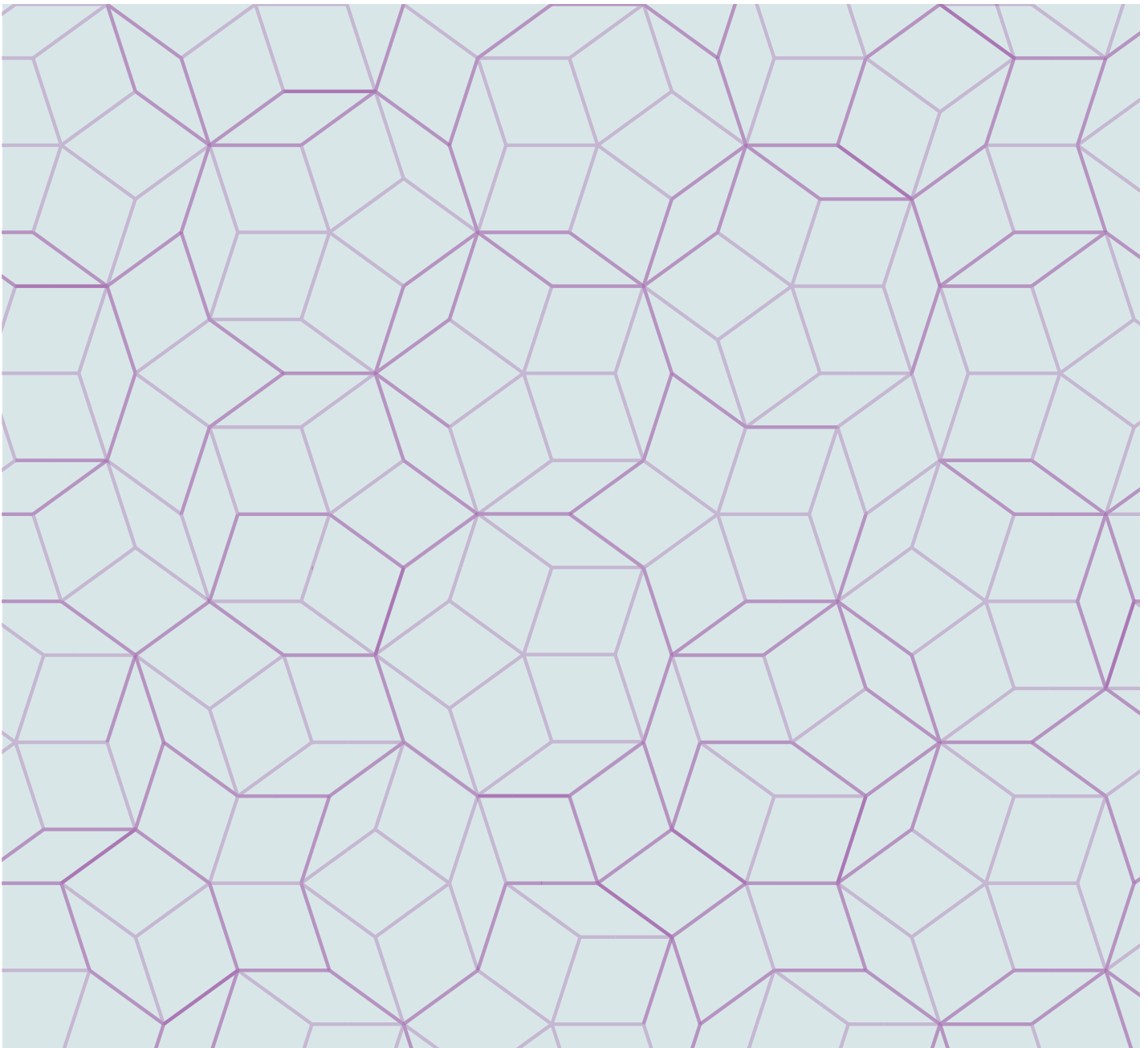


Parte I. Capítulo 3.

La visión de personas expertas

Gorka Moreno Márquez



Edición electrónica

Título general: La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones

Año y lugar de edición: 2017, Bilbao

Edita: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

Diseño y maquetación: Taide Arteta, Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración

Documentación: Antonio Gómez, Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración

ISBN: 978-84-9082-594-5 (toda la obra)



ÍNDICE

Introducción	5
1. Políticas de acogida y diversidad implementadas en el ámbito educativo . . .	7
2. Ámbito educativo	13
2.1. Profesorado	14
2.2. Matriculación y concentración escolar	16
2.3. Alumnado inmigrante y euskera (modelo lingüístico)	23
2.4. Resultados académicos y diferencias	27
3. Las familias y el ámbito comunitario	31
4. La gestión de la diversidad: interculturalidad y conflictos	35
5. Buenas prácticas	39
6. Conclusiones y elementos clave	43
Anexos	49
Personas entrevistadas	49
Guión de las entrevistas	50



INTRODUCCIÓN

Este informe forma parte de una investigación más amplia centrada en el estudio y análisis de los hijos e hijas de las personas extranjeras inmigrantes residentes en la CAE (segundas generaciones) que han llegado a nuestro entorno en los últimos 15 años.

Una de las primeras aproximaciones que necesitábamos es conocer el estado de la cuestión de este fenómeno en nuestro contexto y para ello hemos llevado a cabo un sondeo cualitativo centrado en personas expertas en la materia y conocedoras, sobre todo, del ámbito educativo, aunque también provienen del mundo asociativo y académico. En concreto hemos realizado un total de nueve entrevistas (ver Anexo), de las que se han extraído a través de citas literales la información y las principales ideas que estructuran este informe.

La técnica de investigación utilizada ha sido la entrevista focalizada en un tema, de manera que nos ha permitido obtener de un colectivo reducido de personas expertas abundante y detallada información en torno a la cuestión central del estudio.

Este tipo de entrevistas contiene un guión (ver Anexo) de preguntas abiertas a la consideración del interlocutor que persigue entrar tanto en aspectos motivacionales, actitudinales y proyectivos de la persona entrevistada, como en conseguir información precisa del tema que nos ocupa.

El informe está estructurado en diferentes apartados, que han intentado seguir en la medida de lo posible tanto la estructura del guión como de las propias bases normativas de la investigación sobre segundas generaciones en la CAE, de la cual este informe es una de sus partes.

En primer lugar, se hace un breve repaso de las políticas y diferentes medidas que se han llevado a cabo principalmente desde la Consejería de Educación del Gobierno Vasco en aras de la acogida del alumnado de origen inmigrante en la escuela. Se destacan los diferentes planes que han existido y también se analiza y evalúa el papel y el rol de dos figuras muy asociadas al alumnado de origen inmigrante, como es el del Profesor de Refuerzo Lingüístico y el Dinamizador Intercultural.

En el siguiente apartado nos centramos en el análisis del ámbito educativo. En primer lugar, se incluye un subapartado que analiza el papel del profesorado en este contexto, para luego pasar a examinar las principales problemáticas asociadas a los centros educativos y al alumnado de origen inmigrante. En concreto, se han subrayado tres: la concentración escolar de este colectivo en algunos centros, la elección del modelo lingüístico y el aprendizaje del euskera, y los aspectos relacionados con el rendimiento escolar. Este apartado es el más extenso de este informe y el que recoge quizás las principales inquietudes de las personas entrevistadas.

Posteriormente, se analiza el papel de las familias y del ámbito comunitario, haciendo especial hincapié en aspectos como la pertinencia de la participación en la escuela de las familias de origen inmigrante o la relevancia del entorno comunitario y de la educación informal de cara a la integración del alumnado de origen inmigrante.

Tras este apartado se incluye otro centrado en cómo se está insertando la lógica intercultural en el ámbito educativo y qué respuesta se está dando a la gestión de la diversidad y a posibles problemáticas que puedan suscitarse al respecto.

Seguidamente, se desarrolla un apartado referido a las buenas prácticas existentes en la actualidad y que pueden influir en la mejora de algunas de las situaciones descritas con anterioridad y para finalizar se incluye un último apartado en el que se compilan las principales conclusiones y se hacen algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos a través de este informe.

1

Políticas de acogida y diversidad implementadas en el ámbito educativo

Las políticas de acogida y gestión de la diversidad para el alumnado de origen inmigrante son relativamente recientes y van a la par de la llegada de los flujos migratorios, que comienzan a darse a principios de la década de 2000.

Es precisamente en este momento cuando se ponen en marcha los primeros programas piloto de acogida para este alumnado, como el que se implementó en Durango en el año 2001. Pero es realmente a partir de 2003 cuando este tema toma relevancia para la Consejería de Educación, con la puesta en marcha del Programa de Atención al alumnado inmigrante dentro del I Plan Vasco de Inmigración y siendo así un momento de inflexión en este ámbito.

De hecho, en este programa se incluye ya la figura del Profesor de Refuerzo Lingüístico –PRL–, que ha sido y es una de las herramientas principales que se ofrece desde la Consejería de Educación para ofrecer una adecuada acogida a este alumnado. Más adelante profundizaremos en esta figura.

“En el 2001 se puso en marcha un programa piloto en Durango, había unos profesores itinerantes un día en una escuela y otro en otra para reforzar el tema del idioma (...) En el 2003 se creó el Programa de Atención al alumnado inmigrante dentro del Plan Vasco de Inmigración.” (E: 3).

“Yo creo que en el año 2003 el Departamento de Educación comenzó a preocuparse con diferentes acciones, en el buen sentido, al darse cuenta de que era una realidad que estaba llegando a la escuela.” (E: 4).

Tras la finalización del plan en el año 2007, se pone en marcha a través del II Plan otra fase dentro de las políticas de acogida y gestión de la diversidad que se vertebran en función de tres objetivos: trabajar la interculturalidad en los centros educativos, fomentar la inclusión del alumnado y conseguir un rendimiento escolar satisfactorio. En este caso, de este plan emerge la figura del Dinamizador Intercultural, que se suma a la ya existente del PRL.

El dinamizador intercultural se encarga de fomentar e impulsar la interculturalidad y de intentar gestionar conflictos que se puedan dar, además de transmitir la cultura vasca en aquellos centros que realizan Escuelas de Padres. Esta figura está condicionada al porcentaje de alumnado de origen extranjero que tenga el centro, un 20% o más en el caso de primaria y un 12% en secundaria. Esta figura tiene una duración de tres años. Como en el caso del PRL, puede decirse que es una figura que está en crisis debido a los requisitos y también a los cambios que se han dado dentro del alumnado de origen inmigrante.

