, eta ez dituzte onartzen diferentziak eragiten dituzten alderdiak, besteak beste, jatorrizko janzkera erabiltzearekin lotuta daudenak.

Gazte hauen gurasoak ere, baina, ez daude estereotipoetatik libre eta, mutil gazteek adierazten duten bezala, haien gurasoek ez dute nahi seme-alabek lagunduta ez dauden adin txikiko gazte marokiarrekin elkartzea. Argi ikus daiteke guraso hauek seme-alabak babesteko erakusten duten joera, baina kasu honetan, haiek eta baita haien seme-alabek, hainbat unetan ikusi ahal izan dugun modura, estereotipoen biktima izatetik estereotipoak adieraztera pasatzen dira, batzuetan haien kolektiboaren partaideekin (Moreno, 2012).

Hasierako pertzepzioez ere hitz egiten digute gazteek, eta bereziki haiek izandakoetan zentratzen dira. Gurasoek soilik gutxi batzuek hitz egiten dute eta adierazten dute gurasoek une gogorak bizi izan zituztela EAera iristerakoan, lana eta ostalua bilatu behar izan zutelako edota paperik ez zituztelako. Beste elkarrizketatu batzuek diote ez dutela gai horietaz inoiz gurasoekin hitz egin. Gazteek sentimendu kontrajarriak ere dituzte gogoan: herrimina eta poztasuna maila berean. Ingurune fisikoak erakarri zuen haien atentzioa, bereziki klimak eta etxebizitzek.

Gazteek familian, eskolan eta lagunartekoan bizi duten sozializazioari eta sozializazio diferentzialari dagokionean (4., 5., 6. eta 7. helburuak), azpimarratu nahi dugu, haien jatorritik urruti egonik ere, gazte hauen gurasoentzat berebiziko garrantzia duela haien seme-alabei etxeko kulturaren balioak transmititzea. Kasu batzuetan, balio horiek harrera gizarteko gazteek jaso ditzaketen beste batzuekin talka egin ahal dutenean, ahalegin handia egiten dute etxeko balioak sustatzeko.

Gainera, gazte hauen familiek erlijioa bizitzeko modu ezberdinak dituzten arren, oso argi dute faktore erlijiosoa haien identitate kulturalaren osagai konfiguratzailerik dela (Etxeberria & Intxausti, 2015). Islamaren pisua elkarrizketatuen eta haien familien identitateen eraikuntzan eta berreraikuntzan nabarmentzen da, eta gurasoek seme-alabei horren garrantzia transmititzen saiatzen dira. Esteve, Ruiz eta Rascónek (2008) eta Bourqiak (2010) adierazten duten bezala, erlijioaren transmisioak berebiziko garrantzia hartzen du familia hauen kasuan.

Nabarmendu nahi dugu familia hauek dituzten balio gehienak kultura kristauko familiek dituzten berberak direla: haien seme-alabak pertsona onak, errespetagarriak, ondo heziak, akademikoki prestatuak... izatea nahi dute. Gorago adierazi bezala, diferentziak gehienbat datoz balio erlijiosoen edo praktika erlijiosoen kasuan, hor ikusten baitituzte aldeak, eta ondorioz gazte hauen gurasoak beldur dira seme-alabek harrera herriko gizartetik jasotzen dituzten balio, arau eta sinesmenak etxean transmititzen dizkietenak baino indartsuagoak izateagatik etxekoak galdu

ditzaketelako. Horren adibide dira guraso hauek haien seme-alabei ama-hizkuntza transmititzeko egiten duten esfortzua eta baita ere, haien balio erlijiosoak eta praktikak oro har transmititzeko egiten duten ahalegin jarraitua.

Haietariko askok eskolaz kanpo arabiera irakasteko bideak bilatzen dituzte, baita berberera ama-hizkuntza dutenek ere. Besteak beste, arabiera ikastea islametik gertuago egoteko bide bat delako, seme-alabak meskitara joatera animatzen dituzte, otoitz egin dezaten eskatu, eta oro har erlijioak ezartzen dizkien arauak errespetatu ditzaten eskatzen diete etengabe. Zer esanik ez gazte hauen kasuan, gurasoek jakin badakitelako haien seme-alabak nerabezaroan daudela eta parekideen taldeak esanahi handia duela haien sozializazioan eta talde horietan balio erlijioso eta praktika berberak ez dituzten gazteekin elkartuko dira (Holmbeck, Paikoff & Brooks-Gunn, 1995; Noller y Callan, 1991; Palmonari, Pombeni y Kirchler, 1992).

Losadak (1998) dioten bezala, familia marokoarrak harrera herrira iristean haien “familia eredua” transformatu egiten dute, baina dena den, autoreak aditzera ematen duen modura, familia horientzat alderdi batzuk negoziatzeko dira, eta balio batzuen transmisioak berebiziko garrantzia hartzen du haientzat, bereziki hizkuntza, praktika batzuk eta erlijioaren transmisioa.

Gazteek adostasuna adierazten dute haien gurasoek transmititzen dizkieten balioekin. Adierazten dute, gainera, musulmanak izanik aurrera eramaten dituztela haien erlijioaren oinarritzko eskakizunak, esaterako, otoia. Hala ere, sumatzen dugu otoi egiten duten ala ez erantzun behar dutenean, deseroso sentitzen direla. Egunerokoan zer egiten duten galdetzen diegunean ez diote erreferentziarik egiten otoiari eta horregatik uste dugu erantzutean ez direla guztiz zintzoak, ez dutela errealitatea bere osotasunean islatzen. Gainera, askok aipatzen dute oso zaila egiten zaiela musulmana ez den herrialde batean, eta bereziki eremu publikoan, praktika erlijiosoak aurrera eramatea, eta ondorioz moldaketak egin behar dituzte: etxean daudenean egin behar dituzte egunean zehar egin beharko lituzketen otoi guztiak, adibidez. Otoiaren gaian ikusten da badagoela aldea desideratum eta errealitatearen artean eta gazteek ez dutela haiek eta haien gurasoek nahiko luketen beste erretratzen. Dena den, gehienek adierazten dute heldutasunean egingo dutela, haien ustez orduan iristen delako musulman batentzako erlijioa ondo ezagutu eta praktikak zorrotasun handiagoarekin eramateko unea.

Ruiz eta Vicentek (2007) EAEn aurrera eraman zuten ikerketa batean erakutsi zuten elkarrizketatu zituzten musulman guztiak ez zutelako beti edo gehienetan otoi egiten,

baina ematen ziotela garrantzia handia otoiari. Autore horiek egindako ikerketan parte hartu zutenen kasuan, gure elkarrizketarekin gertatzen den bezala, bazegoen testuinguruak ezartzen zituen baldintzei egokitzeko behar bat, ikerketa horretan parte hartu zuten hainbat musulmanek adierazten baitzuten zailtasunak zituztela otoia toki publikoetan praktikan jartzeko.

Ramadamaren kasuan, guztiek adierazten dute Ramadama praktikan jartzen dutela, baina oso zaila egiten zaiela EAEn aurrera eramatea gehiengo musulmana ez delako, eta haiek ez bezala, eskolan eta kalean haiek barauan dauden bitartean besteak ez daudelako.

Gazte hauei gertatzen zaien hori Posadak (1995), Lacomback (2000) eta Garretak (2000) adierazten dutenarekin bat dator, autore horiek ere baitiote praktika erlijiosoak ez direla albo batera uzten, baizik eta haien berrirakurketa bat egiten dela. Posadak (1995) bereizketa egiten du islamaren praktikari dagokionean, eta gorago aipatu dugun horri berak deitzen dio “bigarren belaunaldiko islama”. Gu ere bat gatoz definizio horrekin.

Gazteak ados agertzen dira orokorrean etxean jaso duten heziketarekin, baina aldi berean ikusten da eskakizun batzuk konplitzea zaila egiten zaiela. Gazte guztiak identifikatzen dira familiengandik oinordetzen duten kapital kulturalarekin zein harrera herrialdeko gizartetik jasotzen dutenarekin, baina ez da beti erreza biak aldi berean kudeatzea. Oso argi dute haien jatorrizko erreferentzia kulturalak ez dituztela galdu nahi, baina nahiz eta bat datozen gurasoek orokorrean transmititzen dizkieten balioekin kasu batzuetan tirabirak dituzte haiekin, etxetik jasotzen dituzten balio batzuk ez datozelako bat gizarteko zenbait eremutatik (lagun artetik, eskolatik) jasotzen dituztenekin. Tirabirak, batez ere aitarekin izaten dituzte, zeren amari batzuetan konfidentziak egiten dizkiete edo amak gehiago daki semearen edo alabaren bizitzaz eta hark esandako guztia ez dio aitari kontatzen.

Gurasoak jatorrizko kulturatik gertuago dauden bitartean (amek ez dakizkite harrera herriko hizkuntzak, eta bai amek eta bai aitek duten kapital sozialaren parte handi bat senide eta jatorriko lagunetara mugatzen da), seme-alabak bi kulturen artean bizi dira eta hori ez da gertatzen gora-beherarik gabe, neskak adibidez ohartzen baitira etxean neskak eta mutilak diferentzialki sozializatzen direla (Pastor, 1996; Alcántara, 2002; Ferrer & Bosch, 2013) bai etxeko ardura banaketari dagokionean, bai erlijioak ezartzen dituen arauak aplikatzean.

Eta adierazten dute sozializazio diferentzial horretan neskek ateratzen direla galtzaile. Sozializazio diferentziala presente dago harrera gizartean marokoar jatorrikoak ez diren familietan, baina gure gazteen kasuan beste esparru batzuetara heltzen da diferentzia. Lacoste-Dujardinek (1993) eta Lacombak (2001) adierazten duten modura, islamiar unibertso tradizionalan emakumeek paper klabea jokatzen dute tradizioaren igorle eta mantentzaile gisa eta hain juxtu horregatik, haiekin lotutako aldaketak hartzen dira orden sozial-patriarkalaren hauste modura.

Mutilak ere konturatzen dira desberdintasuna existitzen dela baina ez dute modu kritikoan adierazten. Gainera, generoaren araberrako hezkuntzan diferentziak ikusten dituzte eskolan eta etxean jasotzen dituzten balioetan: haien esanetan eskolan neskek zein mutilek betebeharrak eta eskubide berberak dituzte; aldiz, etxean neskek ardura gehiago hartzeaz gain (etxeko lanak egitean adibidez), adierazten dute eskubide gutxiago dituztela lagunekin ateratzeko orduan, nahi dutena janzteko orduan...

Erljio arauak neskekin murriztaileagoak direla adierazten dute, eta gurasoek ezartzen dizkieten mugak zorrotzagoak. Ez mutilentzat eta haientzat komunak diren eskakizunetan: otoi egitea; Ramadama praktikatzea; txerrikoa, alkohola eta tabakoa ez kontsumitzea; bai, aldiz, lagunekin ateratzeari (Hena, 2008), janzteari edota harreman afektibo-sexualei dagokienean. Mutilek, arintasun gehiago hartzen dituzte debekuak, gurasoek arintasun berberarekin jokatzen baitute haiei mugak jantzerakoan.

Janzkerari dagokionean, zapi islamikoaren gaiak garrantzia handia hartzen du. Neska elkarrizketatuek azaltzen dute neska batzuek zapi musulmana janzten dutela eta zapia eramateak eskakizun batzuk dituela. Gazte hauek (mutilek zein neskek) ulertzen dute badagoela zapia eramaten duen emakumearen kasuan kode bat harreman sozialak bizitzeko, errespetatu beharreko moral publiko bat. Moral horrek barne hartzen du emakumeek haien gorputzak estaltzea eta eskakizun horretan hijabak lehentasuneko tokia hartzen du (Ramírez, 2011), baina gertutik eta garrantzia berberarekin datoz nesken janzkera eta haien bizitza afektibo-sexuala. Eta kode horrek dakar, zapia eramaten duen emakumeak ateratzeko eta gazteekin harremanetan sartzeko oztopo batzuk izatea, jarduera batzuk mugatzen baititu erlazioen arloan eta baita dibertsioaren arloan (beste generoko gazteekin flirteo harremanetan).

Zapia eramatea edota janzterakoan estaliagoak joatea bihurtzen da kritika iturri harrera gizartean, eta ondorioz neskek erreklamatzeko errespetua zapia eramatea erabakitzen badute edota janzterakoan haien eskola kideak baino estaliago joatea nahi badute. Warner eta Srolek (1945) sostengatzen duten bezala, imajinario kolektiboan



aspektuaren alderdia da kontuan izaten den lehenetarikoa. Horri gehitu behar zaio, gainera, inkesta askok erakusten duten moduan, marokoar jatorriko kolektiboa dela harrera gizarteko kideen aldetik arbuio handiena jasotzen duena (Cea D'Ancona, 2007; Calvo, 2008; Ikspegi, 2017).

Zapi musulmanak bi aldeak ditu: mugatzailea da alde batetik, baina neskek diote askatasun bide ere badela, zapia janzten duenak gurasoen aldetik askatasun gehiago lortzen duelako. Alde batetik ulertu daiteke erabaki horren bidez neska ari dela gurasoekin partekatutako balio batzuekin atxikimendua adierazten; bestalde, zapiak egiten duen funtzio mugatzaileak ondorio moduan badu gurasoek ez dutela kontrol horren zorrotza ezartzeko beharrik. Oso interesgarria da neska baten narrazioa hijaba jartzea erabaki eta ikasi zuenean. Berak gurasoen presiorik gabe hartu zuen erabakia (nahiz eta bazekien gurasoek oso ondo hartuko zutela, noski) eta pozik dago praktika horrekin.

Esan bezala, hijaba gorputza janzteko modu batekin ere lotuta dago; neskek diotenaren arabera, gorputza gehiago estali behar da. Hori adin bereko neska autoktono askok egiten dutenarekin kontrajartzen da. Azken hauek hipersexualizazioaren exigentzia pairatu eta kudeatu behar duten bitartean, gure neska elkarrizketatuei kontrako exigentzia ere heltzen zaie: gorputza modestiaz aurkeztea. Jatorrizko patriarkatuaren eskakizunak eta harrera gizartearenak ez daude beti ados emekumeen irudiarri dagokionez eta talka egiten dute marokoar jatorriko nesken gorputzetan. Haien erabakiak exigentzia batetik gertuago agertzen diren heinean, beste exigentziatziatik kritikak jasoko dituzte.

Bestalde, zenbait neskek egiten dituzten adierazpenetatik eratoritzen dugu, badutela komunitate musulmanarengandik juzgatuak izatearen beldurra mutilekin egoteagatik. Esaterako, harreman afektibo-sexualekin lotuta ezarria dago kode moral bat esaten duena emakumeak moralki hutsik gabekoa eta zintzoa izan behar duela eta horretarako ezkondua egon arte ez dituela gizonekin harreman afektibo-sexualik ezta zeresanik eman ahal duten harremanik izan behar. Slimanik (2018) azaltzen du Marokon legez debekatuta dagoela harreman sexualak izatea ezkondu aurretik eta, autoreak adierazten duen moduan, pertsona ugarik hausten du lege hori ezkutuan egitea erdi onartua dagoelako. Exigentzia gogorragoa da emakumeentzat eta haien ospeak lotura du arau hori betetzearekin eta irudi publiko egokia eskaintzearekin.

Aipatutako hiru gai horiek (hijaba, janzkera eta harreman afektibo-sexualek) garrantzia handia hartzen dute nesken elkarrizketetan. Besteak beste, eta jada aipatu dugun

bezala, neskek adierazten baitute haien erlijioak ezartzen dizkiela generoaren araberako arau batzuk haien gurasoek, eta kasu batzuetan nebek (edo osabek) ikuskatuak direnak: janzkerarena da bat, harreman afektibo-sexualak bizitzeko modua... Bat dator diogun hori Etxeberria, Ruiz eta Vicentek (2007) diotenarekin. Autore horien arabera, senarrek, aitek eta nebek haien emazteak, alabak edo arrebak islamiar jantziak erabiltzeko konbentzitu behar baitituzte eta bai neba, aita eta osaben aldetik nolabaiteko presioa sentitzen dute neskek. Gure kasuan, elkarrizketatutako neskek, harreman afektibo-sexualekiko errestrikzioekin jarrera kritikorik erakusten ez duten bitartean, bai agertzen dira kritiko neben eta osaben presioekin haien arropari dagokionez (hondartzara eramaten duten arroparen tamainaren inguruan, adibidez).

Arestian esan bezala, une batzuetan neskak kexu agertzen dira etxeko mutil gazteen eta haien artean dagoen tratu diferentzialarengatik gurasoen aldetik. Baina aldi berean, harreman afektibo-sexualen eta bikotearen barruko harremanen inguruan hitz egiten dutenean, jatorriko gizarteko eta harrera gizarteko patriarkatuaren termino tradizioaletan egiten dute: gizonen inkontinentzia sexuala jakintzat ematen dute, prostituzioaren funtzioa gizonen beharrak asetzeko ere bai, emakumeen birginitatearen garrantzia ezkondu arte ez dute zalantzan jartzen, emakumeen eta gizonen rolen banaketa bikotean ere ez...

Egonezina presente dago, baina nesken analisia maila ez da altua. Rolak ez dira jada horren itxiak, baina elkarrizketatutako neskak ez dira berdinzale moduan adierazten. Bestalde, argi dago patriarkatuan emakumeen moral publikoa mantentzeko beharrak forma propioa hartzen duela ikuspegi erlijiosoaren eraginez: hijaba eta bere esanahia, janzkera-errestrikzioak, erretzen eta edaten den lekuetara aisialdian ez joatea, mutil musulmanekin harremanik ez izatea ezkontzeko helburuekin ez bada... Azkeneko gai hori oso presente dute eta talde eztabaidetan toki garrantzitsua hartzen du. Neskek gurasoengandik jaso duten moral afektibo-sexuala orokorrean ez dute zalantzan jartzen, baina ez dute une oro jokutzen gurasoen nahien arabera. Elkarrizketatutako neskek agentzia ahalmena erakusten dute haien nahiak eta helburuak lortzeko, eguneroko tirabirak kudeatzeko gurasoekin gatazka argiak ireki gabe. Lau neskek erakusten dituzte estrategiak haien etxetik ezartzen dizkieten mugei aurre egiteko: gaez atera ahal izateko bilatzen dituzte medioak; gurasoek nahiko ez luketen bezala jantzen dira batzuetan; mutilekin harreman afektibo-sexualak izaten dituzte nahiz eta, haiek dioten bezala, birjinitatea gordetzeko ahaleginean disfrutatzeke beste alternatiba batzuk bilatzen dituzten...Eta hori guztia sekretupean gordetzen dute maiz (gurasoei begira, baina ez haien artean), sekretua baita, hain zuzen, garatzen duten

estrategietako bat. Agentzia ahalmena presente dago emakume moduan bizi dituzten eguneroko egoeren kudeaketan.

Bestalde, neskek badakite ez direla haien amak bezala biziko; haien iguripenak ez dira soilik etxekoandreak izatea; iguripenek ikasketekin lotura daukate eta etxetik kanpoko lan ordaindu bat lortzearekin. Eta helburu horrek gurasoen oniritzia dauka, ez da ahaztu behar. Hala ere, ezkontzea da 4 nesken helburua. Bikote harremanak funtsezko lekua betetzen du bai nesken bai mutilen iguripen eta asmoetan, eta ezkontza ikusten dute harreman bateko progresio logikoa bezala. Guztiek dute argi edozein jatorriko duen baina musulmana den pertsonarekin ezkonduko direla, eta musulmana ez bada, erlijio musulmanera aldatu beharko dela.

Bikote harremana edota ezkontza haien lehentasunen artean egotea ez da gazte horien berezitasuna. Ondorio horretara iritsi dira Esteban, Bullen, Díez, Hernández eta Imaz (2016) EAEko gazteekin egindako ikerketan baita ere; lan horretan gazteei genero harremanen inguruan galdetzen zaie eta besteak beste adierazten dute haientzat bikote harremana bizitzaren funtsezko elementu bat dela, eta baita ere ezkontza dela harreman bat egiaztatzeko modu logikoena, beraz, horretan jatorria ez da baldintzatzailea. Tesi-lan honetan parte hartu duten gazteek, eta bereizi neskek, badute maitasun erromantikoaren eredia buruan, haien senar ereduaz hitz egitean ikusi ahal dugun bezala.

Hala ere, ez dugu ahaztu behar neska zein mutil hauek gazteak (nerabeak) direla eta bai haiek bai haien parekideak gazteen azpi-kulturan ere txertatzen direla, etxekoa ez den eta nagusia ez den beste kultura bat. Haien parekideen bertsuak izateko aukera ematen dien kultura, zeinen bidez lortzen duten, beti ez bada ere, azpi-kultura horretako kideekin identifikatzea, aisialdi-praktika batzuk partekatzen dituztelako, musika bera entzuten dutelako, janzkera antzekoa erabiltzen dutelako..., finean harrera gizartean gazteen unibertsoaren parte direlako. Lagunartea da haientzat beste instituzio bat kultura nagusira gerturatzen dituen.

Nerabezaroaren ezaugarri bat da familiarekin distantzia hartzea eta adin bereko gazteengana gerturatzea. Lagunek pisu handia hartzen dute elkarrizketatu ditugun gazteen bizitzan eta bereziki haien integrazioan, eta ikusten dugunagatik jatorri ezberdinetako lagunak dituzte. Kontziente dira, gainera, lagun autoktonoak ez izateak eragin negatiboa duela egoera horretan daudenen kasuan. Baina elkartzeko horretan zailtasun batzuk daude: gure gizartean gazteen azpikulturan aisialdia lotuta dago hein handi batean kontsumoarekin (arropa, markak...), gauarekin, alkoholarekin, beste

gazte batzuekin “flirteo harremanak” izatearekin... Gure gazteen kasuan, zailtasunak presente daude beste parekide batzuen praktika sozialak eta beraienak ez direnean berdinak, gazte musulmanek alkoholik eta tabakorik kontsumitzen ez dutelako, eta gazte ez musulmanen (autoktonoak zein beste jatorri batzuetakoak) aisialdian praktika horiek ohikoak direlako. Aisialdia gazte ez musulmanekin partekatzeak, beraz, bere zailtasunak ditu, baina mutil musulmanak egokitzen dira; neskek oztopo gehiago aurkitzen dituzte.

Mutilen kasuan, erlijioak izaera baldintzatzailer txikiagoa duenez, asteburuetan lagun ez musulmanekin ateratzeko aukera dute eta batzen dira lagun horiek batzen diren tokietan; erre eta edaten den lekuetan, alegia. Beraiek ez diote lagunekin irteteari uko egiten eta horrek aukera ematen die kultura musulmenekoak ez diren autoktonoekin erlazionatzeko (emakumeak barne), baina beti ere egiten dute erlijioak ezartzen dizkien eskakizunak errespetatuz. Baina, nesken kasuan desberdina da. Mutilak dira lehenak azaltzen dutenak oso arraroa dela haien jatorriko neskek horrelako testuinguruetan ikustea. Neskek ere adierazten dute ez dutela alkohola edaten den eta mutilekin maite kontuetan ibiltzen den horrelako foroetan parte hartzen, nahiz eta baten batek egin duen noizbait (Urizar eta Barquín, 2012). Neskentzat, beraz, aisialdia gazte ez musulmanekin partekatzeak zailtasunak ditu; haientzat gainditzeko zailagoak dira mugak eta, izan ere, ez dira elkartzen. Aste barruan lagun autoktonoekin ateratzea erraza da baina asteburuetan arazoak sortzen dira batzuek zein besteek dituzten praktika sozialak ezberdinak direlako.

Sarritan tirabirak dituzte lagunekin, gure gazteek haien etxean transmititu dizkieten zenbait balio (berezi erlijioarekin lotuta daudenak) praktikan jartzen dituztenean. Orduan, lagunak dira haiengan presioa eragiten dutenak, eta zenbait kasutan lagunengandik haratago doa eta gizarteko beste eragile batzuetara zabaltzen da.

Gainera, haien balioen eskala (erlijioarekin lotutako balioak, berezi) doitzen dute ingurune berrian ikusten dutenaren arabera eta aurkitzen dituzten aukeren arabera, eta gai dira kritikatzeko, modu ez gordinean bada ere, harrera herriko parekideek dituzten jarrera batzuk haien etxetik jaso dituzten balioen eskalan sartzen ez direlako. Besteak beste, kide horiek errespetua ulertzeko duten modua; helduak ez dituztelako errespetatzen zenbait kasutan, haien gurasoak gaizki tratatzen dituztelako beste kasu batzuetan, haien interes bakarria irtetearekin eta mozkortzearekin lotuta dagoelako, edota kultura kristauko gazteek, ikerketako parte-hartzaileek etxetik jasotzen dituzten sinesmen eta balioak praktikan jartzen dituzten momentuan kritikatzeko dituztelako.

Eskolari dagokionez, gazte hauek zein haien gurasoek asko baloratzen dute eskola (Intxausti, Etxeberria eta Joaristi, 2014; Santos, Lorenzo eta Priegue, 2011; Terrén eta Carrasco, 2007). Gurasoek badakite eskola haien seme-alabentzako baliabide baliotsua dela eta haien mugikortasun sozialerako giltza (Garreta, 1994; Terrén & Carrasco, 2007; Portes & Rumbaut, 2001) eta nahiz eta nahiko luketen parte-hartze handiagoa izan, haien parte-hartzea baxua da (Garreta et al., 2007 & Aguado et al., 2006) eta gehienbat mugatzen da irakasleekin izaten dituzten bileretara eta ez eskolako jarduera orokorretara.

Gazteek, haien aldetik, balioan jartzen dituzte eskola eta espezialki irakasleak (Jordán, 1988; Suárez-Orozco eta Suárez-Orozco, 2003; El Defensor del Pueblo, 2003). Gainera, harrera herrian egiten ari diren ikaskuntza prozesuan pieza klabe bezala ikusten dituzte eta haiekiko errekonozimendua adierazten dute, oro har beti, baina batik bat hasierako uneetan, eta lehen hezkuntza osoan zehar (haien parekideengandik mezu eta jarrera diskriminatzaile gehien jasotzen dituzten etapa). Hala ere, nahiz eta irakasleek modu pertsonalean lagundu dieten ikasle etorri berriei, ez dute lortu ikastetxean errespetuzko jokaerak egotea ikasle autoktono guztien aldetik gure gazteekiko (agian, besteak beste, ez dituztelako jokaera desegokiak detektatu).

Bestalde, oso presente dute, hasierako uneetan hizkuntza ikasteko jasotako laguntza guztia. Haatik, elkarrizketen momentuan zailtasun nabarmenak zituzten ikasketak aurrera eramateko orduan. Eta ohartzen ziren hezkuntza sistema ona izan arren (askok haien herrialdekoa baino hobetzat jotzen dute), neurri batean ez dagoela guztiz egokitua haien beharretara. Are gehiago, argi adierazten dute hasierako laguntzek (LHn jasotakoak) gerora (DBHn) izan dutela eten bat.

Ikasketei garrantzia ematen diote gazteek; aitzitik, horrek ez du esan nahi korrelazio bat dagoenik emaitza onekin, haietariko bakarra baitago adinez dagokion mailan (beste guztiek, alegia, mailaren bat errepikatu dute). Mutilen zein nesken ibilbidea ikusita, esan daiteke neskek emaitza hobeak ateratzen dituztela (eta ikasketekiko erakusten duten erantzukizuna altuagoa dela eta baliteke gertaera horrek bai gurasoek (Bodovski, 2010) bai neskek dituzten iguripen eta exijentziekin lotura izatea. Izan ere, haien iguripenak altuagoak dira, unibertsitate ikasketak egingo dituztela aipatzen baitute. Ez dakigu esaten aspirazioak diren edo iguripen errealistak diren, eta aldea dago lehenen eta bigarrenen artean. Aspirazioak lorpen mailan gelditzen diren bitartean, iguripenak gerora gertatuko dela sinestea inplikatzeko du (Portes eta Rumbaut, 2001).

Hala ere, Gabarrók (2011) dioenaren arabera, berriro ere, nesken ezaugarri orokor bat da exijentziari hein handiago batean espero bezala erantzutea eta emaitza onak lortzea, hezkuntza sistemak, modu ez intenzional batean bada ere, neskekin lan ona egin baitu arlo horretan, neskek egin beharrekoa ondo egiten baitute eta egiten jarraituko baitute, baina eskolak badu lan bat mutilekin egiteko emaitza berberak lortu nahi baditu. Autore horren arabera, exijentziaren ezaugarria emakumeena propio delako, gizartearen arabera.

Bestalde, bigarren belaunaldiko eta 1.5 belaunaldiko gazteen ikasketa emaitzak aztertuta, esan dezakegu ez dagoela desberdintasun nabarmenik. Bigarren belaunaldiko gazteek EAEko hezkuntza sisteman egin duten denborak ez du bermatu ikerketako parte-hartzaileen emaitza akademikoak hobekitzeko. Gure gazteen artean ez da, beraz, faktore determinantea eskolatzeko osoa EAEn egitea emaitza onak ateratzeko.

Etxean oso gutxi jasotzen dute gurasoen laguntza eskolako lanei dagokienean, besteak beste, kasu batzuetan gurasoek ez dituztelako eskolako hizkuntzak ezagutzen, curriculumak ez dutelako ezagutzen edo heziketa akademikorik ez dutelako. Gainera, haietariko oso gutxi dute aukera eskola partikularretara joateko, egoera ekonomikoak ez ditelako horretan laguntzen, are gehiago, kontuan izanik, arestian esan dugun bezala, familia hauen egoera ekonomikoa ez dela erraza eta ondorioz gazte askok ez dute haien parekide batzuek izan dezaketen kontsumorako gaitasun bera.

Besteak beste, haietariko askok ez dute eskola partikularrak jasotzeko edota eskolaz kanpoko ekintzetan izena emateko aukerarik, eta zenbaitek ez dute ordenagailurik eta interneteko konexiorik etxean (Zinovyeva, Felgueroso eta Vázquez, 2008). Etxean egoera ekonomiko eroso bat ez izateak desabantaila egoeran jartzen ditu gazte hauek, besteak beste hezkuntza eremuan. Ondorioz, egokitze prozesuan bizi behar dituzten eta haiengan eragina duten beste zailtasun batzuei honako hau ere gehitzen zaio.

Laguntzaren beharra da batzuen ahotatik behin eta berriro ateratzen den adierazpena, eta nahiz eta guztiek zailtasun horiei aurre egiteko baliabideak behar dituzten, batik bat mutilak dira eskaera horretan tematzen direnak; neskek premia gutxiago adierazten dute, eta irtenbideak bilatzen dituzte aurrera egin ahal izateko, ez beti arrakasta handiz. Gazteek aipatzen duten laguntza, sostenguarekin lotuta dago. Euste-puntu bat behar dute; haien ikaskuntza prozesuan aurrera egiten lagunduko dien pertsona (irakaslea dela edota familia dela, baina bereziki irakasleez ari dira), arnasa emango

diena, eta dituzten behar espezifikoeetan indarra jarriko duena; besteak beste, hizkuntzan (gelan bertan edota gelaz kanpoko laguntza, azken hori ere oso ondo baloratzen baitute).

Adierazten dutenak badu zentzurik ikertua baitago hizkuntza ezagutza eta lorpen akademikoen arteko lotura zuzena. Luzaroan izan da hizkuntza gutxituko ikasleen hezkuntzaz arduratu diren ikertzaileen aldetik aintzatetsia hizkuntza ikasteko prozesu luzea, bereziki erabili behar denean materia akademiko konplexuak ikasteko (Cummins, 1981; Snow, 1987; Collier, 1995). Gainera, Cumminsek (1996) dio komunikazio hizkuntza bi urtetan eskuratzen den bitartean, hizkuntza akademikoa ikasteko bost eta zazpi urte bitartean behar direla, eta gazte hauek ez dute laguntza jaso horrenbeste denboraz, kontuan izanik DBHn ez dutela laguntzarik jasotzen.

Esan bezala, nahiz eta eskola ondo baloratzen duten, eskolan ere desabantaila egoeran sentitzen dira, haien eskola kideek beraietariko askok ez bezala, gurasoen laguntza izan dezaketelako etxean, eta haietariko askoren gurasoek ikasketarik ez dituztelako edota harrerako hizkuntza(k) ez dakizkitelako.

Horrenbestez, beraz, gurasoekin (zenbait egoeratan baita haien komunitatearekin ere) eta haien lagunekin dituzten tirabirei gehitzen zaizkie eskolan aurkitzen dituzten zailtasunak. Alabaina, lotura afektibo sendoak erakusten dituzte hiru instituzioekin. Nahiz eta sentitzen duten alde guztietatik datozkiela eskaerak, eta egokitzea ez dela beti erreza, haien diskurtsoan transmititzen dute: “denekin ondo nago, ez dago arazo garrantzitsurik”. Hala ere, batzuetan, indagatzeko galderak behin eta berriro eginez gero, dituzten zalantzak eta kezak azaleratu egiten dituzte.

Bitartean haiek etengabeko egokitze egoera batean azaltzen dira, ur korrante ezberdinei aurre eginez eta etengabe uraren gainazalean mantentzeko ahalegina egiten. Ez dago hausturarik esparruen artean; guztiengandik jasotzen dituzte “exijentziak” eta denak uztartzen saiatzen dira, orokorrean emozio negatiborik (amorrua, agrabioa, haserrea, tristezia...) adierazi gabe. Bat gatoz Terrónek (2010) dioenean gazte hauek osoki kontzienteak direla bi kulturen artean existitzen diren diferentziaz (jatorriko herrikoa eta harrera herrikoa), bereziki balio erlijiosoei dagokienean, eta dauden tokian daudela, saiatzen direla errespetatzen beraien sustraietan oinarritutakoak diren aspektuak. Bi kulturen parte izatea, jada adierazi dugun bezala, noiz edo noiz, sortzen dizkie kontradikzioak, leialtasun gatazkak eta egonezina.

Zortzigarren helburuari lotuta, (gazte hauen identitate eraikuntza estrategiak identifikatzea), elkarrizketatuek pertenezia sentimendu bikoitza erakusten dute, eta horrek adierazten du integrazio kulturala gertatzen ari dela “bikulturalitatearen” strategiaren baitan eta ez “ihesaldi etnikoa” strategiaren baitan (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003); gazte hauek ez diote haien jatorriari uko egiten eta onartzen dute eta mantentzen dute beraien errotzea jatorriko kulturen baina baita ere euskal gizartean.

Bikulturalitate hori ere ikusten da haiek ematen duten beste erantzun batzuetan. Esaterako, gehiengo nabarmen batek dioenean berbere-euskalduntzat eta marokoar-euskalduntzat jotzen duela bere burua. Azpimarratzekoa da, gazte hauek ez dutela adierazten berbere-espainiar edota marokoar-espainiarrak sentitzen direnik. Marokoar-euskaldun sentitzen direla diote haietariko askok eta bereberrak direnak euskaldun-berbere sentitzen dira, euskaldunak berbereak bezala talde gutxitukoak direlako...

Aitzitik, gazte hauek haien lagun ez musulmanei erreferentzia egiten dieten unean ez diete “lagun euskaldunak” izenez izendatzen, “lagun espainiarrak” bezala baizik. Bestalde, harrera herriko hizkuntzak erabiltzerako orduan joera nabarmen altuagoa erakusten dute gaztelaniarekiko euskararekiko baino. Lehenengo autoadskripzioa ateratzen zaie zuzenean galdetzen zaienean (agian elkarrizketatzailea euskaldun moduan identifikatzen dutelako); bigarrena, berriz, bidenabar, elkarrizketan zehar agertzen da.

Gehienek pertenezia sentimendu bikoitz hori (berbere-euskalduna, marokoar-euskalduna...) izatea bilakaera positibo moduan kontsidera daiteke, kontuan izanik gazte hauek hala haien egokitze prozesuan nola haien sozializazio prozesuaren une ezberdinetan jarrera diskriminatzaileak jaso dituztela (Waters, 1999; Mata et. al, 2007; Fernández Enguita, 2008).

Testuinguru ezberdinetan gazte hauek jasotzen dituzten diskriminazio eta arrazakeria jarrerak eragin zuzena dute haien pertenezia sentimenduan eta baita identitatearen eraikuntzan; haien identifikazio eta pertenezia sentimenduaren arabera adskribatuko dira erreferentzia talde bati edo besteari, ez batari ez besteari edota biei. Adierazi dugunagatik tesi-lan honetan parte hartu duten nerabeek lotura dute bi taldeekin, identitate bikulturala erakusten dute (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003) baina horrek ez du esan nahi beti horrela izango denik; esan bezala, jasan izan dituzten jarrera diskriminatzaile horiek areagotuko balira, harrera taldearekin lotura ahultzeko arriskuan egongo baitira.