“Esa figura iba ligada a un porcentaje de alumnado inmigrante. Pero, con los años, se puso otra condición, y es que después de tres cursos el centro ya tendría que tener integrado un poco el trabajo y la perspectiva intercultural. Y entonces, los centros que ya lo habían disfrutado durante tres cursos o más, dejaban de tenerlo. Y en este momento, está a punto de extinguirse. Porque ya centros que están recibiendo población inmigrante y que no hayan tenido esto durante tres años son muy pocos y muy pequeños. Igual ahora algún centro llega a ese porcentaje. Y por todo esto, la figura del dinamizador intercultural está un poco de capa caída. Hay gente que la ha discutido y hay gente que dice que tendría que estar universalizada para todos los centros. Podría haber sido interesante que los centros hubiesen tenido una dotación para darle vueltas a este tema, sí.” (E: 9).

Todos los centros educativos están obligados a tener un Plan de Acogida desde el año 2008

Del mismo modo, todos los centros educativos están obligados a tener un Plan de Acogida desde el año 2008 que, aunque no ceñido en exclusiva al alumnado de origen extranjero recién llegado, en muchas ocasiones sí que tiene este ámbito entre los más relevantes.

Todas estas acciones se han vertebrado a partir de 2012 a través del Programa de Atención el Alumnado Inmigrante, que se encontraba a su vez dentro del Programa para una Escuela Inclusiva e Intercultural, que finaliza en el año 2015 y del que ya se han iniciado las primeras actividades evaluativas.

Entre los programas específicos existentes puede destacarse el denominado Hamaika Esku, que se plantea como un apoyo a aquellos centros en los que los resultados no son buenos y que en algunos casos coinciden con centros con un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Este programa dota de recursos adicionales a estos centros y ofrece elementos relevantes como estabilidad de tres años para el profesorado, para que así puedan establecerse grupos docentes consolidados en el tiempo. Este programa es subrayado como una buena práctica en algunas de las entrevistas realizadas.

“Yo creo que esa podría ser una línea interesante. Hamaika Esku no está necesariamente ligado a centros con una alta representación de alumnado inmigrante, pero fundamentalmente está en estos centros. Parece ser que vieron que había centros que no chutaban a nivel de resultados. Y entonces, desde arriba, se decidió que estos centros tuvieran una atención especial. Y se establecieron distintas medidas. La primera fue conseguir un equipo directivo estable, y darle la posibilidad a ese equipo de estar tres o cuatro años fijo ahí. La otra medida fue darle cierta

estabilidad a la plantilla, que yo creo que es importante. Pues todo eso es Hamaika esku. Y puede ser una línea de trabajo que yo creo que es la que te comentaba al principio. Ir a estos centros y que estos centros tengan el mejor proyecto, los mejores recursos y no te voy a decir el mejor profesorado porque el profesorado va y viene.” (E: 9).

“Para mí el programa Hamaika Esku es un intento, para mí muy humilde, demasiado humilde, pero un intento.” (E: 7).

“Y entonces sí se les ha dado a esos centros más complejos, más vulnerables, una mínima estabilidad de tres años, que tampoco es mucho, pero puede ser.” (E: 4).

Existen otros programas concretos, que al igual que Hamaika Esku, aunque no se dirigen específicamente al alumnado inmigrante sí que aparecen muy vinculados al mismo. Entre estos pueden subrayarse el programa Bide-Laguna, que amplía el horario escolar de los centros, el Hauspoa, que concentra el horario lectivo a la mañana bajo la condición de establecer actividades y refuerzos a la tarde.

“Hauspoa no es un proyecto que esté ligado a la población inmigrante, pero permite a los centros de Secundaria aglutinar el horario docente y de instrumentales por las mañanas, a condición de que luego por las tardes el centro esté abierto y tenga actividades de refuerzo y de ampliación. Y donde tiene que participar el 80% del profesorado.” (E: 9).

En general, se hace una valoración positiva de lo realizado hasta ahora y del tránsito que se ha dado en la atención a este fenómeno y que inicialmente era totalmente novedoso y casi desconocido. En todo caso, sí que parece detectarse una cierta pérdida de *punch* o de interés hacia el tema de la acogida y de la gestión de la diversidad, subrayándose en algunos casos que frente a un momento inicial de cierto entusiasmo e interés hacia el tema, con el paso de los años las medidas existentes han perdido frescura y en algunos casos se ofrece una atención muy mecanizada.

En general, se hace una valoración positiva de lo realizado hasta ahora y del tránsito que se ha dado en la atención a este fenómeno y que inicialmente era totalmente novedoso y casi desconocido.

“Se hacían seminarios en todos los Berritzegunes, los centros iban a los Berritzegunes. (...) En los últimos diez años siempre hemos tenido inmigrantes en nuestras clases y nos hemos acostumbrado. Las cosas han tomado cierta inercia y creo que eso no es bueno.” (E: 3).

“En los últimos años se ha perdido fuelle.” (E: 1).

“La inmigración parece que es algo ya estructural y se descuida. Y entonces esos aspectos ya no se trabajan y yo creo que eso no es nada bueno.” (E: 5).

Esta pérdida de interés se subraya para el caso de una figura como la del Profesor de Refuerzo Lingüístico, una figura que, como ya se ha apuntado anteriormente, se creó en el año 2003 y que se mantiene en la actualidad. El objetivo principal de esta figura es el de ayudar, sobre todo en las fases iniciales, en los dos primeros años de escolarización, al alumnado recién llegado a

través, principalmente, de una atención más individualizada en el aprendizaje de las dos lenguas oficiales.

A lo largo de los años se han dado algunos cambios, sobre todo en los requisitos para su concesión. Hasta el año 2012, el centro educativo que solicitaba dicha figura tenía que establecer ciertos compromisos, como por ejemplo el plan que iba a seguir el PRL, el programa que seguiría con el alumnado o la asistencia a cursos de formación en Berritzegunes. A partir de ese año estos compromisos han desaparecido y el PRL se da automáticamente a todos los centros que poseen un porcentaje medio o alto de alumnado de origen extranjero recién llegado.

Se ha dado una cierta deformación de la figura del Profesor/a de Refuerzo Lingüístico, ya que la no exigencia de compromisos ha hecho que la apuesta por la acogida por parte del centro haya mermado.

Estos cambios en la concesión del PRL y la evolución del mismo es criticada por parte de las personas entrevistadas que estiman que se ha dado una cierta deformación de la figura, ya que la no exigencia de compromisos ha hecho que la apuesta por la acogida por parte del centro haya mermado en estos últimos años, más allá de que la valoración general de la figura sea positiva. Además al ser una figura para la que no se establece habilitación o formación específica en varias ocasiones se subraya que la figura del PRL tiene menos potencialidad de la que pudiera tener en otras circunstancias.

“Yo sí que creo que ha sido beneficioso, sí que lo ha sido.” (E: 1).

“Yo creo que ha sido una herramienta importante, pero sí que se ha dado en los últimos años, entre comillas, cierta perversión de la figura en algunos lugares. Con las 20 horas del PRL completo la jornada a un profesor. (...) Además no se exige ningún tipo de formación o habilitación, sí para un profesor de PT (pedagogía terapéutica), pero no para un PRL.” (E: 3).

“Yo diría que vemos que en los últimos años ha habido un cierto retroceso en este tema. Era a nuestro entender, creo yo, un colectivo mejor tratado hasta hace unos años. Se entiende que ya no requiere un tratamiento especial, se entiende que está integrado y lo descuidamos. Se descuida la formación, se descuida cómo se selecciona a este profesorado. (...) En las primeras fases del programa se pedía que fuera profesorado definitivo del centro, que conozca bien el centro, cómo funciona y tal. Pero ahora hemos percibido que cada vez se ven más sustitutos; gente entra nueva, llega al centro y les dan esas horas de apoyo.” (E: 5).

“Y entonces, claro, hay una discusión sobre la figura del PRL y sobre su modelo de trabajo. Igual es el momento de darle vueltas. Cuando yo he tenido esa responsabilidad, hemos enfocado y hemos dado siempre claves del PRL como un recurso para el aula y para el centro, no un recurso para el niño. Pero luego nosotros veíamos los horarios de los PRLs y veíamos que trabajaban con uno o con dos niños, solos y aparte. Que igual al principio, cuando llega el chaval, le da cierta seguridad porque se siente protegido y tal. Pero sabemos perfectamente que ese primer barniz en la lengua escolar se adquiere rápidamente. Otra cosa es que luego ya para la lengua

de la escuela el trabajo de ese PRL esté muy difuminado y con poca colaboración con los tutores.” (E: 9).

Además no puede dejarse a un lado que el PRL se otorga por dos años y que generalmente no es un tiempo suficiente para equipararse al resto del alumnado y tener un conocimiento de la lengua básico.

“Hay un refuerzo de dos años a partir de la llegada del alumno o la alumna. Y todos los estudios dicen que el aprendizaje de una lengua en el terreno escrito y académico supone entre 5 y 7 años. Y por lo tanto, que el refuerzo tendría que ser de más de dos años.” (E: 7).

“Se da durante dos años. Y los que sabemos algo de lenguas y de aprendizaje de lenguas, sabemos que eso es muy poco tiempo. Todo el mundo sabe que seis o siete son los años que se requieren al menos para tener un mismo nivel en lengua curricular.” (E: 5).

Por último, es importante destacar que tanto la figura del dinamizador intercultural como la del profesor de refuerzo lingüístico están unidas al porcentaje de alumnado extranjero nuevo. En los últimos años se ha detectado una mayor llegada de alumnado desde otras CC.AA y no desde origen y en muchos casos con la nacionalidad española, lo que hace que para la obtención de estas dos figuras ese tipo de alumnado no compute.

“Y sí que es cierto que muchos vienen con nacionalidad española. Y yo entiendo que esos son niños y niñas que ya han nacido aquí y que se les ha dado la nacionalidad. Y eso es un hándicap, porque la escuela da recursos ligados a que seas o no inmigrante. Que eso, legalmente traducido, significa que seas o no extranjero. Y eso puede ser un problema, porque antes había un recurso que era el del dinamizador intercultural, que estaba ligado a un porcentaje de alumnado inmigrante. Decías que la escuela X tiene un 28% del alumnado inmigrante, y eso lo decía Estadística y con los datos de ese aplicativo de matrícula donde decía que el niño había nacido en otro país. Ahora, si esos niños, y lo digo ya por entrar un poco en las dudas que pueda tener el sistema educativo con este perfil, ya son nacionales, el porcentaje de inmigrantes de esa escuela no va a ser del 20%, será del 5 o del 3%. Con lo cual no va a haber ese recurso del dinamizador para esa escuela.” (E: 9).