Are gehiago nerabeez ari garenean, nerabezaroak berezkoa baitu identitatearen eraikuntzarako garai konplexua izatea. Horri gehitu behar zaio neska eta mutil hauek haien identitatea berreraiki behar dutela talde gutxitu bateko partaide ere badirela. Gainera, etorkinen familien seme-alaben kasuan (izan 1.5 edota 2. belaunaldia) kontuan izan behar da identitate eraikuntzarako erreferenteak ez direla soilik zedarritu behar jatorriko gizarte vs. harrera gizarte dikotomian; Ogbuk (1994) dioen bezala, ezinbestekoa da kontuan izatea, halaber, bigarren mailako diferentzia kulturalak, zeintzuk definitzen diren talde gutxituan sortzen diren ezaugarri modura talde nagusiarekin duten interakzioaren ondorioz.

Izan ere, kasu askotan agertzen dira talde nagusiaren balio eta sinesmenen oposizio eta erresistentzia modura eta erakusten dute Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) aipatzen duten “oposizio aktiboa” estrategia, baina gorago adierazi bezala, hori ez da ikerketa honetako gazte guztiei gertatzen zaiena, gazte hauek ez dute eta erakusten oposizio jarrera bat, bigarren belaunaldiko beste talde batzuekin gertatu den bezala (“latin king” bezalako taldeetako partaide latindarrak adibidez) eta Henaok (2008) bere tesian adierazten duen modura. Une honetan haien jarrerak esparru deberdinetan proposatzen zaizkien exigentzien eta aukeren kudeaketa estrategikoa adierazten du.

#### **4.2. Kontuan izan beharreko zenbait alderdi**

Marko teorikoaren kapituluaren emandako datuek erakusten duten bezala, euskal gizartea oro har, eta bere baitan ikastetxe asko (bereziki publikoa) kulturantzak dira. Urte asko dira eskolatarako gelatan familia etorkinen seme-alabak ikasle direnetik, eta Euskal Hezkuntza Sistema hasieratik saiatu da erronka horri erantzuten. 2000. urtetik aurrera eta egun arte hainbat izan dira proposatu diren plan eta programak<sup>47</sup> baina tamalez intentzio onean geratu dira hein handi batean.

Ikastetxe askori aitortu behar zaio alor horretan urteetan zehar egin duten lana, baina hori horrela izanik ere, tesi-lan honetan parte hartu duten gazteen azalpenek erakusten digute haietariko askok diskriminazio jokoerak jaso dituztela, bereziki ikastetxean eta parekideengandik, talde minoritario baten partaide izateagatik. Horrek adierazten du

<sup>47</sup>Ikasle etorkinei arreta emateko 2003-2007ko programa, Kultura artekotasunerako eta ikasle etorri berrien inklusiorako 2007-2010eko programa, 2012-2015eko eskola inklusiboaren eta kultura artekoaren eremuan ikasle etorkinei hezkuntza-arreta emateko plana, eta azkena, 2016-2020ko eskola inklusiboaren eta kultura artekoaren eremuan ikasle etorkinei hezkuntza-arreta emateko II. Plana.

oraindik ere kulturarteko hezkuntzak erronka izaten jarraitzen duela eta eremu horretan esku-hartzeko beharra dagoela EAEko zenbait ikastetxeetan.

Euskal Autonomia Erkidegoa ez da izan komunitate edo herrialde bakarra kulturarteko hezkuntzaren alorrean lanean aritu eta espero zituen fruituak jaso ez dituen, hainbat autorek (Banks, 2009; Salinas, 2010, 2014) adierazten duten bezala, amildegia bat ei dago kulturarteko kontzeptuaren (bere alderdi akademiko eta unibertsitarioan) inguruko garapena eta geletan aurrera eramaten diren eta kulturartekoak kontsideratzen diren benetako praktika gutxien artean. Bat gatoz ikuspegi horrekin, are gehiago, uste dugu eskolak bihurtu beharko liratekeela espazio dinamikoak, eta ireki beharko liratekeela berria ez denerrealitate hori ikusteko, sentitzeko eta ulertzeko dauden modu ezberdinei. Jatorri atzerritarreko ikaslea, bere etxeko kultura, haren ohiturak eta balio nagusiak ezagutzea da kulturarteko topaketarako eman beharreko lehenengo pausua, eta urrats hori eman beharko lukete eskola askotako profesionalek benetako elkarbizitza gerta dadin, eskolan bereziki, eta gizartean oro har.

Ikusi dugun bezala, lan honetako gazteek haien irakasleenganako iritzi oso positiboa erakusten dute, hala ere, eta haien esandakoagatik ohartu gara ez dutela beraien irakasleekin beraientzat horren garrantzitsua den gai honetaz hitz egiten. Ohartu gara berebiziko garrantzia duela horrelako egoera batetik pasatu den gazte batentzako gaiaren inguruan hitz egiteak. Bakarkako grabazioak egin ondoren, haietariko askok aitortu digute (neska guztiak eta zenbait mutilek) esperientzia aberasgarria izan dela haientzat, ohartu direla ordura arte inork ez diela haien esperientziaren inguruan galdetu. Sumatzen dugu gazte hauek badutela behar bat bizitakoaren inguruan hitz egiteko, egoerei izenak jartzeko...

Izan ere, 2 ordu hitz egiten eman dituen nesketariko bati honakoa esan digu: “inoiz ez dut horren luze hitz egin, inoiz ez didate eman aukerarik 2 ordutan zehar gai honetaz hitz egiteko”. Nahiz eta gaia berez ez den beti erreza haientzat duen inplikazio emozionalagatik badirudi neurri batean hitz egitea badela ekintza terapeutiko bat haietariko askorentzat.

Horrelako elkarrizketa baten protagonista izateak alderdi pertsonalari eragiten dio, pertsona bera jartzen baitu erdigunean. Bat gatoz Henaorekin (2008) dioenean gertatutakoaren inguruko narrazioa giro eroso batean eraikitzeak esperientziak antolatzeke eta kontraesankorrak eta konplexuak diren afektu askori hitzak jartzeko aukera ematen duela. Baita ere arrazoitzen duen honakoarekin: psikologiako korrante ezberdinetako autore askok (haien artean Bruner) adierazten dute identitatearen

koherentzia sentimenduak, jarraitutasunak eta ziurtasunak mesede egiten diotela pertsonari.

Komeni da, beraz, irakasleek kontuan izan ditzaten eta balora ditzaten familia etorkinen seme-alabak zein beraien familiak. Arestian esan bezala, gaztea entzun eta harengan arreta jartzeaz gain, komeni da irakasleak ezagutu dezan familiek dakitena eta haien seme-alabei irakasten dietena. Alegia, hezkuntza munduan aritzen den profesional batek familia gutxituen ezagutza fondoak ezagutu behar ditu. Jarrera horrek sustatuko du, jarraitutasun handiago bat familia eta eskolaren artean eta gainera esanguratsuagoa egingo du eskola testuingurua (González, Andrade & Carson, 2001 in Esteban-Guitart & Xénia, 2013).

Gure proposamena zentzu horretan da ezagutza-fondoan eta identitate-fondoan ikuspegia erabiltzea horretarako, eta aukera paregabea dugu berau praktikan jartzeko Ministerioak diruz lagundutako proiektu bat abian jarriko dugulako 2018-2019 ikasturtean. Proiektu horren bidez, Estatuko zenbait unibertsitateko kideek (Universidad de Girona, Universidad Autónoma de Barcelona eta Mondragon Unibertsitatea) eta nazioarteko beste unibertsitateko kideek (University of Arizona, Arizona State University, University of Hawai, University of California, Los Ángeles) ezagutza-fondoan eta identitate-fondoan ikuspegia erabili ahal izango dugu Girona, Bartzelona, Madril eta Bilboko zenbait familiarekin.

Ezagutza-fondoan eta identitate-fondoan ikuspegia kulturarteko hezkuntzari lotutako proiektu esanguratsua dela uste dugu. Kulturarteko hezkuntza definitzeak inplikatzeko du zedarritzea, adieraztea, seinalatzea, zatitzea, finkatzea eta determinatzea esku-hartzerako eredu bat beste batzuen artean aukeratua izango dena eta dagokion testuinguruari eta errealitateari erantzungo diona, ezagutza-fondoan eta identitate-fondoan ikuspegiak aukera ematen du horretarako.

Eskola bakoitzak egin beharko du lan hori, ezinbestekoa delako irakasleak ezagutzea haren ikasleen testuingurua eta gurasoek etxean duten kapital soziala/kulturala. Eta hori aurrera eramatea posible ez den kasuetarako, badaude, gure ustez bete beharko liratekeen minimo batzuk. Hau da, gure ustez, gazte hauek adierazten dituzten jarrera diskriminatzaileei erantzuteko eskolek argi izan behar dute hutsegite handia litzatekeela haien eskolatako ikasle denak ez prestatzea globalagoa eta kulturantzagoa den munduan bizitzeko, horrek bere baitan hartzen duen guztiarekin, besteak beste, aurreiritzi gabeko pertsonak hezteko, enpatikoak, ekitatiboak direnak eta kulturarteko konpetentziak garatuta dituztenak.

Horrek ekarriko luke jarrera diskriminatzaileen urritze bat, elkarbizitza hobeago bat eta gazte hauek lagunartekoan eta gizartean bereziki haien erlijioari lotuta aurkitzen dituzten zailtasunek eta exigentziek behera egitea. Gazte hauek identifikatzen diren bi kulturen artean bizitzeko aukera izango lukete identitate transnazionala duten neurrian eta Aparicio eta Portesek (2008) adierazten duten bezala, jatorri marokoarra duten gazteek eta musulmanak direnek oro har, atentzio gehiago izan beharko lukete gizartearen aldetik. Modu horretara, lortuko litzateke haien identifikazio erlijiosoak ez bihurtzea errektibo edo oposiziozko.

Eta gazte hauen eta haien parekideen formazioaz ari garela, ikusten dugu gazte hauek, beste guztiek bezala, patriarkatuaren gakoak ulertzeko tresnak behar dituztela, eta rola eta botere harremanak aztertzeke gai izateko konpetentziak garatu behar dituztela. Ziur aski, irakasleok ere formazio hori garatu behako genuke lehenengo. Eta ez da behar dugun formazio bakarra; garrantzitsua da gure begirada hezteko eta konturatzea kultura kristauko hiritarrak eta irakasleak garen aldetik ikuspegi dekoloniala landu behar dugula, gure jardueran irizpide etnozentrikoak eta kristianozentrikoak ez inposatzeko (Adlbi, 2016). Eta aldi berean gogoratu dezagun eskola ez dela erlatibismo kulturean erori behar (Barquín, 2014) eta gerta daitekeela familia batzuen (berdin autoktonoak ala etorkinak diren) balio eta praktikak (berdin "kulturalak" zein partikularrak diren) ez etortzea bat eskolak aldarrikatzen dituen balio eta praktikekin. Oreka zaila da, beraz.

Alabaina, ez dugu uste lan horren erantzule bakarra eskola denik. Hezkuntza Zientzien Fakultate garen neurrian eta irakaskuntza lanbide izango duten ikasleak formatzen ditugula kontuan izanik, guri ere dagokigu egiteko horretan aktiboki eragitea. Eta ari gara, urte luzez baikabiltza lan horretan. Gainera, fakultateko irakasleok oso argi dugu eta modu bateratuan erabaki dugu formatzen ditugun eta Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako irakasle izango diren ikasleen profilaren funtsezko ezaugarrietariko bat dela gure ikasleek oinarriko kulturarteko konpetentziak garatzea.

Eta bukatzeko, hirukia osatuko duen beste elementu bat ere behar dugu, eskolak eta unibertsitateak ezin dutelako haien bizkar hartu gazteak elkarbizitzarako hezteko erantzukizun osoa. Hezkuntza formalak ezin dio guztiari erantzun. Badago imajinario sozial bat kontsideratzen duena heziketa dela eskolan gertatzen dena, eta gainera bakarrik lotuta dagoela eskola-uneekin, baina egun aldaketa unean gaude eta eragile asko bat datoz esatean haurrak ez direla bakarrik eskolan hezten, baizik eta hortik kanpo edozein unetan eta espaziotan hezten direla (Comellas, 2013). Beharrezkoa da apurtzea eskola-orduen eta eskola-orduak ez diren horien artean sortzen diren mugak,

besteak beste, elkarrizketatutako gazteek adierazi duten bezala, beraiek dituzten zailtasun akademiko guztiei (edukiekin zailtasunak, hizkuntza akademikoa hobeto ezagutzeko beharra, baliabide falta...) aurre egiteko laguntza behar dutelako eta eskolak ez duelako bere osotasunean behar hori asetzen. Haien kasuan, gainera, gurasoek ezin diete eskaini laguntza hori eta etxetik kanpo bilatu ahal duten laguntza lortzeko ez dute baliabide ekonomikorik.

Hortaz, jatorri autoktonoko gazteen eta jatorri atzerritarreko gazte hauen artean sortzen diren diferentziak txikitzeko balio dezaketen proposamen errealak behar dira, eta horretan lagungarri izan daitezke, esaterako, urte batzuk lanean daramaten Gasteizko alde zaharreko Goian egitasmo komunitario hezitzailea edo 2004. urtean martxan jarri ziren Kataluniako “plans educatius d’entorn” (inguruneko proiektu hezitzaileak). Ikuspegi hezitzailea duten egitasmo horiek biek hurrei zuzenduta dauden eta komunitatean eragile ezberdinek aurrera eramaten dituzten esku-hartzeak dira. Esku-hartzea zuzendua dago eskolatuta dauden haur guztiei baina bereziki sozialki baztertutako gizataldeei. Egitasmo horien baitan dagoen funtsezko helburua da kohesio soziala bultzatuko duten heziketa sareen bidez heziketa inklusiboa, jarraia, eta lurraldean errotutakoa eskaintzea (Alegre & Collet, 2007; Albaigés & Selva, 2009; Besalú & Vila, 2007 in Gifre & Esteban-Guitart, 2012).

Bi egitasmo horiei berriki gehitu zaie Katalunian aurrera eramaten ari den hirugarren bat: Educació 360 (Educació a temps complet) programa. Proiektu berri horrek proposatzen du hezkuntza ereduak integra ditzala gaur egun hezkuntza araututik kanpo dauden hezkuntza aukerak (eskolaz kanpoko ekintzak, patioa, udako oporretako kanpamenduak...), eta hori egin dadila ekitatez. Modu horretan, eta kontuan izanik gizartea desparekoa dela eta Estatuak ez duela bermatzen haur guztien hezkuntzarako sarbidea kondizio berberetan egiten dela, programa hau eta aurrez aipatu ditugun beste biak aukera egokia izan daitezke desberdintasunei aurre egiteko, eta desabantailan dauden gazteek dituzten zailtasunak gutxitzeko. Elkarrizketatu ditugun gazteak ere desabantailan daude faktore ekonomiko eta kulturalengatik.

Gazte hauek aukeretara duten sarbidea autoktono ugarik dutenaz desberdina da, eta horrek ekar dezake haien arteko distantzia gero eta handiagoa izatea. Saretze lana ezinbestekoa da, beraz, eta horretarako kanpoko beste eragileekin (hezkuntza/kale hezitzaileak, immigrazio teknikariak...) egindako elkarlana bultzatzen duten eta gorago aipatutako antzeko programak funtsezkoak dira.

Are gehiago, egitasmo horiek bere zentzua hartzen dute Bronfenbrenneren ikuspegi ekologikoaren baitan. Bronfenbrennerek berak ere azpimarratu zuen politika sozialak sortzeko beharra zegoela. Haren ustez komunitatea kontsideratu behar da eragile hezitzailea, pertsonen garapen psikologikoan, ongizatean eta bizitza kalitatean eragin dezakeelako.

Azken batez, helburua da adostea zenbait hezkuntza eragileek (Bronfenbrenneren hizkuntzan “mikrosistemak”) koordinatutako ekintza hezitzaileak. Esaterako, eskola, familia edo kirol erakunde bat. Alabaina, Gifre eta Esteban-Guitarten (2012) iritziz badaude zenbait zailtasun “mesosistemen” eta “lurralde plan hezitzaileen” eraikuntzan, autoreen ustez edozein esku-hartze komunitario aurrera eramateko beharrezkoak direlako oinarritzko hiru printzipio: “koerantzukizuna”, “koekintza” eta “koonarpena”.

Are gehiago, autore horien arabera, kontuan izan behar da Bronfenbrennerek (1987) aipatzen zuen eskola alienazioa, alegia, eskolak ingurune hurbil eta urrunarekin duen harreman urria eta horrek haurraren jokabidean, garapenean, haren funtzionamenduan eta ingurunearekin duen harremanean duen eragina. Kontuan izan behar da, baita ere, izaera “makrosistemikoa” duen eta egiturazkoa den eta egungo gizarteei eragiten dien beste ezaugarri bat: “sistema kaotikoa” (Bronfenbrenner & Evans, 2000). “Sistema kaotikoaren” adibide bat izan daiteke amaren edota aitaren lan frenetikoak edo lan ezegonkorrak eragina izango duela amak edo aitak seme-alabekin duen harremanean eta ondorioz familia sistemaren ongizatean eta bizitza kalitatean. Alegia, gure parte-hartzaileei gertatzen zaiena.

Azken finean, ikuspegi ekologiko batetik, heziketa da fenomeno sozial, historiko eta kulturala zabaltzen dena familia, lana, herrialde batetako politika ekonomiko zehatza... bezalako bizitzako eta sozializazioko testuinguru ezberdinetara. Hots, hezkuntza proiektatzen da eskolatik harago eta etekina ateratzen die ikaskuntza-irakaskuntza inguruneak sortzen dituzten hezkuntza sare harremanei zeintzuen bidez sostengatzen, testuinguratzen eta zabaltzen duen pertsonak eskola eremu sozializatazilean ikasi duena (Vila & Casares, 2009).

Zentzu horretan, Acosta-Oriqui & Estebanek (2010) ikusi dute beharra aintzat hartzeko zenbait hezkuntza baliabide (artefaktu kulturalak ikaskuntza-irakaskuntza egoeratan inplikatuak daudenak). Tradizionalki hezkuntza baliabide batean pentsatzen dugunean, ikas-irakuskuntza prozesuan bitartekari den artefaktu bat dugu buruan autore horiek deitzen dutena “mikro-baliabide hezitzaileak” (liburu bat, arbel bat, ordenagailu bat...).

Aitzitik, Bronfenbrenneren ikuspegia eredu bezala hartuta, “mikro-baliabide hezitzaileetatik” harago kontuan izan beharko lirateke beste instrumentu batzuk harremanetan jartzen direnak bi edo hiru “mikrosistemak” (“meso-baliabide hezitzaileak”) elkarri eragiten diotenean, pertsonaren bizitzan eragina duten instrumentuak edo artefaktuak nahiz eta pertsona hauek ez izan haiekin zuzeneko harremana (“exo-baliabide hezitzaileak”). Eta azkenik, beste sistema ekologikoak moldeatzen dituzten eta pautak eta eredu hezitzaileetan (“makro-baliabide hezitzaileak”) bihurtzen diren legeak, ideologiak, sinismen kulturalak, sistema ekonomikoak.

Hezkuntza modu horretan ulertuta, ezinbestekoa egiten da influentzia hezitzailea duten mailak integratzea; mikrotik makrora kulturartekotasuna bezalako fenomenoak ulertu eta integratu ahal izateko, elkarriketako gazteek gogorarazten digutelako gizarteak erronka handiak dituela hainbat esparrutan gazte horiek besteen aukera berberak izan ahal izateko.

## CHAPTER 4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

### 4.1. Discussion and conclusions

In this chapter, we will present the discussion and some conclusions about the most significant data collected in the results section. We have taken each of our objectives and from there we have extracted the most important elements related to them.

For the first objective (to identify the demographic and sociocultural characteristics of these young Moroccans and their parents), we have observed that: all the participants in this research are educated in the Basque Autonomous Community (BAC from now on). Half of them, the group that we consider as the second generation, have completed all their education in the BAC, so the first and only experience they have had in the education system has been in the BAC. The rest, named as 1.5 generation, came to BAC after the beginning of their second stage of socialization and all were previously educated in Morocco.

Within the 1.5 generation youth, the eldest one (12 years old) who arrived in the BAC is the only one who has been educated in the A model, exempt from Basque subject and educated in a state-subsidized private school. All the rest are educated in public schools, a common trend in the State and in the BAC. As indicated in the Spanish Ombudsman's Report, the students of immigrant background are educated mainly in public schools and, to a lesser extent, in private schools (Ombudsman, 2003). The differences are also evident in the BAC. According to data from the 2014-2015 academic year, in Primary Education, immigrant students in public schools were 9.1% and immigrant students in private schools were 4.5% (Consejo Escolar de Euskadi, 2016).

It is worth noting that when it comes to education, most are studying at a lower level than the one that corresponds to their age level. These data are consistent with the information provided in the ISEI-IVEI 2013 diagnostic assessment. These data show that 16.4% of high school students in secondary school have a delay of two levels, compared to 4.3% among native students. According to ISEI-IVEI, in the case of parents of immigrant children, the reasons behind the delay in levels are late schooling, problems related to adaptation to the education systems or having repeated a level (Basque Government, 2014). In the case of the young people who participated in this thesis, we can observe the relationship with the reasons identified by ISEI-IVEI, since the reasons why these young people are not in the corresponding level are related to



their late schooling, ignorance of the language, arrival from a different educational system and even because they have repeated a level.

We would also like to remind other research conducted on the education of immigrant children carried out in Spain. For example, the work carried out by Ferrer, Valiente and Castel (2009) in Catalonia, which shows that foreign students obtain worse results than native students at the PISA tests in mathematics, science and languages (PISA, 2006). Additionally, other research indicate that these differences are especially notable in the case of young Moroccans, since they have fewer academic accreditations than native students (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada and Rios, 2010) and less continuity in non-compulsory studies (Serra & Palaudàries , 2007).

With regard to the schooling process and language models of these young people, there is a clear trend towards the B model as they progress to higher levels. In some cases, some of them have transferred from the D model to the B model. We do not know the reasons behind this change. It is particularly striking that in the case of a student with whom the change has occurred at the age of 14 and when she moved to another town, it was observed a higher proficiency in Basque. This girl also says that she will go to High School in the D model. Such cases are signals for teachers: to what extent to be a child of immigrants is still associated with linguistic models and with lower levels of Basque, although their choices may be different.

In terms of language knowledge, almost half of them have a minority language as their mother tongue: Amazigh. Most are multilingual, some speak more than three languages and there is only one bilingual. Most say that they speak Basque as well as Spanish, but less than half of them have accepted to be interviewed in Basque, and one of them has shown significant difficulties. We have two hypotheses: they have a high self-perception about their language knowledge or they are trying to beautify their image a little bit to the interviewer (which addresses the young people in Basque).

In terms of use, in their choices, the main language of the host country (Spanish) occupies a central place in their lives (they use it with their brothers and sisters and friends, that is, at home, at school and with their friends) and Basque and their mother tongue remain in a second plane. The school, and specifically the classroom, is the only place where they speak Basque, with their teachers and not with the rest of students, and they do it encouraged by teachers and not because they choose to do so. The use of the mother tongue is mainly limited to the private home environment and to the interaction with their parents, and rarely among friends. In one case, we find

a Berber origin youth wants to learn Arabic in order to communicate better with his friends.

Parents are responsible for transmitting their mother tongue and, in many cases, they have attended Arabic classes because their parents requested so. The Spanish Ombudsman's report shows that almost all immigrant parents (97.3%) want their children to maintain the language and habits of the family, as well as to learn the Spanish language and culture. This shows that immigrants are favorable to the integration of their children in the new society and in the school system (Ombudsman, 2003). The same happens in our research, since most parents, in addition to transmitting their language and culture, have educated their children in the D and B models, which will allow them to speak the two languages of the host country. In other research conducted in the BAC it has been observed that immigrant families, including Moroccans, have a positive attitude towards languages, especially to the Spanish language, but also to the Basque language (Torres-Guzmán, Etxeberria y Contador, 2011, Etxeberria and Contador, 2015).

With regard to the parents' language competence, it should be noted that a large majority of these young people's mothers do not speak Spanish, and no one speaks Basque, even though they have spent a few years in the BAC. As Vicente (2014) states, if we compare the knowledge of Spanish of other immigrants with women from the Maghreb, we can observe a much greater ignorance among women from the Maghreb (which represents 10% of this group). In addition, the author adds that women from the Maghreb are those who show greater ignorance of the two languages of the host society, and this situation explains, in some way, certain isolation from the receiving society. We observe similarities in our participants with what the author mentions, since we observe that the ignorance of languages limits the extension of their network. The contrary, of course, also happens: their limited contact with the majority of the host country has an effect in the competence development of the new language. In fact, the relationships of these women take place almost exclusively with other women of the same origin. A vicious circle, indeed.

The case of fathers is different. All fathers can speak Spanish, well or not so well, and they have relationships outside their groups of origin (mainly with colleagues). The fact that the paid work they carry out is outside the home can be a factor in the development of their linguistic competence in the language or languages of the host society.

If we look at the employment situation, we can observe that mothers do not have paid jobs (we must remember that most of them are not familiar with the two languages of the host society) and they are responsible for the caring of the children and housework. We also observe in our research what Nash and Narre (2001) state; That is, most women work in the private sphere, and men, as we will see in the discussion, in the public space, among other reasons because they are the ones who work outside the home.

In this case, we observe that what Nash and Narre (2001) and Etxeberria, Valadez, Soriano, Contador and González (2011) indicate is what is taking place. That is, in Morocco, similarly to other countries of the Maghreb, a strict differential gender socialization is established, that distinguishes clearly women as mothers and wives, and men as providers and guardians of the family group.

On the other hand, with regard to the parents' work, we can observe a worrying data: only half of the households have a monthly salary income. In addition, none of the parents has a permanent job. The economic situation of these families is not easy. These data related to unemployment of parents of these young people can be understood if we take into account the information contained in the annual outlook of Ikuspegi for 2010. According to it, foreigners who have spent more time in the BAC are the ones who are affiliated to the Social Security. However, in the case of Moroccan citizens, the situation is different; no matter whether they have lived for a longer time or less, they seem to have more difficulties to get a job than citizens from other countries do (Ikuspegi, 2010).

In the analysis of the data of the BAC, we do not specifically have information about the employment situation of the parents of the second generation Moroccans, but instead, we have information about fathers of Basque/Spanish origin and fathers of young people of foreign origin. As parents of our participants are of Moroccan origin, we are interested in knowing the information about the occupations of parents of young people of foreign origin, among other things, because they are from the BAC, as well as because they offer a snapshot of the current situation. According to these data, 86.6% of fathers of Basque/Spanish origin say they are working, while only 65.9% of fathers of young people of foreign origin say they have a job (Otero and Mendoza, 2017).

In relation to the second objective (which describes the migratory process of the parents of these young people), in the case of all young people a "regrouping of the

family" has taken place. In most cases, the father has been the one displacing first, and the one who has reunited the whole family once he obtained the residency. In this case, as in other cases, the arrival occurred gradually; one member of the family has arrived first and has later brought the whole family and the regrouping has taken place (Intxausti, 2010). In the case of Moroccans, the father is the first to leave the country (Etxeberria et al., 2011 and Colectivo IOÉ, 2012).

As for the families of those we interviewed, the families are nuclear, firm and most of them have a large number of children. On the other hand, the mobility of these families is low; few have been forced to move once they have regrouped with their family in the BAC and, as always, they have moved within the BAC. This indicates that the group is consolidated in the country, although the labour situation of the majority is not completely resolved.

However, this regrouping means, among other things, that they have not lived with their father for several years. This can explain, among other factors, the lower level of confidence that young people have with their fathers (compared to how they feel with their mothers). In one case, a youth indicates that it feels a great distance from its father. On the other hand, the effort made by their fathers also appears in the discourse of the young people, and some of them express their appreciation for their fathers "because they prepared everything" for their mother, brothers and sisters to come.

The intention of the parents when it comes to leaving the country is to get a well-paid job that will help them, and especially their children, to improve their quality and socioeconomic status. This is consistent with what Vicente (2008) states, which indicates that the people of Moroccan origin who moved to the BAC have a fundamental reason, which is the will to improve the life conditions from the economic perspective, the same motivation as the parents of the young people who took part in our research.

As we also observe in Massey, Arango, Graeme, Kouaouci, Pellegrino and Taylor (2008), the reasons for the emigration of the families of the young people involved in our research relate to the socio-spatial disaffection. However, we cannot deny that, in the case of these people, there is also an individual option that is within the microeconomic theory (Massey et al., 2008). The parents of these young people, driven by structural reasons, were forced to make a personal decision and, in most cases, the family influenced this choice. According to García (2003), in the case of our

interviewees, families have organized themselves to achieve the greatest possible economic and social benefits.

In addition, if we attend to the logic of the attraction and expulsion effect (Massey et al., 1998; Micolta, 2005) we could easily understand the cause of the parental migration project. In the case of these families, there is an interaction of the expulsion forces, which has an economic as well as a social nature. These causes have created pressure on them and that is why they have left their country. As we will see, in addition to the family or friends of the family, the young people have shown that other positive factors have attracted their parents to the BAC: the demand for employment in the industrial and service sectors, higher salaries, better opportunities, education for their children, social services, etc... (Salas, 2005).

However, the young people added that their parents moved to the BAC, in particular, in order to guarantee their social mobility (Ogbu, 1978, Delgado-Gaitán, 1992, Glick and Bates, 2010), since their children indicated that their education had great importance when they decided to leave the country of origin (Erel, 2002, Giménez, 2003a, Intxausti, 2010). The desire for improvement of the parents of these young people is based on the efforts made to seek economic welfare and greater social recognition.

With the arrival, in the reverse side of the coin lies the intention that these people may have to return to their country. Regarding with the return to the country of origin, if we compare the choices of parents and young people, we can observe that most of the young people are in favor of staying in the host country. They see the host country as the place to build their future and their country of origin as the place to visit in the summer. On the other hand, parents are more likely to return to their countries of origin. There is no significant difference if we compare the choice made by the second-generation youth with the 1.5 youth; however, as we will explain later, the answers given by the former to the questions are overwhelming, while some of the latter ones, the 1.5 generations, have shown difficulties to respond.

The research carried out by Portes, Vickstrom and Aparicio (2013) on the second-generation shows that the time a person lives in a country marks the level of identification that the person will have with the host country. Furthermore, in their opinion, this identification will be greater for those who have lived longer there; they will also have a more positive orientation towards the country. The authors add, "Authentic second generation" (in their words, those who have been born in Spain) show much higher degrees of self-identification with the country, much more memorably positive

attitudes and, for the future, much more robust intentions to remain living there. On the other hand, they say that a weak relationship with the country (Spain in the case of the research carried out by these authors) is closely related to the limited time the young immigrants have spent in the country. In our case, we also observe this trend.

In fact, in the case of second generation young people, in particular, from the responses of the young people arriving youngest (during childhood) to the Basque Country, it is observed that they do not even mention any intention to return. Furthermore, most only see Morocco as a place for their summer vacation, and a large part of the family, like them, lives outside Morocco (some in the BAC, as most say they have arrived thanks to a relative in the BAC) and the number of friends in Morocco is much smaller.

In relation to the third objective (to describe the adaptation process of these young people and their parents when they arrived in the BAC), we can say that, in most cases, the family, and to a lesser extent their friends, have been the main facilitator in the entry to the host country. Although it was possible to regroup the nuclear family in the BAC, the extended family (brothers and sisters of their parents, uncles-aunts, cousins, etc.) is disperse; many live in Morocco, but there are also some family members across Europe, since they are transnational families (Bryceson and Vuorela, 2002).

In the migration process, before leaving the country of origin and especially later, social networks are a great support for the individual adaptation of people, as well as for family adaptation, and that is the case of the parents of the young people in our thesis. As Massey et al. (1998) point out, because family can provide information, financial support, accommodation and any type of support to the newcomer, employment and / or food amongst others. In the case of our research, as in other research (Etxeberria & Intxausti, 2015), the support that the parents of the young people have received, especially from their families and on a second level from their friends, have come this way: they have helped them in renting a flat or getting a job. Finally, the neighbors from different origins and the organizations of the host society have not been facilitating networks, compared to religious sites (mosques). They are important refuges for parents of young people.

In addition to facilitating entry, the data provided by the young people highlighted that the parents of these young people and they themselves have experienced elements that hindered their adaptation process. We are talking about discriminatory attitudes,

such as social discrimination against these young people and their parents. One of the forms of stigmatization that we have observed with young people is that they are called, in an offensive way, as being part of a minority group. Young people were particularly vulnerable to these attitudes soon after they arrived, many of which link it to their ignorance of the school language(s). They also mention that they are more frequent in Primary Education than in Compulsory Secondary Education. After that, these attitudes have disappeared and there is no concern today for these young people.

Some young people, on the other hand, believe that they go unnoticed when they are mixed with the majority young people, because they do not have any differential physical feature that can relate them to their origin. They say that in a positive way. This can show that they feel freer from racism due to their skin color or for being seen as member of the group of origin (Warner & Srol, 1945 & Mintegi, 2017). The origin of our interviewees has no prestige in the host society; these young people perceive it and they are glad to have a good "passing".

If we take into account the discriminatory attitudes received by their parents, their mothers have received more discriminatory attitudes, and their dress code has been the main reason. They have suffered discriminatory messages due to the hijab or the jelab. At this moment, the most frequent hate crimes related to islamophobia, and many of them have suffered the phenomenon called "gender islamophobia" (Vasallo, 2016). Furthermore, even their family members can judge Muslim women for their clothing if they do not wear the attire that their religion demands. It is clear that women of Moroccan origin receive demands and pressures from both groups (origin and host society), and that these are opposed to each other. With regard to clothing, the pressure they receive affects the daily lives of women.

The attitude associated with the bad image of foreign people clothing, and in particular the clothing of Muslims, is in line with the latest barometer published by Ikuspegi (2017). According to the barometer, the Basque society dislikes immigrants making expression of their practices and habits, and they do not accept aspects that provoke differences, among others, those related with the use of their native clothing.

The parents of these young people, however, are not free of stereotypes and, as the young boys say, their parents do not want them to meet not-accompanied young Moroccans. It is clear that these parents tend to protect their children, but in this case, like their children, as we have seen in different moments, they transit from being

victims of stereotypes to manifesting stereotypes, sometimes with members of their same group (Moreno, 2012).

Young people also talk about their initial perceptions, and they especially focus on what they lived. Only a few parents talk about it and they indicate that parents had trouble when they arrived in the BAC, because they had to look for a job and accommodation, or because they were in an illegal situation. Other interviewees say they have never talked about these problems with their parents. Young people also remember opposite feelings: the same level of homesickness and joy. The physical environment attracted their attention, particularly the climate and homes.

With regard to the socialization and the differential socialization of young people in the family, the school, and with friends (objectives 4th, 5th, 6th and 7th), we want to emphasize that, even though they are far away from their origin, it is very important for the parents of these young people to transmit to their children the values of the domestic culture. In some cases, when these values clash with others that these young people may receive, they make a great effort to promote their domestic values.

Furthermore, despite the fact that the families of these young people have different ways of living their religion, it is very clear that the religious factor is a component of their cultural identity (Etxeberria & Intxausti, 2015). The weight of Islam stands out in the construction and reconstruction of the identities of the interviewees and their families, and their parents are trying to convey their importance to their children. As Esteve, Ruiz and Rascón (2008) and Bourquia (2010) say, the transmission of religion is particularly important for these families.

We would like to emphasize that most of the values of these families are the same as those of families of Christian culture: they want their children to be good people, respectable, well-educated, academically trained, etc... As noted above, the differences mainly come due to religious values or religious practices, which is where they see the differences. As a result, the parents of these children fear that they can lose their domestic values, norms and beliefs because the ones they receive from their host society can be stronger than the ones transmitted at home. Examples of this are the efforts made by these parents to transmit their mother tongue to their children, as well as the continuous efforts to transmit their religious values and practices.

Many of them look for ways to teach Arabic outside the school, even those whose mother tongue is Berber. In other words, learning Arabic is a way of approaching Islam, encouraging children to go to the mosque, asking them to pray and constantly asking



them to respect the rules established by religion in general. Regardless of what these young people say, parents are aware that their children are in their teens, the peer group is very significant in their socialization, and they will meet young people with the same religious values and practices (Holmbeck, Paikoff and Brooks-Gunn, 1995; Noller and Callan, 1991; Palmonari, Pombeni and Kirchler, 1992).

As Losada (1998) states, when Moroccan families arrive at the host country they transform their "family model", but, as the author sustains, some aspects of these families are not negotiable and the transmission of values is particularly important for them, especially the language, some practices and the transmission of religion.