En definitiva, se subraya cierta acomodación en los programas y medidas específicos existentes y se destaca una especie de evolución desde un contexto muy novedoso y lleno de incertidumbre a otro en el que la llegada de alumnado inmigrante y sus efectos se ha *normalizado*.

A su vez, también se destaca que las políticas que se han implementado desde la Consejería de Educación sobre todo se han centrado en la acogida al alumnado recién llegado, en cómo responder a las dificultades que entraña este primer momento y en un tema, que trataremos en otro apartado, como el de las matriculaciones que se dan fuera del plazo establecido y a lo largo del curso lectivo. Como se apunta en alguna entrevista esta perspectiva se ve reflejada en la propia terminología utilizada en los planes relacionados con este tema.

“Pues hombre, que hayan nacido aquí sí que podemos estar escolarizando ahora. Y lo que te estaba comentando, ninguna referencia directa en ninguno de los tres planes. Que en los tres planes, ahora los títulos me pueden bailar un poco, pero la terminología siempre ha sido diferente. El primero era “Atención al alumnado inmigrante”. El segundo era “Alumnado recién llegado al sistema educativo”. Y en el tercero se recupera el concepto de inmigrantes.” (E: 9).

En este sentido, son varias las personas entrevistadas que subrayan la necesidad de no ceñir la intervención y la reflexión a lo inmediato, así como establecer cauces para plantear otras reflexiones más unidas a la intervención y a la integración de este alumnado y no exclusivamente a la acogida. De hecho, una de las personas entrevistadas hace un juego de palabras con el que subraya que se ha trabajado la acogida –*harrera*– pero no la atención –*arreta*–.

“Yo diría que no hemos acertado, no tanto en la acogida como en la atención. (...) No sabemos muy bien cómo responder a este tema de las segundas generaciones, a mi me gustaría impulsar este tema. No es tan solo un problema de idioma, tienen una visión de la vida diferente... Pero todavía no se ha agarrado este tema desde la escuela.” (E: 3).

Existe la necesidad de replantear lo que se ha hecho hasta ahora, pero también de empezar a activar el debate en torno a aspectos como la gestión de la diversidad o la integración.

“La escuela sigue trabajando la acogida. La escuela no está y creo que tampoco la sociedad, no está apostando por esos procesos de integración. (...) Yo apostaría por la integración. El Departamento de Educación no apuesta ya. Ha invertido en la acogida, pero no entiende que no invertir en integración...” (E: 1).

Por todo ello, lo que se plantea es la necesidad por un lado de replantear lo que se ha hecho hasta ahora, pero también empezar a activar el debate en torno a aspectos como la gestión de la diversidad o la integración, que hasta ahora no han sido nucleares en las políticas y programas de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco.

2

Ámbito educativo

Tras el breve repaso de los programas y acciones que se realizan desde Educación, sobre todo, de cara a la acogida del alumnado extranjero, a continuación vamos a analizar el papel que tienen y pueden jugar el ámbito educativo en general y la escuela en particular. Para ello, profundizaremos en aspectos como el rol del profesorado o en cuestiones que recurrentemente aparecen cuando se habla de alumnado inmigrante y escuela, como por ejemplo las matriculaciones fuera de plazo y la concentración escolar, el aprendizaje del euskera o el rendimiento escolar.

En primer lugar, es importante destacar que el ámbito educativo, en general, pero sobre todo el centro educativo, en particular, se ven como lugares propicios para la integración de la población de origen inmigrante más joven, debido a sus características y peculiaridades.

El ámbito educativo en general, pero sobre todo el centro educativo en particular, se ven como lugares propicios para la integración.

“La escuela ahora mismo es el lugar privilegiado para las relaciones entre personas de diferentes orígenes. Yo es que creo que no hay otro.” (E: 7).

“Con sus limitaciones, la escuela es el entorno en el que mejor trato se da a la población inmigrante.” (E: 6).

Sin embargo, más allá de estas potencialidades y de ofrecer un entorno relativamente acogedor para la interacción y para la integración del colectivo, hay que plantear una cuestión que a veces se deja en un segundo plano pero que es relevante y es que la escuela no puede hacerlo todo y que existen otras series de variables de diferente tipo que influyen también determinadamente en el proceso de integración de este colectivo, factores que están asociados a la situación socioeconómica, cultural o al grado de acogida que ofrecen otro tipo de instituciones sociales y políticas en la sociedad de acogida.

“La escuela sola no puede, es un problema de la sociedad, la escuela no puede cambiar el mundo y esta es la realidad.” (E: 3).

En este sentido, se valora la necesidad de que en la medida de lo posible el centro educativo pueda coordinarse también con otros ámbitos educativos, reglados o no, para ofrecer un mayor potencial de integración para el alumnado inmigrante.

Se subraya la necesidad de que el centro educativo pueda coordinarse con otros ámbitos educativos, reglados o no.

“Los centros educativos deberían coordinarse con otras alternativas socioeducativas fuera. Gaztelekus, gaztegunes, bibliotecas, etc. (...) Programas socioeducativos, actividades extraescolares. Al final todo es educación.” (E: 2).

“En los procesos de integración tiene mucho que ver la educación formal, pero también la no formal. (...) En la escuela están cinco horas al día, en el instituto están seis horas al día, pero el día tiene 24 horas.” (E: 1).

Profesorado

Con respecto a la actitud y el rol que está tomando el profesorado con respecto al alumnado de origen extranjero se destaca que la persona docente no es para nada ajena a la sociedad en la que vivimos y que se dan tanto actitudes positivas y reactivas hacia este colectivo como otras más negativas y asociadas a ciertos estereotipos o prejuicios. Del mismo modo, no ha dejado de ser un reto importante y novedoso para el colectivo docente y suscita en algunas ocasiones situaciones que pueden dificultar el devenir pedagógico.

“Hay cantidad de profesores que han vivido otra situación y, de repente, empiezan a vivir una situación que les mueve sus previos.” (E: 5).

“Y cuando tú me decías si hay estereotipos entre el profesorado, te puedo decir que los mismos que en el resto de la población.” (E: 9).

“El profesorado no somos paracaidistas que hayamos venido de otro mundo. Somos personas normales de esta sociedad y como tal encontrarás de todo. (...) Algunos dirán que la diversidad es muy enriquecedora y otros que es un coñazo.” (E: 3).

“Para algunos sí que es problemático. Te dicen que en su centro hay muchos inmigrantes. Y si alguien te dice eso, te está planteando que la dificultad viene de ahí. Y a otros les ves una actitud totalmente distinta. Comentarios positivos de decir que además vienen con muchas ganas y que es un colectivo que normalmente viene con expectativas. Ves los dos extremos, y luego en medio otro tipo de comentarios.” (E: 5).

“¿Estereotipos? Todos pertenecemos a esta sociedad, que tiene estereotipos. Es Así.” (E: 4).

Al igual que en el caso de las políticas de acogida también se destaca la pérdida de inquietud y hasta cierta frescura por parte del profesorado, que inicialmente

pudo mostrar un mayor interés y que quizás en la actualidad se ha acostumbrado a la situación de llegada de alumnado inmigrante y lo ve con menor preocupación.

“Ahora ya no se da el nivel de ansiedad, ya nos hemos acostumbrado. Con lo bueno y con lo malo que tiene eso.” (E: 7).

“El profesorado no le está dando la importancia que le daba hace 10 años.” (E: 1).

“No creo que se pueda hablar de dejadez, pero el día a día te lleva por un camino y al final te relajas en cierto sentido, te relajas, pierdes la tensión. Se ha perdido el tensionamiento del momento inicial.” (E: 3).

En todo caso se subrayan elementos importantes que pueden hacer que desde un centro educativo se mantenga esa tensión y esa inquietud por el tema y entre estos se destaca la relevancia del liderazgo en el centro y muy especialmente de la Dirección y de la apuesta que haga en este ámbito de la acogida y de la gestión de la diversidad.

Se destaca la relevancia del liderazgo en el centro educativo y muy especialmente de la Dirección.

“Es también un problema de liderazgo. Dentro de la escuela tiene que haber gente que se responsabilice de esto.” (E: 2).

“Hay centros que pueden tener un buen liderazgo de la dirección, y eso se nota mógollón.” (E: 9).

“A veces depende de las personas. No ya solo de ese recurso, sino también de determinadas personas que estén en los centros. Que si están en la dirección van a propulsar más unas cosas con más implicación.” (E: 7).

“Si la dirección del centro tiene un proyecto estructural, si tiene una dirección sólida y que tiene el proyecto claro, con las ideas claras de cómo responder a la diversidad, las cosas irán bien.” (E: 3).

Y más allá de las personas o del liderazgo o solidez de la dirección, lo que es recurrente y se subraya es la falta de formación del profesorado en esta materia, en aspectos como la gestión de la diversidad y la interculturalidad, pero también en la didáctica de los idiomas, lo que hace que todo el proceso sea más complicado. En este sentido son varias las personas que destacan la necesidad de una mayor formación para el colectivo, ya sea a través de seminarios y cursos formativos o incluso mediante la puesta en marcha de estudios de posgrado oficiales especializados en la materia. En este sentido, se plantea la necesidad de la puesta en marcha de un máster universitario en didáctica de la segunda lengua.

“Quizá uno de los problemas que yo puedo sugerir es que el profesorado necesita actualizarse, necesita prepararse adecuadamente. Y ahí yo creo que todavía tenemos lagunas. (...) Ni en la propia universidad tenemos un tema específico de formación para el profesorado que va a atender a alumnado inmigrante.” (E: 6).

“Ya lo hemos comentado en toda la conversación, la formación del profesorado es fundamental. Programas de formación para la atención a la diversidad y evaluación de la práctica. Y la formación para atender a la enseñanza de la lengua.” (E: 7).

“Se necesitaría una formación específica en didáctica de lenguas y una actitud y un conocimiento del fenómeno.” (E: 5).

“Se necesitaría un marco de colaboración con la universidad. Tenemos que hablar sobre el perfil que tiene que tener el profesorado. No existe un máster en segunda lengua.” (E: 3).