Young people agree with the values their parents transmit them. They also point out that as Muslims they meet the fundamental requirements of their religion, such as prayer. However, we are aware that they feel uncomfortable when they need to respond to whether they pray or not. Every time we ask about what they do every day, they do not refer to prayer and that is why we believe that they are not very honest in their response, they do not reflect reality as a whole. Furthermore, many refer to the fact that it is difficult for them to carry out religious practices in a non-Muslim country, especially in the public domain, and, as a result, they have to make arrangements: for example, they need to make all prayers corresponding to the whole day when they go home. On the subject of prayer, there is evidence of the difference between the desideratum and the reality and that young people do not pray as much as they and their parents would like to. However, most people acknowledge that they will do so at maturity, because they think that is the time to be acquainted with the Muslim religion and to practice it more rigorously.

In a research carried out by Ruiz and Vicent (2007) in the BAC, they showed that all the Muslims interviewed did not always nor almost always pray, but they gave great importance to prayer. In the case of those who participated in the research carried out by these authors, as it was the case with our interviewees, there was a need to adapt to the conditions that the context established, because the Muslims involved in this research indicated that they had difficulties to pray in public places.

In the case of Ramadan, everyone says they put Ramadan into practice, but it is difficult for them to follow it in the BAC because the majority is not Muslim, and unlike them, they practice fast at school and on the street while the rest can eat.

What happens to these young people is what Posada (1995), Lacombas (2000) and Garreta (2000) claim, that religious practices are not ignored, but they are revised.

Posada (1995) makes a distinction with respect to Islamic practice, and what we have mentioned earlier is called "second generation Islam" by him. We also agree with that definition.

Young people generally agree with the education they receive at home, but at the same time, it is difficult to meet certain requirements. All young people identify with the cultural capital they inherit from their families, as well as with the one they receive from the society of the host country, but it is not always easy to administer them at the same time. They clearly do not want to lose their original cultural references, but although they agree in general with the values that their parents transmit to them, in some cases they have tensions with them, because the values they receive at home do not correspond to those they receive from a certain areas of society (from their friends, or from school). The tensions mainly relate to their father, since they sometimes make confidences to their mother and she knows more about the life of her son or daughter, but she does not tell everything to their father.

While parents are closer to their original culture (mothers do not speak the languages of the host country, and a large part of mothers' and fathers' social capital is confined to family and friends), children live in both cultures, and this does not happen without difficulties. Girls are aware that girls and boys socialize differentially at home (Pastor, 1996, Alcántara, 2002, Ferrer & Bosch, 2013), either in the distribution of household responsibilities or in the application of the rules established by religion. They point out that girls are the ones who lose in this differential socialization. Differential socialization is present in non-Moroccan families in the host society, but in the case of our young people, there is a difference in other areas.

As Lacoste-Dujardin (2001) and Lacomba (2001) point out, in the traditional Islamic universe women play a key role as transmitters and maintainers of the tradition, and therefore changes associated with them are considered as a breach in the social-patriarchal order.

Boys also realize that inequality exists, but they do not express themselves critically. Furthermore, they observe gender-based education differences in the values they receive at school and at home: they say that both girls and boys have the same rights and obligations at school. On the other hand, girls assume more responsibility at home (for example, housework), they say they have fewer rights to go out with friends, when they want to get dressed as they please...

Religious rules are more restrictive for girls, and the limits imposed by parents are stricter. But not for boys nor in their common requirements: to pray; to practice Ramadan; not to eat pork, drink alcohol and smoke tobacco; However, yes when it comes to going out with friends (Henao, 2008), to dressing or affective-sexual relationships. Boys take on prohibitions more lightly, because parents play with the same kind of lightness when setting limits to them.

The subject of the Islamic veil is important. The interviewed girls point out that some girls wear a Muslim veil and wearing the veil has some requirements. These young people (boys and girls) understand that there is a code for women who wear the veil to live up to social relationships, a public moral to respect. This moral includes the requirement for women to cover their body and the hijab takes a preference place in this requirement (Ramírez, 2011), but girls' clothing and their affective-sexual lives are equally close and equally important. This code implies that women wearing the veil have barriers to go out and to get in touch with young people, because it limits some activities in relationships and entertainment (in flirtation relationships with other young people of the opposite gender).

Wearing the veil or getting dressed more covered becomes a source of criticism in the host society, and as a result, girls claim respect if they decide to wear the veil, or if they want to go more covered than their school colleagues. As Warner and Srole (1945) support, image is one of the first thing to consider. Furthermore, as many surveys show, the group of Moroccan origin is the collective that receives the greatest disapproval from the members of the host society (Cea D'Ancona, 2007, Calvo, 2008, Vision, 2016).

The Muslim veil has two faces: on the one hand, it is limiting, but the girls say that it is also a means for freedom, because the girl who wears the veil obtains more freedom from her parents. It can be understood that with this decision the girl is representing adherence to the values shared by the parents; On the other hand, the limiting function of the veil is because parents do not need to have rigorous control. It is very interesting the story of how a girl decided and learned to wear the hijab. She made the decision without the pressure of her parents (although she knew that the parents would agree, of course) and is happy with that practice.

As mentioned, the hijab is also associated with a way of dressing the body. According to the girls, they need to cover more their body. That is the opposite of what many native girls do. Although the latter must suffer and handle the demand for hyper-

sexualization, the girls we interviewed also face an unequivocal demand: to present their body with modesty. The requirements of the patriarchy of origin and that of the host society do not always agree in what refers to the women's image and collide in the bodies of Moroccan women. As their decisions approach one of the requirements, they will receive criticism from other side.

On the other hand, we derive from the statements made by a number of girls that they are afraid of being judged by the Muslim community for staying with boys. For example, a moral code is established in relation to affective-sexual relationships, which states that women have to be morally empty and honest. She must not have affective-sexual relationship with men nor have any relationship that could give ground to talk about it. Slimani (2018) explains that in Morocco it is legally forbidden to have sexual relations before getting married, but, as the author states, many people break this law because it is half approved to do it secretly. It is a more difficult requirement for women and their fame is related to complying with this rule and providing a good public image.

These three subjects (the hijab, dressing and affective-sexual relationships) are very important in the conversations with girls. Among others, and as we have already mentioned, the girls say that their religion establishes some rules based on gender which are audited by their parents and, in some cases, their brothers (or their uncles): dressing is one of them, affective-sexual relationship, etc... This agrees with Etxeberria, Ruiz and Vicent (2007). According to these authors, husbands, fathers and brothers need to convince their wives, daughters or sisters to wear the Islamic attire, and girls feel some pressure from their brothers, father and uncles. In our case, while the girls we interviewed did not show a critical attitude towards the restriction of affective-sexual relationships, they are critical of their brothers' and uncles' pressure with respect to their clothing (for example, in relation to the size of the clothes they wear in the beach).

As mentioned before, at times girls complain about the differentiated treatment from their parents at home between boys and girls. But, at the same time, when they speak about the affective-sexual and internal couple relationships, they do it in terms of the traditional patriarchy of the society of origin and the host society: they take men sexual incontinence for granted, the function of prostitution to satisfy of men's needs too, they do not question the virginity of women before marriage, not even the distribution of the roles of women and men ...

Discomfort is present, but the analysis of girls is not high. The roles are no longer so closed, but the girls we interviewed do not present themselves as egalitarian. On the other hand, it is evident that in the patriarchy the needs to maintain public morality takes its own form due to the influence of the religious vision: The hijab and its meaning, dress-restrictions, not to go to leisure spaces where smoking and drinking takes place, not to have relationships with Muslim boys unless it is intended for marriage... This last subject is present and plays an important role in group discussions. Girls do not question the affective-sexual morals of their parents in general, but do not act all the time according to the wishes of their parents. The girls we interviewed show the power to act to achieve their goals and objectives and to manage everyday disputes without opening clear conflicts with their parents. Four girls show strategies to address the limits established from home: they find means to go out at night; they sometimes dress in a way their parents would not like to. They have affective-sexual relationships with boys, although, as they say, they find alternatives to enjoy the effort to maintain virginity, etc... Moreover, they often keep all this in secret (to their families, but not between them), since secrecy, in fact, is one of the strategies that they develop. The power to act is present in the management of everyday situations as women.

On the other hand, the girls know that they will not live like their mothers; their expectations are not just to be housewives; And expectations have links with studies and with wishes to get paid work outside home. Moreover, it should not be forgotten that this goal has the approval of parents. However, the purpose of 4 girls is to get married. Couple relationships play a key role in the expectations and wishes of both girls and boys, and they see marriage as a logical progression in a relationship. Everyone has a clear idea that to marry a Muslim of any origin, and if they are not, they will need to change to the Muslim religion.

The marital relationship or marriage is one of the priorities of these young people. This conclusion has also been reached in the research conducted by Esteban, Bullen, Díez, Hernández and Imaz (2016) in the BAC. In this work, young people are asked about gender relations and they say that the relationship between them is one of the essential elements of life and that marriage is the most logical way to verify a relationship, so in that, the origin is not conditioning. The young people who participated in this thesis, and girls in particular, have a model of romantic love in their minds, as we can see when they talk about their husband model.

However, we must not forget that both girls and boys are young (teenagers) and both them and their peers are immersed in the young people's subculture, a culture that is neither domestic nor mainstream. A culture that gives them the opportunity to be similar to their peers, through which they get, although not always: to identify themselves with the members of this sub-culture, because they share some leisure practices, they listen to the same music, they dress similarly, etc.... In the end, because they are part of the universe of young people in the host society. Friendship for them is what approaches another institution to the main culture.

It is a characteristic of a teenager to take distance from the family and to get closer to the young people of the same age. Friends play an important role in the lives of the young people we interviewed and especially in their integration, and from what we have seen they have many friends from different backgrounds. They are also aware that not having native friends have a negative impact on those who are in this situation. Nevertheless, in this, there are some difficulties: in our society, the entertainment in the youth subculture is linked partly to consumption (clothes, brands ...), with night, alcohol and with having "flirting" relationships with other young people... In the case of our young people, the difficulties are present when the social practices of their peers and theirs are different, because young Muslims do not consume alcohol and tobacco, and because these practices are popular among non-Muslim young people (either natives or from another origin). Therefore, sharing leisure time with non-Muslims has difficulties, but Muslim boys adapt, whereas girls find more obstacles.

In the case of boys, because religion is less conditioning, they may go out with non-Muslims on weekends and meet with them in the places where these friends meet, in places where they smoke and drink. They do not refuse to go out with friends, which allows them to relate to natives not members of the Muslim culture (including women), but always respecting the requirements established by religion. However, in the case of girls, it is different. Boys are the first to explain, that it is very rare to see girls of their origin in such contexts. The girls also say that they do not participate in this kind of forums where alcohol is consumed and love relationships with boys take place, although one has done so at one point (Urizar and Barquín, 2012). For girls, therefore, sharing entertainment with non-Muslim young people has difficulties; for them, limits are harder to overcome, and in fact, they do not meet. During the week going out with natives is easy, but problems arise on weekends due to different social practices.

They often have disputes with friends, when they put into practice some of the values (especially those related to religion) transmitted at home. Then, friends are those who

make pressure on them and, in some cases, it goes beyond friends and opens to other social actors.

Furthermore, they adjust their scale of values (religious values, in particular) in accordance with what they observe in the new environment. They are able to criticize, although not in a crude manner, certain attitudes their peers from the host country have: because they do not meet the value scale they have received at home; among others, how they understand respect, because they do not respect adults in some cases, because they treat their parents inadequately in other cases, because they are only interested in going out and getting drunk, or even because young Christians criticize the participants in this research when they put in practice the beliefs and values they have received from home.

Regarding the school, many of these young people and their parents value the school (Contador, Etxeberria and Joaristi, 2014, Santos, Lorenzo and Priego of 2011, Terri and Carrasco, 2007). Parents know that schooling their children is a valuable resource and key for their social mobility (Garreta, 1994, Terri and Carrasco, 2007, Portes and Rumbaut, 2001), and although they would like a greater participation, their participation is low (Garreta et al., 2007 and Aguado et al., 2006) and is limited to meetings with teachers and not in general school activities.

Young people, meanwhile, give great value to school and in particular to teachers (Jordán, 1988; Suárez-Orozco and Suárez-Orozco, 2003; Ombudsman, 2003). Furthermore, they are seen as a key piece in the learning process that they are carrying out in the host country, and they express their recognition to them, in general always, but especially at the beginning and during Primary Education (which is the stage when they receive most of the discriminatory messages and attitudes from their peers). However, even though teachers have personally assisted the new arriving pupils, they have not been able to provide a respectful behavior at school for our young people from some native pupils (perhaps, for example, because they have not detected inadequate behavior).

On the other hand, they keep in mind, all the help they received in the process of learning the language at the beginning. However, at the time of the interviews they had considerable difficulties in progressing with their studies. Moreover, they are aware that despite the good education system (many consider it to be better than in their own country), it is not fully adapted to their needs. Even more, they are clear indicating that

the initial support (received in Primary Education) has been interrupted later (Secondary education).

Studying is very important for the young people; On the other hand, this does not mean that there is a correlation with good results, since only one of them is at the level of age (all others, have repeated at least a grade). It can be said that girls get better results when we observe the itinerary of boys and girls (as their responsibility for learning is higher and this may be related to both their parents and their own expectations and demands (Del Valle et al., 2002; Feliciano, 2006; Bodovski, 2010)). In fact, their expectations are higher because they mention that they will pursue university studies. We are not able to say whether they are just aspirations or realistic expectations, and there is a difference between the first and the second. Aspirations are at the level of achievement, expectation imply the belief that they will happen later (Portes and Rumbaut, 2001).

However, according to Gabarró (2011), once again, a general characteristic of girls to a greater extent is to respond as expected and to achieve good results. Although the educational systems, in a non-intuitive manner, have worked well with girls in this area, since girls have done what they had to do and they will continue to do it, but the school has a job if they want to get the same results for boys. According to this author, exigency is an own characteristic of women, in accordance to the society.

On the other hand, analyzing the academic results of second generation and 1.5 generation young people, we can say that there is no significant difference. The time spent by the second generation of young people in the Basque educational system did not guarantee that the academic results of the participants of the research were better. Among our young people, therefore, there is no determinant factor in full schooling in the Basque Country in order to achieve good results.

At home, very few receive support from parents in schoolwork, for example, in some cases, parents do not know the school languages, because they do not know the curriculum or do not have academic education. Additionally, few have the opportunity to go to private schools, because the economic situation does not help, even taking into account, as it has been said, that the economic situation of these families is not easy and, as a result, many young people do not have the same capacity for consumption as their peers .

Among others, many of them do not have access to private academies or extracurricular activities, and some do not have computers and an internet connection



at home (Zinovyeva, Felgueroso and Vázquez, 2009). The lack of a comfortable economic situation in their homes places young people in disadvantage, among others in the education field. As a result, it also adds to other difficulties that they may live and affect them in the process of adaptation.

There is a need for help that comes from the mouth of some of them repeatedly, and although everyone needs resources to cope with these difficulties, it is especially the boys who insist on that; Girls express less need and seek solutions to progress, even though they are not always successful. The support mentioned by young people is in relation to backing. They need an anchor-point; the person who will help them progress in their learning process (whether it is the teacher or the family, but they particularly refer to teachers), who will let them breathe and focus on their specific needs; among other things, in the language (in the classroom or outside, and the latter is also highly valued by them).

What they indicate has sense, since it has been investigated that there is a direct connection between linguistic knowledge and academic achievement. For a long time, it has been recognized by researchers investigating education of minority language students the long process for language learning, especially when it is necessary to learn complex academic subjects (Cummins, 1981; Snow, 1987; Collier, 1995). Furthermore, Cummins (1996) says that while the communication language is acquired in two years, for academic language learning a period between five and seven years is required, and these young people have not received support for so long, given that they do not receive support in secondary education.

As mentioned, even though they value school positively, they also feel disadvantaged at school, because many of their school colleagues may have their parents' help at home contrary to the situation of many of them, because many parents have not studied or do not know the host language (s).

Therefore, the difficulties they face at school add to the tensions with their parents (in certain situations also with their community) and their friends. However, they show strong affective ties with the three institutions. Even though they feel that requests come from all sides, and adaptation is not always easy, they convey it in their discourse: "I'm fine with everybody, there are no major problems." However, sometimes, if we ask inquiring questions repeatedly, their doubts and concerns arise.

Meanwhile, they present themselves in a constant adaptation situation, facing different water flows and continuously trying to keep on the water surface. There is no rupture

among the spheres; they get "demands" from all of them and try to combine them all, without expressing negative emotions (rage, aggression, anger, sadness ...). We agree with Terrón (2010) when he states that these young people are fully aware of the differences between the two different cultures (the one from the country of origin and the host country), especially in relation to religious values, and wherever they are, they try to respect the fundamental aspects of their roots. Being part of both cultures, as we have already stated, occasionally creates contradictions, loyalty conflicts and anxiety.

In relation to the eighth objective (identification of these young people's identity strategies), the interviewees show a double feeling of belonging. This indicates that cultural integration is taking place within the "bi-culturality" strategy and not within the "ethnic escape" strategy (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco , 2003); these young people do not deny their origin and they accept and maintain their rooting in the culture of origin but also in the Basque society.

This bi-culturality can also be observed in other answers they give. For example, when a prominent majority manifest that they consider themselves as Berber-Basque or Moroccan-Basque. It should be underlined that these young people do not express themselves as Berber-Spanish or Berber-Moroccan. Many of them say that they feel Moroccan-Basque, and those who are Berber feel Berber-Basque, because Basques like Berbers are part of minority groups ... However, when these young people refer to their non-Muslim friends, they do not refer to "Basque friends" but "Spanish friends". On the other hand, at the time of using the language or the languages of the host country, there is a more noticeable trend to use Spanish compared to Basque. They manifest their first self-registration when asked directly (perhaps because they identify the interviewer as a Basque speaker); the second one, meanwhile, appears throughout the interview.

The fact that most of them have a double feeling of belonging (Berber-Basque, Moroccan-Basque ...) can be seen as a positive evolution, bearing in mind that these young people have experienced discriminatory attitudes in their adaptation process and during their socialization process (Waters, 1996; Mata et al. 2007; Fernández Enguita, 2008).

The attitudes of discrimination and racism that these young people experience in different contexts have a direct influence on their feeling of belonging and on the construction of identity; they will ascribe to a reference group or another, neither to one nor to the other or to both, according to their feeling of identification and belonging. We

have indicated that the teenagers who participated in this thesis have a connection with both groups, they show bicultural identity (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003), but that does not mean that this will always remain the same; As we have already said, if those discriminatory attitudes would intensify, they would be at risk of weakening the relationship with the host group.