Matriculación y concentración escolar

Tal y como se ha podido ver a lo largo de las entrevistas algunas de las grandes cuestiones cuando se analiza la situación del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo son las concentraciones escolares y sus efectos, por

Algunas de las grandes cuestiones en este ámbito son las concentraciones escolares y las matriculaciones fuera de plazo del alumnado recién llegado.

un lado, y la matriculación fuera de plazo del alumnado recién llegado, por otro. Aunque son cuestiones diferentes la relación entre ambas es muy estrecha y en muchos casos la propia matriculación es la que puede determinar un mayor o menor grado de concentración. A continuación vamos a profundizar en estos aspectos.

“Las concentraciones escolares. Yo creo que ése es uno de los grandes puntos negros del sistema educativo.” (E: 6).

La matriculación fuera de plazo es un tema que dificulta la gestión y la planificación, tanto para la Consejería de Educación como para el centro educativo que recibe con el curso ya iniciado en un aula a uno o varios alumnos, que además en algunos casos pueden desconocer una o las dos lenguas oficiales en el País Vasco.

“El que llega es un desajuste para el aula, cuando hablas con el profesorado, los hay más sensibles y que lo ven de forma más positiva, otros menos, pero la realidad es esta. De repente en febrero te llega un niño, con problemas lingüísticos, que no sabes cómo integrarlo en la dinámica de la clase.” (E: 3).

“Una escuela, por ejemplo, que tiene 180 alumnos y ha habido años que ha acogido a 50 nuevos. Y un año, en un aula, entraron 9. Pero es que no había nadie en esa aula que llevara más de tres años allí.” (E: 7).

Del proceso de reparto se encargan las Comisiones de escolarización territoriales, siguiendo para ello una serie de criterios: opinión de los padres y madres, cercanía del colegio con el domicilio, existencia de plazas libres o acudir a un centro si ya está previamente escolarizado en el mismo un hermano y/o hermana.

Podría pensarse que en los últimos años este fenómeno ha tendido a disminuir o a atemperarse debido al descenso de los flujos migratorios. Sin embargo, no

parece detectarse esta tendencia y más bien se subraya que se ha dado una consolidación del fenómeno en torno a los 3.000 alumnos anuales. En este sentido, no puede dejarse de lado que junto a los que llegan de su país de origen de otra Comunidad Autónoma, también incluso dentro de la CAE tienen una mayor movilidad geográfica con el curso ya iniciado.

“Cada año nos llegan algo más de 3.000. El año pasado y este año por encima de 3.000. El proceso no va hacia abajo, puede decirse que se ha consolidado y la realidad es que tenemos 3.000 nuevos cada año.” (E: 3).

“En Álava, este curso, digamos desde septiembre hasta hoy en día, hemos escolarizado 820 chavales. Una barbaridad.” (E: 9).

“No solamente los que llegan, sino que dejan la escuela con mucha más frecuencia que las familias autóctonas. Este es también un gran problema. Consiguen un alojamiento más barato o una oportunidad laboral y se cambian de un barrio a otro o se marcha a otra Comunidad Autónoma.” (E: 7).

Las Comisiones de escolarización, aunque pueden mostrar alguna diferencia de criterio por territorio tienen entre sus premisas el reparto del alumnado recién llegado en centros públicos y concertados, aunque lógicamente, existen una serie de variables que hacen que este objetivo no siempre obtenga resultados óptimos, como por ejemplo la no existencia de plazas vacantes.

“Desde las Comisiones de escolarización también se manda, no sé si es la palabra, también se escolariza al alumnado en centros concertados.” (E: 4).

“El problema es que hay centros que se llenan en el plazo ordinario de matriculación y como en otros quedan huecos, los recién llegados van a esos y ahí se da una deriva.” (E: 3).

Se subraya incluso, que en ciertas ocasiones tras una primera matriculación en un centro concertado en el momento inicial, posteriormente cuando la familia de origen inmigrante puede acceder al periodo ordinario de matriculación elige un colegio público, sobre todo por cuestiones económicas, aunque también pueden influir otros factores, como por ejemplo que haya otros alumnos del mismo origen en el centro o incluso la ubicación geográfica del centro.

“Las Comisiones de escolarización muchas veces, si hay plazas, intentan repartir el alumnado recién llegado en los centros. Pero lo que pasa frecuentemente es que en el siguiente septiembre están en la escuela pública. Esto pasa mucho. Al final si tú tienes que pedir beca para el transporte y para el comedor y el resto no lo pide, por decirlo de alguna manera, estás fuera de juego. Y además, aunque existen becas no lo cubren todo. Uno te dice “yo no tengo plata”, el otro te dice no se qué, pero al final al siguiente año están en la pública. Y los criterios son muy claros, se hace un esfuerzo por buscar un equilibrio en la matriculación fuera de plazo.” (E: 3).

“(…) que hay que pagar más que en otros, al año siguiente en cuanto el proceso de matriculación regular se abre, las mismas familias, a veces aconsejadas y a veces no, mueven al alumnado. Y ahí se pierde el trabajo que ha intentado la Comisión de escolarización.” (E: 5).

“Hay situaciones... Hasta a mi hermana le pareció mal, decía que le habían pasado la lotería y la excursión de la niña por la caja, qué dineral... Pues imagínate tú si eres una familia inmigrante a la que la Comisión de Escolarización le ha mandado a esa escuela y estás en paro. No te lo van a poder cobrar porque igual no hay fondos o lo que sea. Pero tú imagínate cómo te sientes cada vez que vas a la escuela. Y tienes que saludar a la profesora sabiendo que todos han pagado menos tú. Incluso aunque no te digan nada. Sin más.” (E: 7).

“La Comisión de escolarización tiene las manos atadas. Mira te voy a mandar a la ikastola que es concertada y es muy buena. Pero hay que pagar y no tengo dinero. Bueno, te voy a mandar a este colegio público que está... No, yo quiero Múgica, porque allí están mis primos y primas de Mustafá, amigos de Mustafá... Lo que tú consideras un gueto, un lugar inhóspito y violento, ellos lo consideran un refugio. Puede llevar sus marcadores sin que nadie le llame “puta mora”. Es un lugar de identidad, un lugar que realmente le satisface todas sus necesidades. ¿Qué haces frente a eso?” (E: 1).

“Porque si yo voy a un colegio x y aunque me apoyen al comprar el uniforme, yo no voy a poder salir luego con mis amigos porque vivo en otra zona...” (E: 8).

Fruto de estas dinámicas nos encontramos con una realidad en la que el peso de la escolarización del alumnado de origen inmigrante se está dando prevalentemente en centros educativos públicos. En torno a un 70% de este colectivo está matriculado en colegios públicos frente al 30% en concertados. De igual forma, dentro de los centros concertados se dan importantes diferencias y en los concertados religiosos el peso del alumnado de origen inmigrante es mayor que en las Ikastolas, que serían los centros en los que se da un menor peso. Aún más, en los centros concertados religiosos también se detectan diferencias, de tal modo que los centros de corte caritativo tienen un mayor peso de alumnado de origen inmigrante que el resto.

“Hay una gran diferencia de escolarización del alumnado en los centros públicos. Hay un 30% de centros que no tiene ningún alumno inmigrante.” (E: 6).

“La escuela pública escolariza al 75% de la población de origen inmigrante. Mientras que la escuela concertada escolariza aproximadamente, tan solo al 25%.” (E: 1).

“En la pública en torno al 70%, más del 70%, en la concertada no llegan al 30%. Dentro de estas no es igual. La red de Kristau Sarea acoge más y las Ikastolas de Partaide menos.” (E: 3).

“La pública es la que más acoge. Y entre la concertada, la escuela cristiana acoge más, llegando casi a la media, las Ikastolas son las que menos acogen.” (E: 7).

“Dentro de lo privado, está el privado caritativo que acoge a un porcentaje importante también. Y luego están otras entidades, otras patronales y también las Ikastolas privadas.” (E: 6).

Se dan situaciones en las que habiendo diferentes centros escolares en el mismo barrio, en uno se da una alta concentración de alumnado inmigrante y en el otro no.

Incluso se están dando situaciones en las que en un mismo barrio o comunidad hay diferentes centros escolares y en el público se da una importante concentración de alumnado de origen inmigrante y en los concertados el peso de este colectivo es mucho menor.

“Pero a veces en la zona hay dos escuelas una al lado de la otra y una tiene mucha inmigración y la otra nada.” (E: 7).

Esta concentración de alumnado de origen inmigrante suele redundar en una reducción de las matrículas de alumnado autóctono o incluso en ciertas ocasiones a trasvases de este colectivo desde escuelas de una alta concentración a otras con una menor, generalmente dándose un tránsito de la red pública hacia la concertada. Esta dinámica redundante en la redefinición del perfil del alumnado en estos colegios y en una composición basada en alumnado inmigrante y alumnado autóctono con un bajo nivel socioeconómico y educativo, ya que las clases medias optan por otro tipo de centros.

“Y te llegan los papás y dicen que como mis hijos vayan con los moros y con los sudacas saco a mis hijos del colegio.” (E: 1).

“Lo que vemos es que las familias autóctonas deciden irse.” (E: 3).

Aunque con mucha menor relevancia que lo apuntado previamente, en algunos casos se da la paradójica situación de que la población autóctona de clase media quiere acceder a centros de alta concentración de alumnado inmigrante, pero los propios requisitos y sobre todo los relacionados con la renta hacen que tengan menos posibilidades que familias menos pudientes, dándose así una situación del todo perversa y que puede merecer algún tipo de reflexión.

“Hay escuelas en la que puede ocurrir que no quepa la clase media. Que solo puedan entrar aquellas personas que tienen una renta baja, debido a un criterio de acceso como la renta familiar.” (E: 7).

“Pero curiosamente es otro hándicap. Porque a la hora de la matriculación, en todos los baremos está la variable económica. Y algunos directores de centros nos dicen que eso está haciendo que población autóctona de poder económico medio se vaya a la concertada. Porque como tienen preferencia en la matriculación las capas económicamente menos favorecidas, hace que se llenen con ese alumnado y no puedan entrar. Es que es la ostra.” (E: 9).

En todo caso, sea una u otra la dinámica en ambos casos el resultado es que en ciertos centros –mayoritariamente de la red pública– se están dando altas concentraciones de alumnado inmigrante y de alumnado autóctono en situación económica generalmente precaria, con todos los efectos que una situación de este tipo suscita en temas como por ejemplo el resultado académico.

En ciertos centros –mayoritariamente de la red pública– se están dando altas concentraciones de alumnado inmigrante y de alumnado autóctono en situación económica generalmente precaria.

Esta situación genera importantes debates en torno a cómo actuar y son varias las propuestas y alternativas que se han barajado y se barajan, tanto en el País Vasco como en otras CC. AA. en las que se dan situaciones parejas. Una de estas propuestas suele ser la del reparto más o menos equilibrado entre diferentes centros, para así evitar concentraciones y colegios en los que el porcentaje de alumnado de origen inmigrante sea

alto. En todo caso y según se apunta en alguna entrevista, estas diferencias no parece que estén disminuyendo en los últimos años.

“Estas diferencias no solo no están disminuyendo, sino que parece que están incrementándose.” (E: 7).

Como primer factor desestabilizador, se menciona que en algunas ocasiones las familias recién llegadas no poseen la información necesaria para la elección de un centro educativo e incluso, en algunos casos, que la información que reciben por parte de la administración pública no siempre es la más adecuada.

“Tú llamas a la Delegación y preguntas y no recibes la misma información según el origen que tienes. Eso es así. O por lo menos ha sido así y yo personalmente lo he confirmado.” (E: 7).

“La gente inmigrante a veces se va concentrando porque han estado mal orientados por el ayuntamiento.” (E: 6).

Una opción que se ha planteado en alguna ocasión, en algunos municipios de Cataluña como por ejemplo Vic o Banyoles, ha sido la de distribuir al alumnado recién llegado en los diferentes centros escolares de los municipios, de manera más o menos aleatoria. Esta experiencia no fue exitosa y es unánime la opinión que subraya que el desplazar de su entorno y de su domicilio al alumnado no es la mejor solución posible. De hecho, en los municipios citados fueron los propios padres y madres los que acabaron rechazando esta opción, ya que hacía que sus hijos e hijas se desplazasen a diario de su entorno.

“Hubo una experiencia, la de Banyolas y Vic en Cataluña. Se montaba a los niños en autobuses y les desplazaban a otras zonas. Hasta que mucha gente dijo que si mi hijo está a un minuto de la escuela. ¿Por qué me lo llevan en un viaje de media hora?” (E: 1).

“Se pueden tomar algunas medidas, que no son repartir los inmigrantes por las escuelas. Eso no es.” (E: 7).

“No me parece lógico. ¿Qué vas a hacer? A los que viven en Rekalde los llevas a Indautxu porque en Indautxu hay menos inmigrantes... Coges un taxi y los sacas de su entorno natural, no parece muy lógico.” (E: 3).

Se plantean varias alternativas, como por ejemplo la ampliación de ratios por aula o la reserva de plazas.

En este sentido, son otras las alternativas que se plantean y se esbozan en las entrevistas, como por ejemplo la ampliación de los ratios por aula, para que así puedan incorporarse alumnos/as en mitad del curso o incluso la reserva de plazas en el aula, para que así el resultado no sea que el ratio deba de aumentar en mitad del curso. Como puede pensarse, estas opciones no son fáciles y en las propias entrevistas se plantean algunas de las dificultades que podría entrañar el hecho de ampliar el ratio o dejar vacante plazas en centros en los que la demanda es alta.

“Por ejemplo, la posibilidad de aumentar en dos alumnos el ratio del aula. De manera que si tienes el aula llena, todavía puedan entrar dos más. Lo cual es una medida dura, porque siempre tener dos alumnos más y sobre todo llegados con el curso empezado, supone una mayor carga de trabajo. Esto es posible, pero no se lleva a cabo.” (E: 7).

“Si todos los centros tuvieran un cupo de plazas de reserva para que los recién llegados se incorporen al centro correspondiente... Hay personas que defienden eso y otras que preguntan cómo van a tener los centros unas plazas reservadas para esos recién llegados si puede darse la circunstancia de que los que ya han llegado, los que ya están, tengan que salir de su barrio por dejar a esos supuestos, que no sabemos si van a llegar o no, esas plazas de reserva. El tema no está resuelto”. (E: 4).

“¿Qué es lo que nos ocurre? Eso lo hemos comentado con los agentes sociales que nos dicen qué pasa aquí y tal. Y te das cuenta de que la fotografía en septiembre es demoledora. En Álava, en Vitoria, tienes una serie de centros, y me da lo mismo concertados o públicos, que están llenos, pero llenos. Y dices que se guarden unas plazas. Vale, se guardan unas plazas. ¿Quién guarda las plazas? Que alguien diga que tú, vitoriano de toda la vida, te quedas fuera de este centro porque se guardan cinco plazas para los que llegan.” (E: 9).

En esta misma línea de trabajo también se plantea la posibilidad de establecer acuerdos previos con centros para medir qué esfuerzo pueden hacer en este ámbito y a la vez dotar a estos centros de recursos para poder responder adecuadamente a situaciones como el posible aumento del alumnado en el aula a mitad de curso, siempre primando la cercanía del centro al domicilio y el entorno cotidiano.

“Planteamientos nuevos, ver en cada centro qué esfuerzo pueden hacer, tomar compromisos con los centros, de tal forma que el recién llegado tenga el derecho a ir al colegio de su barrio.” (E: 3).

“Viven en una zona, quieren escolarizarse en esa zona y tú en esa zona tienes 20, 15 o 12 centros y estableces una orden, una preferencia, y vas enviando. También sin separar a los chavales que sean hermanos o hermanas, teniendo un poco en cuenta eso. Ésa podría ser una medida. ¿Pero por dónde pasa esa medida? (...) Eso pasa por un consenso de todos los agentes sociales que estamos aquí. Que yo me siento con los directores de los centros y les pregunté si tú estarías dispuesto a recibir a 12 ó 15 a lo largo del año. Y les pregunté a las AMPAS si estarían dispuestas a que en su centro y en el aula de su hijo o hija entren dos o tres.” (E: 9).

En todos los casos se insiste en que cualquier solución o respuesta a la concentración de alumnado de origen inmigrante en ciertos centros educativos pasa por la puesta en marcha de partidas y recursos adicionales y complementarios que puedan servir para hacer frente a una situación que objetivamente entraña dificultades, como por ejemplo la llegada de alumnado en mitad del curso o la concentración de alumnado de un estatus socioeconómico bajo.

Cualquier solución a la concentración pasa por la puesta en marcha de recursos adicionales.

“Otra cosa es que les digas que no se preocupen porque a medida que vayan llegando estos alumnos, vas a contar con medio profesor más o con un profesor más. Y tú vas a decidir cómo lo empleas dependiendo de dónde entren. Desde luego, la compensación en recursos tiene que aparecer. El compromiso no es solamente, cuando yo te hablaba de ese consenso social, no es solamente decir que los agentes sociales estén dispuestos a admitir, luego la Administración tendrá que poner su parte de recursos. Por mucho que la crisis esté ahí o lo que sea.” (E: 9).

En conclusión, es generalizada la opinión de que las concentraciones no son positivas, pero al mismo tiempo se enfatiza que la redistribución y el equilibrio entre centros a día de hoy es muy complicada y tiene una muy difícil solución.

“Me parece muy complicado, no te podría dar otra respuesta. Porque me parece que ahí hay que poner en juego muchas variables. Porque todo el mundo está hablando de que no haya escuelas gueto; y sin embargo, si ellos reparten son criticados y si no reparten, también.” (E: 8).

“Se debiera fomentar y favorecer la redistribución pero es muy complejo. No se puede pensar la escuela sin pensar en la configuración de los espacios urbanos. (...) En algunos barrios es que no queda gente de aquí y los que quedan hay un grupito que llevan a sus hijos en autobús a la Ikastola que es concertada, o al colegio de los reverendos padres no se qué, que también es concertado y también van en autobús. Y eso es lo que hay.” (E: 1).

“Bajo mi opinión es un tema al que no se le ha dado la respuesta adecuada, llevamos ya 12-15 años y las cosas se hacen por inercia pero tenemos un verdadero reto. Hay muy pocos planes de acogida y los que hay suelen ser un documento en una estantería. (...) Hay criterios, pero por algo, no sabemos muy bien por qué, no está funcionando. Si pasan los años pensamos que las cosas están bien pero no funcionan algo hay que hacer...” (E: 3).

Más que la concentración escolar según la variable nacionalidad o procedencia, la más problemática es la concentración escolar en base a factores económicos y culturales.

Y todo ello en un contexto en el que en muchos casos se subraya como más problemático no tanto la concentración según la variable nacionalidad o procedencia, sino la económica y cultural. La primera de ellas aparece sobre todo vinculada a la llegada fuera de plazo de inscripción, pero la segunda atiende a cuestiones estructurales que influyen también en dichas concentraciones y que trascienden claramente la problemática de la inmigración.

“Esto atiende a cuestiones de clase social, de estatus social.” (E: 3).

“El contexto social es ahí más importante que la variable nacimiento.” (E: 8).

Alumnado inmigrante y euskera (modelo lingüístico)

En todo lo relacionado con el sistema educativo y el alumnado inmigrante recurrentemente aparecen cuestiones relacionadas con la elección del modelo lingüístico o el uso del euskera por parte de este colectivo.

Con respecto al modelo lingüístico, hay que subrayar una primera constatación y es que el alumnado de origen inmigrante se matricula más en el modelo A que el autóctono, aunque dependiendo del contexto lingüístico de cada territorio histórico esta tendencia varía sustancialmente. Así, la matriculación en modelo A en Gipuzkoa es prácticamente anecdótica, escasa en Bizkaia y más relevante en Álava, sobre todo en la capital.

La matriculación en modelo A en Gipuzkoa es prácticamente anecdótica, escasa en Bizkaia y más relevante en Álava, sobre todo en la capital.

“El alumnado inmigrante se escolariza más en el modelo A y menos en el D, sobre todo en Bizkaia y en Álava, en Gipuzkoa casi no se puede. Y el alumnado autóctono se escolariza más en el D, en euskera, y menos en el A.” (E: 6).

“¿Y qué pide la familia? Pues en el caso de Vitoria, muchas familias piden modelo A y que esté cerca. Yo creo que esas son las dos variables. No sé en qué orden, que esté cerca, que tenga comedor... pero fundamentalmente que esté cerca y que sea de modelo A. Y eso es un hándicap. La verdad es que la fotografía de Vitoria, más que de Álava, es la de esos dos desequilibrios clásicos que estamos teniendo con la escolarización del alumnado inmigrante, y que todavía se ve más claramente. La mayoría de esos 800 han ido a la pública. Yo ya no hablo de la matrícula en general, hablo de esos 800. Han ido a la pública y a modelos A.” (E: 9).

Hay varios factores que influyen en esta tendencia y que van desde la mayor cantidad de plazas vacantes que se dan en el modelo A hasta la posible priorización de este idioma frente al euskera, ya sea por la procedencia geográfica o por otras cuestiones, como una mayor movilidad del colectivo.

Aunque también se destaca que frecuentemente la familia recién llegada no tiene los datos necesarios para tomar una decisión y que la información que se ofrece a veces es deficitaria e incluso dirige a estas familias al modelo A.

“¿Qué es antes el huevo o la gallina? ¿Qué se les está ofertando? No sé si se les explica, qué información tienen respecto a cuál es la opción que eligen las personas que han nacido y que viven aquí y si tienen un conocimiento de lo que la sociedad está demandando.” (E: 4).

“Muchas familias de origen inmigrante eligen el modelo A. La cuestión es hasta qué punto también ellas dominan los referentes educativos de la sociedad a la que llegan. Sí, en castellano, pero es que la gente de aquí no envía a sus hijos a la escuela en castellano. ¿Cómo eligen el modelo educativo, con qué conocimientos, quién les informa de eso?” (E: 7).

Otro aspecto recurrente con respecto a la elección del modelo lingüístico es la edad de llegada y su relevancia en el aprendizaje y conocimiento de una lengua. Este aspecto es considerado por las comisiones de escolarización y en principio se están primando los modelos B y D para los más jóvenes. En el caso de aquellas personas que llegan a una edad más tardía y cercana a la adolescencia esta decisión es más complicada, ya que se estima que se necesitan unos 5-6 años para tener un dominio mínimo del idioma y aquellas que llegan con edades a partir de los 12 años van a tener muy difícil aprehender el grado de conocimiento necesario de una lengua para garantizar unos resultados académicos apropiados. Mientras que para los más jóvenes la apuesta por la matriculación en modelos euskaldunes es unánime, para el segundo colectivo las dudas son mayores y en algunos casos incluso se afirma que puede ser mejor la opción del modelo A, sobre todo para aquellas personas para las que sea su lengua madre, ya que la inclusión en un modelo euskaldun puede no obtener los resultados esperados y tener un claro impacto en el rendimiento escolar de estas personas.

“En primaria que el alumnado que llegue se incorpore al modelo D y tenga las mismas posibilidades de aprender euskera que otras familias que tampoco son bilingües. Otra cuestión es secundaria, donde el tema es más peliagudo. Cuando llega un alumnado de cierta edad y que no en todos los casos va a querer continuar los estudios y en una zona no euskaldun... hay que ver caso por caso si es mejor enviarle a un Instituto de modelo D o a uno de modelo A.” (E: 7).

“Los que han nacido aquí o los que vienen pequeñitos es una realidad muy diferente a los que vienen ya con 12, 15 ó 18 años. Con estos es más complicado.” (E: 2).

“En primaria, cuanto más pequeño es el alumno más fácil la integración, por lo menos a nivel lingüístico. En secundaria, el elemento de ruptura y la heterogeneidad son mayores.” (E: 5).

El modelo D se ve como el idóneo para el fomento del euskera y para una mejor integración en la sociedad vasca.

“Para el dominio del idioma se necesitan 5-6 años, entonces cuando ves un margen de 5-6 años puedes convencer a los padres. Pero con 12-13 años las cosas no son tan fáciles, no hay margen.” (E: 3).

“Sí. La mayoría vienen a un modelo A. Y ésa es una discusión que hemos tenido. ¿Qué hay que hacer con estos chavales que vienen ya en 5º o en 6º, o en 1º y 2º de la ESO?” (E: 9).

Como puede verse en las citas anteriores las personas entrevistadas apuestan por el modelo D como el idóneo para el fomento del conocimiento del euskera y también para una mejor integración e inserción en la sociedad vasca. No solo eso, en algunas entrevistas también se apunta que este modelo muestra mejores potencialidades de cara a evitar las concentraciones de alumnado de origen inmigrante, de las que ya se ha hablado en el apartado anterior.

“Si en Gipuzkoa se demuestra que el modelo D evita en gran parte los guetos escolares. ¿Por qué no se toma la medida en Bizkaia o en Álava? Bueno la respuesta la tienen otros.” (E: 5).

Con respecto al modelo lingüístico no podemos obviar, al igual que en el caso de la concentración de alumnado de origen inmigrante, las cuestiones socioeconómicas. En este caso el modelo lingüístico está asociado también al estatus socioeconómico y este hecho influye también en la elección de un modelo u otro.

“Los modelos vemos que siguen siendo un factor de clasificación social. En el modelo con menos euskera se matriculan las familias con un ISEC¹ más bajo y en el modelo con más euskera las familias con un ISEC más alto.” (E: 7).

“El modelo lingüístico tiene connotaciones de clasificación del alumnado.” (E: 4).

Más allá del modelo lingüístico y sus efectos, un debate siempre presente en lo tocante al aprendizaje y el conocimiento del idioma es si el alumnado de origen extranjero y recién llegado tienen que recibir una atención especializada y diferenciada para así obtener unas competencias lingüísticas adecuadas en el menor tiempo posible o si por el contrario, esta separación tiene efectos contrarios a los deseados. La primera de las opciones se puso en marcha hace unos años en Cataluña. Así, durante un periodo de dos años el alumnado recién llegado y que desconocía el catalán recibía clases de apoyo lingüístico fuera de su aula habitual, para así intentar reforzar el proceso de inmersión lingüística. Las personas entrevistadas no creen que esta opción sea la más idónea y estiman que puede crear más dificultades que las ventajas que pueda aportar, sobre todo por el hecho de sacar del aula a este colectivo y así estigmatizarlo y marcarlo frente al resto del alumnado.

“Pero ese alumno fuera del aula no va a aprender más, sino que se va a quedar para toda la vida en esa carretera comarcal.” (E: 7).

“Que no te estén sacando demasiado tiempo del aula y marcando como que esta persona no conoce el idioma o que no tiene el nivel.” (E: 5).

“El idioma se aprende siempre en situación de comunicación, haciendo cosas con otros, escuchando, así se aprende el idioma en un contexto, el resto es muy difícil.” (E: 3).

De igual forma, se recalca que la cuestión del euskera no es una problemática exclusiva de la escuela o el sistema educativo. La sociología del idioma y su contexto geográfico influyen determinantemente en el grado de conocimiento que pueda obtener el alumnado inmigrante, al igual que ha ocurrido y ocurre con alumnos y alumnas en los que el idioma materno es el castellano. Lógicamente la elección del modelo influye, pero existen otro tipo de factores que también lo hacen y que pueden tener una gran relevancia en el conocimiento y uso del euskera.

La cuestión del euskera no es una problemática exclusiva de la escuela o del sistema educativo.

¹ISEC. Índice Socio Económico y Cultural.

“El problema es la geografía lingüística de los lugares. No hay problema lingüístico en zonas euskaldunes. No lo hay. Los cameruneses que vinieron a trabajar a Ondarroa hablan euskera mejor que yo.” (E: 1).

“La realidad es muy diferente en Ondarroa o en Azpeitia y en Vitoria. En los primeros es mucho más fácil. ¿Entonces el mérito de quién, es de la escuela o de la sociedad? Es difícil diferenciar, pero yo creo que la sociedad tiene un gran peso.” (E: 3).

De hecho, en aquellas zonas en las que el euskera es minoritario es precisamente la escuela el único espacio en el que se practica y utiliza este idioma. Y este aspecto es subrayado positivamente en varias citas de las entrevistas.

“En el proceso de euskaldunización y sobre todo en los entorno castellano hablantes, la escuela ha sido y es prácticamente el único lugar de euskaldunización, el único agente. Yo creo que ahí se ha hecho un gran trabajo.” (E: 3).

“Y eso nosotros lo conocemos, sabemos lo que es. Sabemos lo que es que la escuela ha conseguido euskaldunizar a un montón de chavales, pero que en el contexto social la lengua esté minorizada. Y eso tampoco vamos a decirles a los inmigrantes que nos lo arreglen.” (E: 9).

El alumnado inmigrante no se ve como un elemento que ralentice o dificulte el desarrollo del euskera.

Al hilo de esta idea, prevalece una visión bastante optimista y nada catastrofista en torno al euskera y el aprendizaje del mismo por parte del alumnado de origen inmigrante. No se cree que pueda ser un elemento que ralentice o dificulte el desarrollo de este idioma en la Comunidad Autónoma y más bien se destaca que se está dando un proceso relativamente natural en el proceso de conocimiento del idioma, tal y como ha podido pasar en décadas anteriores con los hijos e hijas de las familias inmigrantes internas.

“No creo que el fenómeno migratorio vaya a suponer cambios en el proceso de euskaldunización, por los inmigrantes no va a cambiar, ni a mejor ni a peor. Yo creo que se están dando logros, que los niños hablan en euskera y sin grandes dificultades, en la mayoría de los colegios encontrarás niños y niñas de inmigrantes que hablan bien el euskera.” (E: 3).

Tampoco puede extraerse un discurso catastrofista de algunas investigaciones que resaltan que la valoración del euskera por parte del colectivo inmigrante es más bien baja y que frecuentemente suele verse principalmente como una lengua instrumental para la escuela y poco más.

“Sí. Y en algún momento que aquí hizo alguien unas investigaciones sobre actitudes hacia las lenguas, se veía que había una valoración muy baja del euskera. Se veía que había una valoración puramente para lo escolar. Y algunos PRLs de Secundaria nos contaban esa anécdota. Que estaban trabajando con los chavales y muchos les decían que el euskera para qué, si para lo único que sirve es para esta clase. Para esta clase que estamos haciendo. Y el profesor decía que a éstos qué les cuento.” (E: 9).

Resultados académicos y diferencias

Tras el análisis de la problemática de la concentración y del modelo lingüístico, que están directamente vinculados, otro de los grandes temas y cuestiones que se ponen sobre la mesa cuando se habla de alumnado inmigrante es el relacionado con los resultados académicos del colectivo y las diferencias –a peor– que se detectan si se comparan los datos de este colectivo con los del alumnado autóctono.

Aunque en los últimos años se ha detectado alguna mejoría en el diferencial existente en el rendimiento académico de alumnado de origen extranjero y autóctono, la diferencia entre ambos colectivos es muy alta. Para medir este tema frecuentemente se utiliza el Informe PISA como referencia y en este caso los datos muestran para el País Vasco que la diferencia es muy alta e incluso es una de las mayores dentro de los países y regiones que pertenecen a la OCDE.

“Se ha dado una evolución de 2009 a 2013, se ha reducido la distancia entre alumnado autóctono y alumnado extranjero.” (E: 3).

“Está clarísimo que algo no va bien. Euskadi es de las comunidades que mayor diferencia tiene según PISA en puntuaciones de lectura comparando autóctonos e inmigrantes. 71 puntos de diferencia.” (E: 6).

“La Comunidad Autónoma Vasca es uno de los lugares de la OCDE donde hay más distancia en los resultados entre el alumnado autóctono y el alumnado inmigrante. Eso dice PISA y lo recoge el Consejo Escolar.” (E: 7).

“Hay realidades diferentes pero yo creo que los que llegan a la universidad son pocos. Esa es mi impresión. Muy pocos. Porque es costoso, porque es la cultura del esfuerzo.” (E: 2).

Este dato, frecuentemente descontextualizado, es otro de los factores que en muchas ocasiones suscita la *huida* de alumnado autóctono de aquellos centros en los que se da un mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante, ya que se piensa que el menor rendimiento de los segundos puede acabar influyendo también en el del alumnado autóctono. Aunque esta idea está muy extendida en la opinión pública los diferentes estudios al respecto no corroboran esta tesis y sí que indican que en los centros en los que se da una alta concentración de alumnado de origen inmigrante son éstos los que sufren un descenso en su rendimiento y no los autóctonos.

“Las evaluaciones diagnósticas lo que nos dicen es que el alumnado inmigrante tiene un menor rendimiento que el alumnado local. (...) Lo que sí se confirma es que cuando los inmigrantes están solos en el aula, tienen peores resultados de los esperables.” (E: 7).

“Cuando el alumnado inmigrante es superior en un centro a un 25% es el propio alumnado inmigrante el que sale perjudicado en términos de rendimiento.” (E: 3).

De este modo, nos encontramos ante la profecía que se cumple a sí misma o frente a la tormenta perfecta. A un centro determinado empieza a llegar alumnado de origen extranjero, el alumnado autóctono de clase media decide abandonar ese centro y matricularse en otro y finalmente en el centro el porcentaje de alumnado inmigrante aumenta y la suma de alumnado inmigrante más alumnado autóctono de clase baja hace que los resultados de ese colegio disminuyan y la realidad haga que aparentemente la tesis inicial se vea cumplida.

Como bien indican todos los estudios que han analizado este tema, para entender la diferencia de resultados entre uno y otro colectivo es fundamental e imprescindible tener en cuenta el estatus socioeconómico de las familias, ya que este condiciona completamente el resultado de sus hijos e hijas, en mayor medida incluso que otros factores o agentes educativos. En el caso concreto de los estudios realizados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), en el análisis del rendimiento escolar tiene gran relevancia el ISEC –Índice Socio Económico y Cultural– ya que es uno de los factores explicativos más relevantes de las diferencias que se dan en este ámbito.

“En el resultado, el ISEC, el índice socioeconómico y cultural, marca mucho, más que el origen y eso lo vemos en el caso de los gitanos o en el de las familias pobres autóctonas. La influencia de la formación y del nivel socioeconómico de los padres es clave.” (E: 3).

De este modo, el tema económico y cultural es fundamental si queremos analizar en profundidad estas diferencias. Al respecto, no puede dejarse a un lado que la mayoría del colectivo inmigrante residente en el País Vasco se sitúa en las capas media-baja y baja de nuestra sociedad y que este hecho determina enormemente que los resultados sean menores que los de las familias autóctonas, en las que el peso de las clases medias es sensiblemente mayor. Si se compara la población autóctona con la inmigrante las diferencias son muy altas. Sin embargo, si la comparación se hace entre población autóctona de clase baja e inmigrante estas diferencias disminuyen considerablemente.

“Pero no se trabaja suficientemente la idea de que esta inmigración es una población de clase baja. Esa es la clase a la que pertenece. Y eso supone unos retos particulares en educación. No es porque sean extranjeros, sino porque son pobres, porque están en una clase social determinada.” (E: 7).

“La clase social no la podemos olvidar y ya sabemos desde por lo menos hace 40 años, con los estudios de Bourdieu, Passeron, etc., que la clase social marca el éxito escolar.” (E: 6).

En conclusión, el debate en torno al rendimiento escolar no puede abstraerse de la estructura socioeconómica y de la posición que tiene en la misma la población de origen inmigrante. Y todo ello nos debería llevar a una reflexión en torno a qué se considera éxito para los hijos e hijas de

inmigrantes, ya que quizás el criterio comparativo que se está utilizando –resultados de hijos e hijas de familias autóctonas– no sea el más indicado. Al respecto, la siguiente cita recogida de una de las entrevistas realizadas resulta de gran interés, ya que pone en duda la idea de que éxito escolar tenga que equipararse a cursar estudios superiores o a la obtención de un título universitario.

“¿Qué es el éxito escolar? Alguien que llega con 12 años aquí y obtiene el título de DBH y luego va a un ciclo superior de Formación Profesional. ¿Eso es éxito? Para mí sí. No es lo mismo el éxito para alguien que ha llegado con cuatro años. En este caso éxito puede ser que alguno llegue a la universidad, por lo menos que haga algo más que el Bachiller.” (E: 3).

El debate en torno al rendimiento escolar no puede abstraerse de la estructura socioeconómica y de la posición que tiene en la misma la población de origen inmigrante.

3

Las familias y el ámbito comunitario

Cuando se habla de las familias del alumnado de origen inmigrante y, sobre todo de los padres y de las madres el tema de las expectativas toma gran relevancia. En general, se subraya que la mayoría de los padres y madres inmigrantes tienen unas altas expectativas educativas para con sus hijos e hijas e incluso la mejora educativa es en muchos casos uno de los factores que se enuncian para explicar el porqué del proyecto migratorio. En todo caso, también se añade que las expectativas pueden variar según la procedencia y que también hay cambios a lo largo del proceso migratorio, de tal modo que las expectativas son muy altas en el momento inicial pero, con el paso del tiempo, estas tienden a atemperarse e incluso a disminuir, una vez que se conocen y se viven las dificultades propias e inherentes de todo proceso migratorio. Al respecto, es interesante destacar que uno de los grandes retos para la escuela es el de mantener estas altas expectativas a lo largo del tiempo.

“La gente siempre quiere ir hacia arriba en la escala social. (...) Pero las ganas por los estudios las tienen todas las familias. Aunque el tema viene con las edades críticas, 14, 15 y 16 años.” (E: 2).

“¿Qué los hijos vayan a estar mejor? Pero que es el desiderátum por el que vienen, sí que es compartido. Yo creo que todas las familias están de acuerdo en que si se han pringado en esta historia del viaje migratorio es para mejorar la situación de sus hijos.” (E: 9).

“Hay colectivos que tienen unas expectativas respecto al sistema educativo mucho más altas. Es decir, creen en la escuela, confían y respetan a los profesores y creen que sus niños en la escuela van a conseguir... a veces las expectativas son altísimas. Y sin embargo, en otros colectivos este sentimiento no existe. Y por eso es más difícil el encaje. Eso sí que lo hemos comentado. Sin marcar colectivos concretos, no voy a decir éstos o éstos...” (E: 5).

“Suele detectarse en torno a las expectativas una especie de fase de euforia, luego cuando van viendo que las cosas no son tan fáciles, es más, que son difíciles,

Cuando se habla del papel de las familias del alumnado inmigrante, el tema de las expectativas toma un papel muy relevante.

empiezan a bajar las expectativas. Esto es preocupante, tenemos que ayudar a mantener las expectativas altas. Tenemos que transmitir a esas familias que sus hijos e hijas están en buenas manos, que somos buenos profesionales, que las cosas van a ir bien y que tienen que mantener las expectativas altas.” (E: 3).

En este mantenimiento de las expectativas toma relevancia y fuerza la participación de las propias familias y cómo estas pueden redundar positivamente en el rendimiento escolar y en la integración de alumnado de origen inmigrante.

“Si las familias están cómodas, y el centro trabaja bien e incorpora a las familias es un tema que me parece súper importante.” (E: 8).

“La colaboración y la participación de las familias es un tema fundamental (...).”(E: 7).

“Que las familias participen es muy importante.” (E: 4).

“Está demostrado que cuando los padres están implicados los resultados escolares de sus hijos son mejores.” (E: 3).

La participación de las familias inmigrantes en la escuela es baja e incluso inferior a la de las familias autóctonas, que de por sí también es baja, por lo que se subraya que esta es una importante dificultad a la que habría que hacer frente. Para explicar esta baja participación se alude a factores como el idioma, la falta de tiempo, un nivel educativo bajo o las diferencias culturales que pueden existir entre el país de origen y el de residencia.

“Yo te podría hablar de centros donde la población inmigrante o extranjera ha aumentado en los que hay dificultades para que exista el AMPA. El AMPA como organización.” (E: 9).

“Y por parte de las familias, que se retraen también por falta de expectativas, por el idioma, por respeto, por miedo, por lo que sea. La comunicación entre familias inmigrantes y profesorado es deficiente.” (E: 6).

“Los padres participan muy poco.” (E: 2).

“Porque las familias inmigrantes o tienen menos tiempo, a veces porque no siempre es así, o dejan la parte de la escuela en manos de las madres, que se dedican a la crianza y no pueden ir a las reuniones. A veces hace falta una serie de capacidades y competencias que no todas las mujeres cultivan en el país de origen. Por ejemplo, hablar en público, hacer una lectura crítica de un documento... Y para la gente, darse cuenta de que no puedes aportar, vas a una reunión, pero a la tercera ya no vas a ir porque no puedes aportar. Y naturalmente, también por cuestiones lingüísticas.” (E: 7).

Por ello se plantea la necesidad de que esta participación aumente y de que los colegios y las AMPAS “salgan a buscar” a estas familias y tengan en cuenta las dificultades y peculiaridades que pueden tener y que pueden hacer que no participen como las familias autóctonas. Se destaca que las Escuelas de Padres y Madres son una buena práctica en este ámbito y que estas han logrado en algunos casos que los padres y madres inmigrantes se acerquen a la escuela y se sientan partícipes en la misma.

“En una AMPA que está formada por autóctonos, lo que te dicen es que los otros no vienen. Y éstos no vienen porque están en una situación económica muy desfavorable. Y luego sus competencias lingüísticas son escasas, tienen miedo y piensan que la AMPA es un espacio académico donde hay que hablar bien. Y no vienen. ¿Pero vas a buscarles? No. Porque donde van a buscarles ellos van. Y te puedo poner miles de ejemplos. Hay escuelas donde van a buscarles. Y hacen escuelas de padres.” (E: 1).

“En algunos lugares se están haciendo Escuelas de Padres, formación para padres, no es solo formación, también les das seguridad, autoconfianza. Conseguir que tengan esas seguridad sobre sí mismos creo que es muy importante.” (E: 3).

“Encontrar claves que acerquen ese entendimiento. Porque tienes que conocer cuáles son esos parámetros. Intentar conectar y compaginar al tratar con esa familia, y con el resto también ocurre y negociar los significados. Como cuando a una familia le decimos que, por ejemplo, a Pepe igual habría que marcarle un poquito más porque se le ve un poco suelto y está despistado y hace lo que quiere. Este tipo de actuaciones. Que se dan entre las criaturas. Y tenemos que medir muy mucho cómo está interpretando esa familia lo que decimos que hay que hacer. Que hay que controlarle y atarle en corto. Para que su interpretación no sea que tienen que entrar en un régimen casi paramilitar con el niño o la niña. Por poner un ejemplo.” (E: 4).

“También a veces las familias se quejan de que las cosas que ellos pueden aportar a la escuela no son reconocidas. Recuerdo una madre que estaba muy implicada en la educación de su hija y que tenía un nivel educativo alto. Y eso que ella consideraba como un plus en la educación de su hija, en el centro no era reconocido.” (E: 8).

De igual forma, también se destaca que la participación en actividades más o menos formales es menor que en otras, en cambio, más informales, como por ejemplo salidas escolares, las familias de origen extranjero sí que participan o pueden participar de forma más activa.

“Pero en aspectos informales de la escuela, yo creo que participan muchísimo. En aquellas cosas en las que pueden colaborar. Como cuando se les pide ayuda para hacer una salida con las criaturas. Si van a salir el día de San Prudencio se pide a las familias que acompañen a los pequeños en la salida por el barrio. O en Santa Adela. O en las meriendas populares de la escuela, que cada familia tiene que llevar algo. En estos aspectos, donde la gente sabe contribuir, contribuyen. No es que haya una dimisión parental, que a estas familias no les interese la educación. No. Hay que ver en qué partes están participando y por qué.” (E: 7).

La participación y la implicación de la familia en la escuela no es únicamente un elemento que puede mejorar el rendimiento y la inserción del alumno o alumna, sino que incluso puede convertirse también en un espacio de integración y socialización para la propia familia, tal y como indica la siguiente cita.

“Porque yo creo que la escuela también sirve como espacio de socialización para las familias. Cualquiera que se cambia de ciudad o de barrio, empieza a conocer gente. Y si tiene hijos, el patio de la escuela es un espacio de socialización. Para bien y para mal, para todo.” (E: 8).

La participación de las familias inmigrantes no solo redunda en el rendimiento escolar, sino que también puede ser un espacio para la integración y la socialización de la propia familia.

Más allá del papel que juega y puede jugar la familia, el ámbito comunitario, el entorno más cercano, también se menciona como un espacio relevante para la integración de los más jóvenes y su interacción con el sistema educativo. Se estima que las actividades educativas más informales, como pueden ser el tiempo libre u otro tipo de espacios socioeducativos pueden ser de gran interés para trabajar estos aspectos y para reforzar incluso relaciones e interacciones que se hayan podido conformar en el espacio educativo más reglado.

“Hay experiencias estupendas de programas de tiempo libre, deporte, de carácter educativo. Se mezclan personas de diferentes procedencias, también sociales. Y yo creo que este es un tema que nos interesa. Tenemos que promover una convivencia y que las redes sean intersociales, interclases.” (E: 7).

“Hacen falta programas de interacción deportiva, cultural, de tiempo libre, de excursiones...” (E: 6).

“Yo creo que las relaciones que han partido y se han fortalecido en la escuela o el instituto pueden tener su continuidad posterior. Yo creo que ese es un elemento importante, que el tiempo de ocio reglado también facilita.” (E: 4).

“Mi sensación es que en los grupos de tiempo libre la sensibilidad hacia la interculturalidad es mayor, a mi me parece un buen espacio para fomentar la interculturalidad.” (E: 3).

Es más, se piensa que algunas de las dificultades que se detectan en el colegio, tales como la concentración o las cuestiones lingüísticas, que como ya se ha apuntado, tienen difícil solución, pueden verse contrarrestadas a través de la intervención y la puesta en marcha de acciones en el ámbito comunitario. Se plantea, por ejemplo, la puesta en marcha de programas que puedan compartir en un mismo espacio de convivencia menores que acuden a diferentes escuelas en un mismo espacio geográfico y que pueden servir para fomentar dicha interacción más allá de la escuela.

“¿Por qué no establecemos relaciones? Tertulias, Escuelas de padres conjuntas, juegos deportivos, tiempo libre. Todo conjunto.” (E: 1).

“Actividades donde los niños y niñas de la misma zona, pero que asisten a centros diferentes, a la hora de las actividades extraescolares se junten.” (E: 4).

4

La gestión de la diversidad: interculturalidad y conflictos

En este apartado vamos a englobar aquellas cuestiones relacionadas con la interculturalidad y la gestión de la diversidad en las aulas y los posibles problemas que se estén pudiendo dar en relación a ellas.

Las personas entrevistadas subrayan que la interculturalidad es un tema que se ha trabajado y se trabaja poco en la escuela, sobre todo en lo tocante al desarrollo curricular y que la mayoría de acciones en este campo se reducen a hechos puntuales y generalmente ajenos al currículum, como la celebración de actos festivos o alguna actividad impulsada por un profesor o profesora con cierta inquietud por el tema.

La interculturalidad es un tema que se ha trabajado y se trabaja poco en la escuela, sobre todo dentro del desarrollo curricular.

“Los responsables institucionales y técnicos tienen un discurso muy trabajado, muy dentro del paradigma de la inclusión y de la diversidad. En las medidas que toman, y que luego tienen influencia, no hay, desde mi punto de vista, esa coherencia.” (E: 7).

“Pero, por ejemplo, desde el punto de vista curricular yo creo que ha habido incidencias muy puntuales. No se ha revisado el currículum desde el punto de vista intercurricular. De ver que uno puede analizar un hecho histórico desde distintas perspectivas. O que en un momento dado en Matemáticas tú puedes hacer referencia a cosas que no aparecen en el libro y que igual vienen de otros grupos culturales. Ahí hay muy poco recorrido.” (E: 9).

“Lo que no veo es que la escuela sea y crea realmente que debe ser un espacio de interculturalidad.” (E: 1).

“Yo creo que a veces sí y a veces no. Yo creo que hay centros que tienen interés y que, incluso aunque no tengan alumnado o tengan muy poco alumnado que haya nacido o que venga de otros países o que tenga familia de otros países, hacen educación intercultural en el sentido más amplio. Y hay otros que no tienen esa inquietud tanto.” (E: 8).

Quizás la acción más relevante en este campo es la opción de estudio de lenguas maternas en algunos centros públicos. En este caso, la Consejería de Educación tiene acuerdos con Marruecos y Portugal y quizás pronto con Rumanía. A través de estos acuerdos se abre la posibilidad para estudiar en algunos centros públicos lengua árabe. En este caso el programa es financiado por el Gobierno marroquí y hay que destacar que su extensión es bastante limitada. Esto no es óbice para que este programa haya suscitado polémica en algunos centros y que algunos de estos hayan mostrado reticencias para implementarlo bajo el argumento de que estos cursos podrían producir un cierto efecto llamada sobre el colectivo árabe y a su vez un efecto huida sobre la población autóctona.

“Y alrededor de este programa están todos los estereotipos y los miedos que tenemos. El profesor les pega con una vara, se les está inculcando el germen de la Yihad. Todo esto te lo ponían encima de la mesa y yo me reunía con los profesores y les decía que a mí me dicen que vosotros pegáis. Y ellos me contestaban que cómo vamos a pegar. Que sepáis que el castigo está totalmente rechazado, no vamos a permitir eso. Y me insistían en que ellos no pegaban.” (E: 9).

Este programa parece indicar que la lógica intercultural, sobre todo, se ciñe a aquellos centros en los que hay un mayor peso de alumnado de origen extranjero. Sin embargo, son varias las personas entrevistadas que demandan que la interculturalidad sea incluida en el conjunto de centros y también en aquellos en los que el porcentaje de alumnado extranjero sea muy bajo o inexistente.

“A veces no vemos que la interculturalidad esté dentro del currículum escolar vasco. Yo creo que los colegios que no tienen mucho alumnado de origen inmigrante también tendrían que mamar un poquito y tener conocimiento de esa perspectiva intercultural.” (E: 2).

“A mí me parece súper importante que los centros que no tienen población de origen extranjero también trabajen la diversidad.” (E: 8).

Como ha podido verse en el caso del estudio de la lengua árabe, la gestión de la diversidad puede suscitar en algunos casos ciertos conflictos o recelos por parte de la población autóctona, que frecuentemente se recogen en medios de comunicación o pueden detectarse en las conversaciones de patio.

No obstante, en general no se detectan grandes problemas de convivencia en el ámbito escolar y los que han podido suscitarse se limitan a hechos puntuales. De esta forma, se destaca una buena convivencia dentro del colegio y de las aulas, más allá de que entre el alumnado también se puedan repetir algunos de los tópicos que se encuentran en el conjunto de la sociedad.

“En general, yo creo que la convivencia es buena entre la chavalería.” (E: 7).

“No hay rasgos de racismo, pero no vemos que convivan fuera tampoco.” (E: 2).

“Nosotros no tenemos noticias de conflictos que hayan surgido específicamente por este tema. Yo no conozco ningún caso de bullying por temas raciales. Y es significativo en este sentido.” (E: 5).

No se detectan grandes problemas de convivencia en el ámbito escolar.

“El hiyab nunca ha sido un gran problema. Puntualmente y sobre todo en la adolescencia puede haberse dado algún caso puntual de una chica que no lo utilizaba y ha empezado a utilizarlo y le toman el pelo, pero igual en la adolescencia con quien es gordo o lleva gafas.” (E: 3).

“En infantil y en primaria, ese convivir, ese recorrido conjunto, yo creo que se hace de una manera natural. Natural en cuanto a relación y natural en cuanto a dificultades escolares.” (E: 4).

“El alumnado refleja los tópicos de los estereotipos que existen en la sociedad. Y eso supone que es necesario trabajar todo esto.” (E: 6).

Si surge algún conflicto o alguna situación que necesita de intervención a día de hoy no existe un protocolo o una directriz general sobre cómo actuar y responder. Cada centro hace lo que estima más