Even more when we refer to teenagers, being a complex time of identity construction is inherent of adolescence. Furthermore, these girls and boys need to rebuild their identity, as they are also part of a minority group. In addition, in the case of children of immigrant families (the 1.5 or 2 generation), it should be taken into account that the reference to the construction of identity should not only be limited to the in the dichotomy of society of origin vs. host society. As Ogbuk (1994) says, it is also important to take into account the secondary cultural differences, which are defined as the characteristics created in the minority group because of the interaction with the majority group.

In many cases, they appear as opposition and resistance to the values and beliefs of the majority group and show the strategy of "active opposition" mentioned by Suárez-Orozco and Suárez-Orozco (2003). But as mentioned above, this is not the case with all the young people in this research, because these young people do not have an opposition position, like what has happened with other second generation groups (Latin American groups such as the "Latin King"), and as Henao (2008) indicates in her essay. At this moment, their attitude reflects the strategic management of the requirements and opportunities that are proposed in different fields.

#### **4.2. Some elements to be taken into account**

As shown in the theoretical framework chapter, Basque society in general, and in itself many schools (especially public) are multicultural. Many years have passed now since the children of immigrant families are in the school classrooms as pupils, and from the very beginning, the Basque Educational System has tried to respond to this challenge. Since the year 2000 and up to now, many plans and programs have been proposed but unfortunately, they have not gone further than good intentions to a certain extent.

The work many schools have carried out in this field for years needs to be acknowledged, but even so, the explanations of the young people who participated in this thesis show that many of them have received discriminatory behavior, especially at school and from their peers, because they are part of a minority group. This indicates

that intercultural education continues to be a challenge and that there is a need for intervention in some schools of the BAC.

The BAC is not the only community or country that has been working in the field of intercultural education and has not met the expectations. As several authors (Banks, 2009, Salinas, 2010, 2014) have indicated, there is a huge gap between the development of the intercultural concept (in its academic and university sphere) in the area and the practices that have been considered as intercultural and have been carried out in the classroom. We agree with this approach, we believe that schools should become dynamic spaces and they should be open to the reality that is not new, to different ways to feel and understand. The first step for intercultural encounter is to get to know the foreign student, its home culture, its customs and main values, and many school professionals should take this step so that a true coexistence will take place, especially at school and in society in general.

As we have seen, the young people in this work show a very positive opinion about their teachers, however, and as they say, they have not been talking about this topic with their teachers. We have noticed that it is vital to talk about this topic with the young person who have gone through such a situation. After individual recording, many of them have recognized us (all the girls and some boys) that it has been an enriching experience for them, they have noticed that they have never been asked about their experience before. We observe that these young people have the need to talk about what they live, to name some situations, etc...

In fact, one of the girls who spoke for 2 hours told us: "I have never talked for such a long time; I have never been able to talk about this subject for 2 hours". Even though the subject is not always easy for them due to their emotional involvement, it seems that they are talking about a therapeutic action for some of them.

Being the protagonist of such a conversation affects the personal aspect, since it places the person in the center. We agree with Henao (2008) when she states that creating the narrative of what is happening in a comfortable environment helps organizing experiences and putting words to many contradictory and complex emotions. We also agree with the following reasoning: many authors from different branches of psychology (among them, Bruner) indicate that sensitivity, continuity and certainty are helpful for a person.

Therefore, it is advisable for teachers to take into account and value both the children of immigrant families and their families. As mentioned before, in addition to listening to

the young person and paying attention to her or him, it is advisable that teachers know what the families know and teach their children. In other words, a professional in the field of education needs to know the knowledge funds of the family. This attitude will promote greater continuity between family and school, and the school context will be more significant (González, Andrade and Carson, 2001 in Esteban-Guitart and Xénia, 2013).

Our proposal in this sense is to use the perspective of the knowledge-funds and identity-funds, and we have the great opportunity to implement it thanks to a project funded by the Ministry that will be launched in the 2018-2019 academic year. Through this project, members of several Spanish universities (University of Girona, Autonomous University of Barcelona and Mondragon University) and other members from international universities (University of Arizona, Arizona State University, University of Hawaii, University of California, Los Ángeles) will be able to use the perspective of knowledge-funds and identity-funds with families from Girona, Barcelona, Madrid and Bilbao.

The vision of knowledge funds and identity funds is a significant project related to intercultural education. Defining interdisciplinary education involves defining, expressing, pointing, dividing, consolidating and determining an intervention model that will be chosen among others, which will respond to the context and reality, and the vision of knowledge and identity funds allow that.

Each school will have to do this work, because it is essential that teachers know the context of their students and the social / cultural capital of their parents. Moreover, if this is not possible, in our opinion there are some minima to be fulfilled. That is, in our opinion, it must be clear for the schools that respond to the discriminatory attitudes that these young people have expressed that it would be a big mistake for all the students in their school not to be educated to live in a more global and multicultural world, including all to be considered, that is, the education of people without prejudices, empathic, equitable and who have developed intercultural competences.

This would lead to a decrease in discriminatory attitudes, a better coexistence and a reduction of the difficulties and demands that young people find in their friendship and in society, in particular in their religion. These young people will be able to live between the two cultures identified as having a transnational identity and, as Aparicio and Portes (2008) point out, young people from Morocco and Muslims, in general, should

receive more attention from society. In this way, their religious identification would not become reactive or oppositional.

In addition, talking about the education of these young people and their peers, we observe that these young people, like all others, need tools to understand the keys of patriarchy and develop competences that will allow them to study roles and power relations. Surely, teachers would also need to carry out this training first. Moreover, it is not just training what we need; It is important to educate our vision and realize that as citizens and teachers of Christian culture we have to work a decolonial vision and, not impose ethnocentric criteria and focus on Christianity in our activity (Adlbi, 2016). And at the same time, we should remember that the school should not fall into cultural relativism (Barquín, 2014) and that it may be the case that the values and practices of some families (equally native or foreign) and practices (equally "cultural" or private) do not coincide with the values and practices proclaimed by schools. The balance is therefore difficult.

However, we do not believe that school is the only responsible in this work. With regard to our Faculty of Educational Sciences and considering that we are training students who will be teachers, it is also our responsibility to carry out this task actively. Moreover, we are doing it for a long time. Furthermore, we, faculty have a clear view and have jointly decided to develop basic intercultural competencies in our student profile; they will become teachers in Infant and Primary Education.

Finally, we need another element that will build a triangle, because schools and universities cannot put aside all the responsibility of educating young people for coexistence. Formal education cannot give an answer to everything. A social imaginary considers that education takes place in school and only relates to school periods. We are now in a time of change and many agents agree that children are not only educated in school, but also educated at any time and outside the classroom (Comellas, 2013). It is necessary to break the boundaries between class-time and non-school time, as mentioned by those young people we interviewed, in order to help them cope with all their academic difficulties (difficulty with content, need for a better knowledge of academic language, lack of resources ...) and because the school does not completely satisfy this need. In their case, parents cannot offer this assistance and do not have the financial resources to get help outside home.

Therefore, real proposals are needed which can be used to reduce the differences that arise between young people of native and foreign origin. In this sense, it can be helpful,

for example, the work that the Goian educational-community initiative of the old town of Vitoria-Gasteiz is carrying out for some years now or, the “plans educatius d'entorn” (environmental education projects) that started in 2004 in Catalonia. These initiatives with educational perspective are interventions that are aimed at children and are developed by different actors of the community. The intervention is aimed for all schooled children, but particularly to socially excluded communities. The main objective of these projects is to offer education and inclusive and continuous education through educational networks that promote social cohesion (Alegre & Collet, 2007; Albaigés & Selva, 2009; Besalú & Vila, 2007 in Gifre & Esteban-Guitart).

Recently, a third initiative has been added to these two initiatives in Catalonia: The Educació 360 program (full-time education). This new project proposes that educational models integrate educational options that are not regulated today (extracurricular activities, playground, summer vacation camps ...) and that this is done equitably. In this way, bearing in mind that society is disparate and that the State does not guarantee that access to education for all children is carried out in the same conditions, this and the other two programs mentioned before can be a good opportunity to address inequalities and reduce the disadvantages of young people. The young people we interviewed are also affected by economic and cultural factors.

The access to opportunities for these young people is different compared to many natives, which can lead to an increasing distance between them. Therefore, it is essential to carry out networking, and that is why, similar programs which foster cooperation with other external agents (educators, immigration technicians, etc.), and the programs mentioned before, are essential.

Furthermore, these initiatives make sense within the ecological vision of Bronfenbrenner. Bronfenbrenner emphasized the need to create social policies. He believes that the community should be considered as an educating agent, since it affects the psychological development, well-being and quality of life of people.

In short, the objective is to define educational actions coordinated by different educational agents (“microsystems” in Bronfenbrenner’s language). For example, school, family or a sports organization. However, according to Gifre and Esteban-Guitart (2012) there are some difficulties in the construction of “mesosystems” and “educational land-planning”, because the authors consider that any community intervention is necessary to carry out three basic principles: “co-responsibility”, “co-action” and “co-acceptance”.

Furthermore, according to these authors, the alienation of the school mentioned by Bronfenbrenner (1985) should be taken into account, that is, the limited relationship between the school and the close and remote environment, and how it affects the children's behavior, development, operation and relationship with its surroundings. We must also take into account another characteristic of "macro-systemic" nature that is structural and affects current societies: the "chaotic system" (Bronfenbrenner and Evans, 2000). An example of a "chaotic system" can be the frenetic work of the mother or father or the unstable work that will affect the relationship between mothers and fathers and their children and, consequently, family welfare and quality of life. That is what happens to our participants.

After all, from an ecological perspective, education is a social, historical and cultural phenomenon that expands to different contexts of life and socialization, such as family, work, a specific economic policy of a country, etc... In other words, education is projected beyond the school and benefits from the educational network that the learning-teaching environments generate through which the person supports, contextualizes and disseminates what he or she has learned in the socializing space of the school (Vila y Casares, 2009).

In this sense, Acosta-Oriqui and Esteban (2010) have observed the need to recognize certain educational resources (cultural artifacts that are involved in teaching-learning situations). When we think of an educational resource, we have an artifact that mediates the process of self-learning, called "micro-educational resources" (a book, a blackboard, a computer ...).

On the other hand, taking the Bronfenbrenner's approach as a model, other instruments further than the "micro-educational resources" should be taken into account that come in contact when two or three "microsystems" ("meso-educational resources") affect each other: instruments or artifacts that affect the life of a person even if these people did not have a direct relationship with them ("exo-educational resources"). Finally, the laws, ideologies, cultural beliefs, economic systems that shape other ecosystems and transform them into guidelines and educational models ("macro-educational resources").

In terms of education, it is essential to integrate levels of educational influence; to understand and integrate phenomena such as micro-to-macro inter-culturalism, because the young people we interviewed remind us that society has a great challenge



in several areas, so that these young people can have the same opportunities as others.

**BIBLIOGRAFIA**

- Abdelkhal, F. (1996). La revolución bajo el velo. Mujer iraní y régimen islamista. Barcelona: Bellaterra.
- Abu-Lughod, L., Lutz, C.A. (1990). Introduction: emotion, discourse and the politics of everyday life. In C.A. Lutz, L. Abu-Lughod (Ed.), Language and the politics of emotion, pp. 1-23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Adlbi, S. (2016). La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento decolonial. México: Akal.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. Revista de investigación Educativa, 21, 323-348.
- Aguado, T., Buendía, L., Marín, M.A. & Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. In T. Escudero, A. Delia (Eds.), Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes, pp. 89-146. Madrid: La Muralla.
- Aierdi, X. (1993). La inmigración en el espacio social vasco. Bilbao: UPV-EHU.
- Aierdi, X., Basabe, N., Blanco, C., Oleaga, J.A. (2008). Población latinoamericana en la CAPV 2007. Zarautz: Ikuspegi.
- Aierdi, X & Uranga, B. (2007). Euskara inmigratioa eta hizkuntza eskubideak. Bilbao: Ikuspegi.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, 1, 17-44.
- Alcántara, M.D. (2002). De abnegada a maltratada: la socialización en la violencia de género. In M.T. López, M.J. Jiménez & E.M. Gil (Ed.), Violencia y género, pp. 515-520. Málaga: Servicio de Publicaciones del Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- Albaigés, B. & Selva, M. (2009). Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. A. & Collet, J. (2007). Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Al Ruwaili, S. M. (2013). La importancia del Salat en el Islam. Webislam. Hemendik jaso: <https://www.webislam.com/>
- Alonso, J. & Róman, J.M. (2003): Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños. Madrid: Pirámide.
- Altabe, C. (1998). Penélope o las trampas del amor: Valencia: Nau.
- Altorki, S. (1996). Tourism Development on Egypt's Desert Northwest Coast, speech to the third AUC Research Conference, Sustainable Development in Egypt. Cairo: American University in Cairo.

- Aparicio, R. (2003). Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero. Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones. Universidad Pontificia de Comillas.
- Aparicio, R. (2005). ¿Qué es eso que llamamos integración? *Tiempo de paz*, 76, 37-47.
- Aparicio, R. (2011). Participación ciudadana y asociaciones de inmigrantes. *Oñati Socio-Legal Serie*, 3, 1-23.
- Aparicio, R. & Portes, A. (2014). Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes. Barcelona: Colección estudios sociales. Obra social "la Caixa".
- Aparicio, R. & Tornos, A. (2006). Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Arango, J. (1985). Las Leyes de las Migraciones de E.G. Ravenstein, cien años después. *Revista Española de Investigaciones Sociales (REIS)*, 32, 7-26.  
Hemendik jaso: [http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_032\\_03.pdf](http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_032_03.pdf)
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y Sombra. *Migración y desarrollo*. Red Internacional de migración y desarrollo, 1, 1-31.
- Ararteko, I. (2011). Infancias vulnerables: informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco. Vitoria-Gasteiz: Ararteko, 2011.
- Arizpe, L. (1980). La migración por relevos y la reproducción social del campesinado. México: El Colegio de México.
- Arnett, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Bacete, R. (2017). Nuevos hombres buenos. Barcelona: Península.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In: J. A. Banks (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, pp 9-33. New York: Routledge Taylor and Francis Group. Hemendik jaso: <http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2011.534406>
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid: Akal Ediciones.
- Barquín, A., (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- Barquín, A. (2014). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51, 443-464.
- Barquín, A. & Plaza, N. (2005). La luciérnaga que era ¿diferente? Un aula "multicultural" en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras. *Revista de Educación*. Educación no formal, 338, 377-406.

- Barquín, A. & Ruiz Bikandi, U. (2008). Hizkuntzen kudeaketa eskolan. In X. Aierdi, B. Uranga. (Koord.). Euskara inmigrazioa eta hizkuntza eskubideak, pp. 43-48. Bilbo: Ikuspegi y Unesco.
- Barreiro, F., Lorenzo, M.M. & Santos, M. A. (2007). La escuela y las expectativas de las familias inmigrantes. El referente cognitivo social. In actas de XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, pp.144-148. San Sebastián: AIDIPE.
- Bartau, I.; Maganto, J.M.; Etxeberria, J. & Martínez-González, R.A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. Revista española de orientación y psicopedagogía, 17(1), 43-52.
- Bartolomé, M. (1999). Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: Cedecs.
- Basch, L., Schiller, N. G. & Szanton-Blanc, C. (1994). Nations unbound: Transnational projects and the deterritorialized nation-state. New York: Gordon and Breach.
- Bereiter, C. & Engelman, S. (1966). Teaching Disadvantage Children in the Pre-School. Nueva York: Prentice Hall.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). The social construction of reality. London: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1972). Social class, language and socialization. In P. Gigliolo (coord.), Language and social context. Middlesex, pp. 157-178. NY: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1990). Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse. Madrid. Morata.
- Berque, J. (1978). Les structures sociales du Haut-Atlas, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de sociologie contemporaine, serie B, 513.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. Cuadernos de pedagogía, 315, 72-76.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI. Madrid: Catarata.
- Bhatti, G. (1998). Asian children at home and at school. Ethographic study.London: Routledge.
- Blanco, C. (1990): La integración de los inmigrantes en Bilbao. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Blanco, C. (2008). Inmigración extranjera en el País Vasco. Estrategias políticas para la gestión de la diversidad. Política y sociedad, 1, 187-203. Hemendik jaso: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2709245>
- Blau, P. & Duncan, O. (1967). The American Occupational Structure. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus. British Journal of Sociology of Education, 31(2), 139-156.

- Bolzman, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2001). La famille. Une Source de légitimité pour les immigrés après la retraite? Le cas de Espagnols et des Italiens en Suisse. *Revue européenne des migrations internationales*, 17(1), 55-78.
- Borisovna, L. (2002). *Vivir es un espacio. Movilidad geográfica de la población*. Puebla: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP.
- Bouhdiba, A. (1990). Refaire la famille, en L'Avenir de la famille au moyen Orient et en Afrique du nord. *Cahier du Ceres*, Túnez 19-29.
- Bourdieu, P. (1999): *La suerte de los extranjeros como piedra de toque en Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourqia, R. (2010). Valores y cambio social en Marruecos. *Cuadernos del Mediterráneo*, 13, 105-115.
- Boyes, M., & Allen, S. (1993). Patterns of parent-child interaction and socio-moral reasoning in adolescence and young adulthood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 551-570.
- Bramon, D. (2009). *Ser mujer y musulmana*. Barcelona: Bellaterra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987a). Entrevista a Urie Bronfrennbrenner (realizada por José Antonio Corraliza, Amalio Blanco y Angela Loeches). *Estudios de Psicología*, 27, 3-22.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting Systems in Human Development. *Research Paradigms: Present and Future*. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes*, pp. 25-49. New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, pp. 187-249. London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon (Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development 5th ed.*, pp. 993-1028. New York: John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. Smelser & P. Baltes (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, pp. 334-370. New York: Elsevier.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, pp. 993-1028. New York: John Wiley.
- Bryceson, D. & Vuorela, U. (2002): *The transnational family. New European frontiers and global networks*. N.Y-Oxford: Berg.
- Bueno, J.R. & Belda, J.F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bueno Sánchez, Eramis, et al. (2004). *Apuntes sobre la migración internacional y su estudio*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. New York: Wiley.
- Bugental, D.B; Grusec, J.E. (1998). Socialization processes. *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Calvo, T. (2008): Actitudes ante la Inmigración y cambio de valores (datos más significativos en [www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo\\_Ante\\_la\\_inmigracion\\_Encuestas\\_Escolares\\_1986-2008\\_pdf](http://www.gitanos.org/upload/97/08/Racismo_Ante_la_inmigracion_Encuestas_Escolares_1986-2008_pdf))
- Canales, A. & Zolniski, C. (2000). Comunidades transnacionales y migración en la era de la Globalización. Simposio sobre Migración Internacional en las Américas, San José de Costa Rica, 1-23. Costa Rica, San José.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bertrán, M. (2008). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, 1, 55-78.
- Carter, P.L. (2003). "Black" cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50, 136-155.
- Cea D'ancona, M. A. (2007). *Inmigración, racismo y xenofobia en la España del nuevo contexto europeo*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.
- Charkow, W.B. & Nelson, E.S. (2000). Relationship dependency, dating violence and scripts of female. *Journal of College Counselling*, 3, 12-17.
- Cheng, S., Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations. *Sociology of Education*, 75, 306-327.
- Chrispeels, J.H. & Rivero, E. (2001). Engaging latino families for student success: how parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 119-169.

- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. In Quintana, J.M. (Coord.). *Pedagogía familiar*, pp. 31-44. Madrid: Narcea.
- Colectivo IOÉ. (2012). *Impactos de la crisis sobre la población inmigrante*. Madrid: Organización Internacional para las Migraciones.
- Collier, V. P. (1995). *Promoting academic success for ESL students; (Understanding second language acquisition for school*. Trenton, N.J.: New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual educators.
- Comas d'Argemir, D. (1993) Sobre el apoyo y el cuidado. División del trabajo, género y parentesco. In Roigé, X. (coord.) *Perspectivas en el estudio del parentesco y la familia*. VI Congreso de Antropología, pp. 65-82. Tenerife: FAAEE/Asociación Canaria de Antropología.
- Comas, M., Escapa, S., & Abellán, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Hemendik jaso: [http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/IB\\_49.pdf](http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/IB_49.pdf).
- Comellas, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 295-309.
- Comellas, M. J. (2013). *Familia, escuela y comunidad. Un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo Escolar de Euskadi. (2016). *La educación en Euskadi 2013-2015*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de educación. Gobierno Vasco.
- Conversi, Daniele (1997). *The Basques, the Catalans and Spain. Alternative Routes to Nationalist Mobilisation*. Londres: Hurst & Co.
- Coria, C. (2005). Otra vida es posible en la edad media de la vida. In C. Coria, A. Freixas, A. & S. Covas, (Ed.). *Los cambios en la vida de las mujeres. Temores, mitos y estrategias*, pp. 19-66. Buenos Aires: Paidós.
- Costa-Lascoux, J. (1989). La difficulté de nommer les enfants d'immigrés. In B. Lorreyte (Ed.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigrat*, pp.175-182. París: CIEMI-L'Harmattan.
- Cottle, T.J. (2003). *A sense of self: The work of affirmation*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: partners or protagonist?* Staffordshire: Trentham Books.
- Crul, M. & Vermeulen, H. (2003).The second Generation in Europe. *International Migration Review*, 4, 965-986.
- Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173, 85-98.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Davie, G. (1994). La convivencia entre españoles y marroquíes. Religion in Britain since 1945. Believing without belonging. Oxford: Institute of Contemporary British History, Blackwell.
- D'andrade, R.G. & Strauss, C. (1992). Human motives and cultural models. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, 113 (3), 487-496.
- DaVanzo, J. (1981). Microeconomic approaches to studying migration decisions. In R.W., Gardner, Migration Decision Making: Multidisciplinary Approaches to Microlevel Studies in Developed and Developing Countries, pp. 90-129. New York: Pergamon Press.
- De Carvalho, M.E. (2000). Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling: Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Defensor del Pueblo (2003). La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico. Madrid. Defensor del Pueblo. Hemendik jaso: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip>.
- Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American Home: socializing children to education. American Educational Research Journal, 29 (3), 495-513.
- De Miguel, J. (1994). La sociedad transversal. Barcelona: Fundación La Caixa.
- De Rudder, F. (1997): Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance en Aubert. In F, Tripier, M. Vourc'h, Jeunes issus de l'immigration: de l'école à l'emploi, pp. 17-44. Paris: CIEML-L'Harmattan.
- De Miguel, A. (1974): Estructura social e inmigración en el País Vasconavarro. Revista de sociología, 3, 249-273.
- Díez, E., J., Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre las familias y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. Cultura y Educación, 18 (3-4), 283-294.
- Durkheim, E. (1976): *Educación como socialización*. Salamanca: Sigueme.
- Eichembaum, L., Orbach, S. (1990) Qué quieren las mujeres. Madrid: Ediciones Revolución.
- EMAKUNDE (2012). Mujeres inmigrantes extranjeras en la CAE. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Hemendik jaso: [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones\\_informes/es\\_emakunde/adjuntos/informe-31\\_mujeres\\_inmigrantes.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_informes/es_emakunde/adjuntos/informe-31_mujeres_inmigrantes.pdf)
- Epstein, J. L. Sheldon, S.B (2002). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. The Journal of Educational Research, 95 (5), 308-317.



- Erel, U. (2002). Reconceptualizing motherhood. Experiences of migrant women from Turkey living in Germany. In D., Bryceson, U., Vuorela. (Eds), *The Transnational Family*, pp 127-146. Oxford, New York: Berg.
- Erikson, E. H. (Ed.). (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic books.
- Esteban, M.L., Buleen, M., Díez, C., Hernández, J.M., Imaz, E. (2016). Continuidades, conflictos y rupturas frente a la desigualdad: Jóvenes y relaciones de género en el País Vasco. Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 21-33.
- Esteban-Guitart, M. & Xénia S. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimientos e identidad. *Teoría Educativa*, XXV (2) 189-211.
- Esteban-Guitart, M., Monreal-Bosch, P. & Vila, I. (2013). A qualitative study on transnational attachment among eight families of foreign origin. *Psychology. Bilingual Journal of Environmental Psychology*, 4, (3), 245-255.
- Esteban-Guitart, M & Vila, I. (2015). The voices of newcomers. A qualitative analysis of the construction of transnational identity. *Psychosocial Intervention*, 1, (24) 17-25.
- Esteve, J.M., Ruiz, C & Rascón, M.T (2008). La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- Etxebarria, X., Ruiz, E., Vicente, T.L. (2007). *Islamiar nortasuna eta esparru publikoa Euskal Herrian*. Alberdania: Donostia-San Sebastián.
- Etxebarria, F. (2006a). Ikasle etorkinen eskolatzea EAEn. *Jakin*, 154, 45-56.
- Etxebarria, F. (2006b). Hizkuntza irakaskuntza ikasle etorkinekin. *Jakin*, 154, 67-76.
- Etxeberría, F. & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-264.
- Etxebarria, F. & Intxausti, N. (2009): Percepciones educativas de familias inmigrantes en escuelas de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1335-1344). Huelva: AIDIPE.
- Etxebarria, F., Intxausti, N. (2015). Ruptures, continuities and new creations in the establishment processes of immigrant families to the Basque Country: Implications for education. In E. Soriano (Ed.). *Rethinking Education for a Global, Transcultural World*, pp 169-194. USA: Information Age Publishing. *Research in Social Education*.
- Etxebarria, F., Valadez, C., Soriano, E. Intxausti, N. & González, A. (2011). La redefinición de los inmigrantes y el apoyo de las redes sociales en su nuevo entorno. In C. Jimenez (Ed.), *XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid: AIDIPE.
- Farapi, EHU, *Medicus Mundi* (2016). Gaizki oinarritzen den gauza ederra ote da maitasuna? Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Fernández de Pinedo, E. (1993). La emigración vasca a América, siglos XIX y XX. Colombres: Ediciones Júcar.
- Fernández Enguita, M. (2008). Fronteras en las aulas. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fernández, I. (2009) Maitasuna nerabeen genero sozializazio prozesuetan. Trabajo de investigación. Máster en Estudios Feministas y de Género (Curso 2008-2009). Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Ferreira, G. (1995). Hombres violentos, mujeres maltratadas. Sudamericana: Buenos Aires.
- Ferreiro, L. (2014). La convivencia entre españoles y marroquíes. El impacto de las migraciones en las relaciones interculturales. Dikynson: Madrid.
- Ferrer, F. (Dir.), Castel, J.L. & Valiente, O. (2009). Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, V.A. (2010). El abordaje feminista del concepto de culpa y su significado desde la psicología social. Actas del VI Congreso estatal fisonomía sobre igualdad entre mujeres y hombres. "Miedos, culpas, violencias invisibles y su impacto en la vida de las mujeres: ¡A vueltas con el amor!". Zaragoza.
- Ferrer, V. & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Flores González, N. (2005). Popularity versus respect: School structure, peer groups and latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5), 625-642.
- Foley, W. A. (1991). The Yimas Language of Papua New Guinea. Stanford: Stanford University Press.
- Foley, W. A. (2004). Ogbu's theory of academic disengagement: Its evolution and its critics. *Intercultural Education*, 15 (4), 385-397.
- Foley, W. A. (2005). Linguistic prehistory in the Sepik-Ramu basin. A., Pawley, R., Attenborough, R., Golson & R, Hide, (Ed.), *Papuan pasts: cultural, linguistic and biological histories of Papuan-speaking peoples*, pp. 109-144. NY: Penguin editions.
- Forest, C. & García-Bacete, F.J. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Valencia: NAU llibres.
- Fouassier, M. & Mintegi, M. (2017). La diversidad infantil y juvenil en la CAE. In *Las (mal) llamadas segundas generaciones. Parte III. Capítulo 1. Trayectorias exitosas: diversos relatos de vida*. Bilbao: Ikuspegi.
- Fulgini, A. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes and Behavior. *Child Development* 68 (2), 351-363.
- Fulgini, A. (2001). Family obligation and the academic motivation of adolescents from Asian and Latin American, and European backgrounds. In A. Fuligni (Ed.), *Family*

obligation and assistance during adolescence: Contextual variations and developmental implications, pp. 61-76. San Francisco: Jossey-Bass.

-Fullaondo, A. (2017). Hurbilketa teorikoa eta kontzeptuala. In (Eds.), Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak, pp. 5-30. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Hemendik jaso: [https://webargitalpena.adm.ehu.es/bxnn/1\\_1\\_Hurbilketa\\_teorikoa\\_eta\\_kontzeptuala.pdf](https://webargitalpena.adm.ehu.es/bxnn/1_1_Hurbilketa_teorikoa_eta_kontzeptuala.pdf)

-Funes, J. (1994). Lliçons de joventut per als progres. Estris: revista d'educació en el lleure, 72, 31.

-Funes, J. (2009). Adolescencia y servicios sociales: una propuesta para el encuentro y la ayuda más allá de los problemas sociales. Servicios sociales y política social, 87, 9-22.

-Gabarró, D. (2011). ¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación. Lleida: Boira Editorial.

-García, A. (2003). Un estado de la cuestión de las teorías de las migraciones. Historia Contemporánea, 26, 329-351.  
Hemendik jaso: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/viewFile/5455/5307>

-García-Azpuru, A. & Elorriaga, A. (2017). Immigranteak EAE-ra etortzeko faktoreak eta arrazoiak. Zein dei-faktoreri buruz ari gara? Inguruak, 63, 94-118. Hemendik jaso: <http://inguruak.eus/index.php/inguruak/article/view/94/57>

-García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto definitivo. Cultura y Educación, 26 (4), 425-437.

-García-Bacete, F. J. & Martínez-González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. Cultura y Educación, 18 (3-4), 213-218.

-García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. Anduli: revista andaluza de ciencias sociales, 3, 27-46.

-García Borrego, I. (2008). Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero (Doktoretza-Tesia). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Hemendik jaso: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSoc-Igarcia/Documento.pdf>

-García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? Revista de sociología, 1, 55-76.

-Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. Revista de Sociología Papers, 43, 115-122.

-Garreta, J. (2000). Inmigrantes menores de edad en Cataluña: un reto para las instituciones educativas. Revista de Educación, 323, 81-104.

-Garreta-Bochaca, J., Palaudarias, J.M., Serra, C., Llevot, N. et al. (2005). La relació família d'origen immigrant i l'escola: l'accollida. Proyecto ARIE 2004. Generalitat de Catalunya.

- Garreta-Bochaca, J. & Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? In J., Garreta-Bochaca. (Eds.), La relación familia-escuela, pp. 9-12. Lleida: Universidad de Lleida.
- Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching. New York: Teachers College Press.
- Gellner, E. (1969). Saints of the Atlas. Cambridge: University Of Chicago Press.
- Gibson, M. A. (1988). Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, M.A. (2005). Promoting academic engagement among minority youth: implications from John Ogbu's Shaker Heights ethnography. *International Journal of Qualitative Studies Education*, 18 (5), 581-603.
- Gibson, M. A.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M., y Ríos, A. (2010): Differences systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. In R. Alba y J. Holdaway (Ed.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*, pp. 84-119. New York: Oxford University Press.
- Gifre, M. & Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- Glick, J. E, Bates, L. (2010). Diversity in academic achievement. In E., Grigorenko, R., Takanishi. *Immigration, diversity and education*, pp. 112-129. New York: Routledge.
- Goody, J. (1986). La evolución de la familia y del matrimonio en Europa: Barcelona. Herder.
- González, N., Andrade, R. & Carson, C. (2001). Creating links between home and school mathematics practices. In E. McIntyre, A. Roseberry, & N. González (Ed.), *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives*, pp. 100-114. Portsmouth, NH: Heinemann.
- González, N., Moll, L., Floyd Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29, 443-470.
- González N., Moll L. & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gracia, E. & Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grusec, J.E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 243-269.
- Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (2007). *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- Guzmán, E. (2005). Logros y retos del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional: una organización para el futuro de los migrantes indígenas (Doktoretza-tesia). Universidad de las Américas Puebla. Hemendik jasoa: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lri/guzman\\_c\\_e/capitulo\\_1.html#](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/guzman_c_e/capitulo_1.html#)

- Harris, J.J. et al. (2004). African Americans and Multicultural Education. A Proposed Remedy for Disproportionate Special Education Placement and Underinclusion in Gifted Education. *Education and Urban Society*, 36 (3), 304-341.
- Hart, D.M. (1973). The tribe in modern Morocco: two cases studies. In E. Gellner y C. Micaud. (Ed.), *Arabs & Berbers*, pp. 25-59. Duck-Worth, Londres.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987) Romantic Love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Henaó, C.L. (2008). Continuidad y cambio en los valores y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona. (Doktoretza-tesia). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Herrera, C. (2011). Más allá de las etiquetas. Tafalla: Txalaparta.
- Holmbeck, G. N.; Paikoff, A. & Broos-Gunn, J. (1995). Parenting Adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *The handbook of parenting*, Vol. 1. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hostil, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading MA: Addison Wesley.
- Hutchinson, S.H. & Robertson, B.J. (2012). Educación para el Ocio: ha llegado la hora de un nuevo objetivo para una vieja idea. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 127-139.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokia (2015). 2014 Barometroa. Atzerriko inmigrazioaren pertzepzioak eta jarrerak. Bilbao: Ikuspegi. Hemenedik jaso: <https://addi.ehu.es/handle/10810/26259>
- Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokia (2017). 2017 Barometroa. Jatorri atzerritarra duten biztanleen inguruko pertzepzioak eta jarrerak. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza. [http://www.ikuspegi.eus/documentos/barometros/2016/bar\\_2016eusOK.pdf](http://www.ikuspegi.eus/documentos/barometros/2016/bar_2016eusOK.pdf)
- Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokia (2017a). Atzerritar jatorriko biztanleria EAEn 2016. Hemendik jaso: <http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/eus/panoramica62eusOK.pdf>
- Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokia (2017b). Atzerritar jatorriko biztanleria EAEn 2017. Hemendik jaso: <http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/eus/panoramica65eusOK.pdf>
- Intxausti, N. (2010). Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: Bases para la intervención educativa. (Doktorego-tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea: Donostia.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. (2007). Aproximación a las vivencias del alumnado y percepción del profesorado en torno a la integración escolar en el País Vasco. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Intercultural*. Almería: Universidad de Almería.

- Intxausti, N., Etxeberria, F. (2008). Alumnado inmigrante en la Educación Primaria: diversidad lingüística y recursos pedagógicos. Actas de XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de pedagogía (pp. 2265-2276). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? RELIEVE, 20 (1), 1-20.
- Iraola, I., Mateos, T. & Zabalo, I. (2011). Discursos sobre la integración. La inmigración al País Vasco en los años 1950-70. Universidad de Santiago de Compostela, 10, 115-130.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) (2014). Resultados del alumnado inmigrante en Euskadi. Hemendik jasoa: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED13/ED13-Informe%20alumnado%20inmigrante-final.pdf>. KONSULTATU
- Jacobson, A. (2005). Neighbours across the border. In Hiatt-Michael, D.B. (Ed.), Promising practices for family involvement in schooling across the continents, pp. 115-124). Greenwich: Age Publishing.
- Jordán, J. (1988). La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona. Paidós.
- Kearney, M. & Beserra, B. (2002). Migration an Identities- A Class. Based Approach. Latin American Perspectives, 31 (5), 3-14.
- Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. International Migration Review, 37(4), 427-449.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. Social Science Quarterly, 76 (1), 1-19.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. H., & Waters, M. C. (2004). Becoming New Yorkers: Ethnographies of the new second generation. New York: Russell Sage Foundation.
- Kearney, M. & Beserra, B. (2002). Migration an Identities- A Class. Based Approach. Latin American Perspectives, 31 (5), 3-14.
- Kirova, A; Adams, L. (2006). Lessons learned and implications for the future. In L.D., Adams, A., Kirova. (Ed.) Global migration and education. Schools, children and families, pp. 321-326. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korman, H. (1986). The Focus Group Sensign. New York: Suny at Stony Brook.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. La Política, 3, 5-39.
- Labov, W. (1972). Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Lacomba, J. (1999). Transformaciones de las prácticas religiosas entre los inmigrantes musulmanes. Reinterpretaciones y adaptaciones en el colectivo marroquí. *Ofrim Suplementos (Cruz Roja)*, 149-164.
- Lacomba, J. (2000). Emergencia del islamismo en el Magreb. Las raíces sociopolíticas de los movimientos islamistas. Madrid: La Catarata.
- Lacomba, J. (2001). El islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lacoste-Dujardin, C. (1993). Las madres contra las mujeres. Maternidad y patriarcado en el Magreb. Madrid: Cátedra.
- Lagarde, M. (2005). Para mis socias de la vida. Claves feministas. Barcelona: Horas y horas.
- Lareau, A. (1989). Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education. New York: Basic.
- Linz, J. (1986): Conflicto en Euskadi. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lorente, Miguel. (2014). Tú haz la comida que yo cuelgo los cuadros. Madrid: Crítica.
- Losada, T. (1998). Aspectos socioculturales de la inmigración marroquí en España: la familia, el Islam. La segunda generación. *Revista Catalana de Seguradet Pública*, 2, 97-108.
- Lozano, J. (2007). Educar en la diversidad. Barcelona: Davinci.
- Louie, V. (2004). Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans. Stanford: Stanford University Press.
- Lutz, C. (1990) Engendered emotion: gender, power, and the rethoric of emotional control in American discourse. In C., Lutz, C. & L., Abu-Lughod, L. (Ed.) *Language and the politics of emotion*, pp 69-71. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maalouf, A. (1989). Samarcanda. Madrid: Alianza.
- Maccoby, M. (2007). *The Leaders We Need and What Makes Us Follow*. Boston, MA: Harvard Business School Publishing.
- Maiztegui, C. & Santibañez, R. (2007). Inmigración: miradas y reflejos. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marías, J. (1989). Generaciones y Constelaciones. Madrid: Alianza.
- Martín Criado, E., Río, M.A. & Carvajal, P. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Rase*, 2, (7), 429-228.
- Martínez, U. (2000). Teorías sobre las migraciones. Migraciones y exilios. Cuadernos de la asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos, 1, 11-26.

- Martínez-González, R.A., Llana, A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-175.
- Martínez-González, R. A. (1997). Experiencia de investigación-acción para realizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón*, 49 (2), 155-162.
- Martínez-González, R. A. & Pérez-Herrero, M. H. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil. *Cultura y Educación*, 27 (4), 425-435.
- Massey, D.S., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, E. (1998). *Worlds in motion: understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- Massey, D.S., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A. eta Taylor, E. (2008). Teorías de la inmigración internacional: una revisión y aproximación. *ReDce*, 10, 435-378.
- Mata, P. et al. (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *EMIGRA Working Paper*, 78.
- Menard-Warwick, J. (2007). Bilingualism and schooling in an extended-family Nicaraguan immigrant household: the sociohistorical construction of parental involvement. *Anthropology & education quarterly*, 38 (2), 119-137.
- Mernissi, F. (1975). *Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in a Modern Muslim Society*. Cambridge: Schenkman Publishing Company.
- Mernissi, F. (2001). *El harén en Occidente*. Madrid: Espasa.
- Mernissi, F. (2002). *El harén político. El profeta y las mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Mernissi, F. (2003). *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Merton, R. K. (1964). Anomie, anomia, and social interaction: Contexts of deviant behavior. In M. B. Clinard (Ed.), *Anomie and deviant behavior*, pp. 213–242. New York: Free Press.
- Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo social*, 7, 59-76.
- Mijares, L. & Ramírez, A. (2008). Mujeres, pañuelo e islamofobia en España. *Anales de la historia contemporánea*, 24, 121-135.
- Miller, P. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. In R., Hinde & J., Groebe. (Ed.) *Cooperación y conducta social*. Madrid: Ed. Visor.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. In A., Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, pp. 39-53. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.



- Moll, L. C. (2005). Reflections and possibilities. In N. González, L.C, Moll, C., & C. Amanti (Ed.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory and practice*, XXXI (2), 132-141.
- Moll, L. & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In Moll, L. (ed.) *Vigotsky and education*, pp. 319-348. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1989). Newcomers and oldtimers in small groups. In P. Paulas (Ed.), *Psychology of group influence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Moreland, R. L., Levine, J. M., & Wingert, M. L. (1996). Creating the ideal group: Composition effects at work. In E. Witte, & J. H. Davis (Eds.), *Understanding group behavior. small group processes and interpersonal relations*, pp. 23-37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moreno, G. (2012). Actitudes y opinión sobre los menores extranjeros no acompañados en la comunidad autónoma del País Vasco. *Migraciones*, 31, 43-68. Hemendik jaso: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/921/779>
- Moreras, J. (2004). Marroquíes en Cataluña. In B., López-García & M., Berriane, (Dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*, pp 305-312. Madrid: Taller de Estudios Internacionales, Mediterráneos, UAM, OPI. Secretaría de Estado de inmigración y emigración, Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- Muñoz, J. (2005). Análisis de datos textuales con Atlas.ti 5. Hemendik jaso: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/500/490>
- Musitu, G. & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nash, M. & Narre, D. (2001). Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar (Ed.) *Homogeneización y arabización en Marruecos. Una aproximación a lo bereber desde el género*, pp. 159-176. Yolanda Aixelà.
- Navarro-Pérez, J.J., Pérez-Cosín, J.V., Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 25, 143-170.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson.

- Nogueiras, B. (2005). Factores de vulnerabilidad en la violencia contra las mujeres. In Instituto de la Mujer (Ed.). La atención sociosanitaria ante la violencia contra las mujeres pp. 17-24. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Noller, P. & Callan, V. (1991). The adolescent in the family. Londres: Routledge.
- Ogbu, J. U. (1974). The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood. Orlando: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1978). Minority education and caste. The American system in crosscultural perspective. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 3-29.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290-307.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson y J. U. Ogbu (Ed.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, pp. 3-36. New York: Garland.
- Ogbu, J.U. (1994). From cultural differences to differences in cultural frame of reference in Greenfield & R. Cocking. (Coords.), *Cross-cultural roots of minority child development*, pp. 365-391. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Otero, B. & Mendoza, K. (2017). EAEko haur eta gazteen datuak, zifretan. In zenbait autore. *Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*. Bilbo: Euskal Herriko Argitalpen Zerbitzua.
- Padilla, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: Editorial CCS.
- Palmonari, A., Pombeni, M. & Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 3, 285-308.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldmanek, R.D. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill interamericana editores S.A.
- Pastor, R. (1996). Significar la imagen: publicidad y género. In R.M., Radl (Ed.), *Mujeres e institución universitaria en occidente*, 213-224. Universidad de Santiago.
- Pedone, C. (2004). La inmigración ecuatoriana: pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis. In S., Carrasco (Coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*, pp.129-165. Barcelona: Series Sociedad y Educación.
- Pérez, K. (2014). Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. *Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa. (Doktorego-testia)*.
- Piore, M.J. (1979). *Birds of passage: Migrant labor Industrial societies*. New York: Cambridge University Press.

- PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. OCDE.
- Poal, G. (1993). Entrar, quedarse, avanzar. Madrid: S. XXI.
- Ponterotto, J. G. & Grieger, I. (1999). Merging qualitative and quantitative perspectives in a research identity. In M. Kopala, & L. A. Suzuki (Ed.), *Using qualitative methods in psychology*, pp 49–62. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Portes, A. (1996). *The new second generation*. New York: Russel Sage Foundation.
- Portes, A. (1997). Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities. *International Migration Review*, 4, 799-825.
- Portes, A. & Aparicio, R. (2013). Proyecto ILSEG (Investigación Longitudinal sobre la Segunda Generación en España). Madrid: Universidad de Princeton e Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second generation*. Berkeley and New York: University of California Press and Russell Sage Foundation.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America. A Portrait*. Berkeley: The California University Press.
- Portes, A., Vickstrom, E. & Aparicio, R. (2013). Hacerse adulto en España: autoidentificación, creencias, y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Revista de sociología*, 2, 227-261.
- Portes, A. & Walton, J. (1981). *Labor, class and International System*. New York: Academic Press.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gaceta de antropología*, 17, 1-17.
- Pumares, P. (1996). La integración de los inmigrantes marroquíes. *Familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pujadas, J.J., Comas d' Argemir, D. & Roca. (2004). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Ramírez, A. (1998). *Migraciones, Género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: Ediciones Mundo Árabe e Islam.
- Ramírez, A. (2011). *La trampa del velo. El debate sobre el uso del pañuelo musulmán. Los libros de la catarata*. Madrid.
- Rascón, M.T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes. (Doktorego-tesia)*. Universidad de Málaga, Málaga.
- Rebollo, M.A. (2010). *Perspectivas de género e interculturalidad en la educación para el desarrollo*. In *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad, pueblos indígenas, soberanía alimentaria, educación para la paz*. Madrid: ACNUR: Las Segovias.

- Reyes, I. & Esteban-Guitart, M. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities. A Cross-cultural Comparative Analysis . International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture. USA: John Wiley & Sons Ltd.
- Rosen, L., (1979). Social identity and points of attachment: Approaches to social organization, en Meaning and Order in Moroccan Society. Cambridge: University Press.
- Ruiz, A. (2002). Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.
- Ruiz, C. (2004): Identidades Transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España (Doktorego-tesia). Universidad de Málaga, Málaga.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. & Blanco, C (1994). La inmigración vasca: Análisis trigeracional de 150 años de inmigración. Bilbao: Deustuko Unibertsitatea.
- Salas, M.d.L. (2005). Migración y feminización de la población rural en México. 2000-2005. (Doktoretza-tesia). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Salinas Catalá, J. & Lluch Balaguer, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. Cuadernos de Pedagogía, 252, 80-84.
- Sampedro, P. (2005). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. Barcelona: Disenso, 45.
- Sandoval, E. (1993). Migración e identidad: experiencias del exilio. Toluca: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. Revista de Investigación Educativa, 29 (1), 97-110.
- Septién, J.M. (2006). Mugarik Gabeko Eskola. Gasteiz: Ararteko.
- Serra, C & Paludàries, J.M. (2007). L'alumnat stranger a Catalunya: continuïtat i abandonaments de l'edycacué ibkugatòria a la postobligatòria. Barcelona: Fundació Bofill.
- Shafir, G. (1995): Immigrants and Nationalists. Ethnic conflict and accommodation in Catalonia, the Basque Country, Latvia, and Estonia. Albany: State University of NY Press.
- Simon, P. (2000). Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir: représentations sociales et catégories de l'action publique. VEI enjeux, 121, 23-38. Hemendik jasoa: [https://dokupdf.com/download/les-jeunes-issus-de-limmigration-se-cachent-pour-vieillir-representations-sociales-et-categories-de-laction-publique-\\_5a0268d9d64ab2b9bdb9892a\\_pdf](https://dokupdf.com/download/les-jeunes-issus-de-limmigration-se-cachent-pour-vieillir-representations-sociales-et-categories-de-laction-publique-_5a0268d9d64ab2b9bdb9892a_pdf)

- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: how working class children succeed against the odds. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 463-482.
- Slimani, L. (2018). *Sexo y mentiras. La vida sexual en Marruecos*. Madrid: Cabaret Voltaire.
- Snow, C. (1987). Beyond conversation: Second language learners' 'acquisition of description and explanation. In J., Lantolf & k., Labarca (Ed.), *Research in second language learning: Focus on the classroom* Notwood, NJ: Ablex.
- SOPEMI (2007). *International migration outlook*. Paris: OECD Publishing.
- St. Martin, J. (2007). "Socialization". The politics and History of a Psychological concept, 1900-1970. (Doktorego-tesia). Tesis de maestría por la Universidad de Wesleyan. Hemendik jaso. [http://wescholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=etd\\_mas\\_theses](http://wescholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=etd_mas_theses)
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M.M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2007). Education. In M. C., Water y R., Ueda (Ed.), *The New Americans. A guide to immigration since 1965*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Aresta.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Herder: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, C. (1999). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Terrén, E. & Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Terrón Caro, T. (2010). Diversidad cultural y educación. Atención al alumnado procedente de familias inmigrantes en Andalucía. In V. M., Amar Rodríguez (Ed.),

Educación, ideología, cultura y contextos, pp. 155-171. Cádiz: Servicio de publicaciones de la universidad de Cádiz.

-Tillion, G. (1967). La condición de la mujer en el área mediterránea. Ediciones Península: Barcelona.

-Tomlinson, S. (1984). Home and school in multicultural Britain. London: Bastford Academic.

-Tonucci, F. (2007). FRATO, 40 años con ojos de niño. Barcelona: Graó.

-Torradella, L., Tejero, E. (2005). Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya. Barcelona: Mediterrània.

-Torres, R. (2007). Las migraciones internas en el país vasco durante el periodo 1991-2001. Evidencias de un proceso de contraurbanización. Boletín de la A.G.E, 43, 85-105.

-Torres-Guzman, M., Etxeberria, F. & Intxausti, N. (2011). El euskera a mí me gusta. Parental attitudes of Basque Country inmigrants. New Educator, 1(7), 44-65.

-Trueba, H. T.; Cheng, L.; Kenji, I. (1993). Myth or reality. Adaptive strategies of Asian Americans in California. London: Falmer Press.

-Turiel, E. (1984). El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención. Barcelona: Debate.

-Urizar, A. & Barquín, A. (2012). Jóvenes marroquíes: continuidad/discontinuidad entre la cultura mayoritaria y la cultura familiar. VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social. Bilbao. UPV/EHU.

-Vasallo, B. (2016). La islamofobia de género como violencia machista. Pikara online magazine. Hemendik jasoa: <http://www.pikaramagazine.com/2016/03/la-islamofobia-de-genero-como-violencia-machista/>

-Vélez-Ibañez, C. (1983). Bonds of mutual trust: The cultural Systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos. New Brunswick. N J: Rutgers University Press.

-Vélez-Ibañez, C. & Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. Anthropology and Education Quarterly, 23 (4), 313-335.

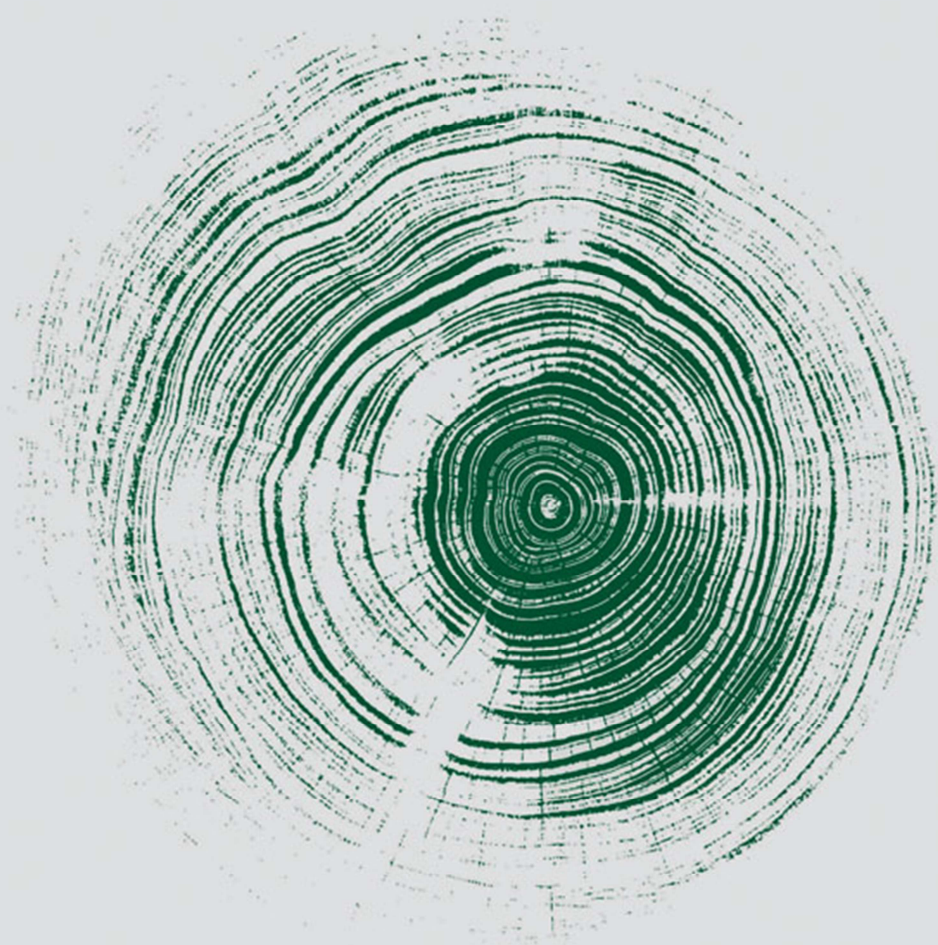
-Vicente, T. (2007). Población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración del personal docente. In Maiztegui, C.; Santibañez, R. (Eds.), Inmigración: miradas y reflejos, pp 127-150. Bilbao: Universidad de Deusto.

-Vicente, T. (2008). La población magrebí y su integración en la sociedad vasca. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, 43, 33-44.

-Vicente, T. (2014). La integración de las mujeres del Magreb en Euskadi. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, 56, 59-73.

-Vila, I. (2006). Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas. Cuadernos de pedagogía, 361, 82-85.

- Vila, I., Esteban-Guitart, M. & Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de educación*, 353, 39-65.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Wangaruro, J. (2011). *I have two homes. An investigation into the transnational identity of Kenyan migrants in the United Kingdom (UK) and how this relates to their wellbeing*. (Doktorego-tesia). School of Health and Social Sciences, Middlesex University.
- Waters, M. (1999). *Black identities. West indian immigrant deams and american realities*. Harvard university press. Cambridge. Massachusetts.
- Warner, W. L. & Srole, L. (1945). *The social systems of American ethnic groups*. New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Wentzel, K. R. & Looney, L. (2007). *Socialization in School Settings*. In J. E. Grusec & Hastings, P.D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, pp. 382-403. Nueva York: Guilford.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Williams, R. (1983). *Keywords*. London: Fontana.
- Williams, R. L. (1997). *The Ebonics controversy*. *Journal of Black Psychology*, 23, 208-214.
- Zabalo, J., Basterra, I., Iraola, I. & Mateos, T. (2010). 1950-1980ko hamarkadetako etorkinen integrazio moduak Hego Euskal Herrian. *Jakin*, 180, 10-34. Hemendik jaso: <https://www.jakin.eus/show/12c9ca8c81223b5ed4b70b19aca5e47150b1e9e5>
- Zehraouil, A. (1981): *Le retour: mythe ou réalités*. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XX, 1981. París: CNRS.
- Zynovieva, N., Felgueroso, F. & P. Vazquez (2008): "Immigration and students' achievement in Spain". Fedea DP.
- Whitbeck, S. B. y Gecas, V. (1988). *Value attributions and value transmission between parents and children*. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 829-840.
- Whiting, J. M. (1970). *Socialización, aspectos antropológicos*. *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, 16-21.
- Zine, J. (2006). *Between Orientalism and Fundamentalism. The Politics of Muslim Women's Feminist Engagement*. *Muslim World Journal of Human Rights*, 3, 20-35.



HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA  
FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN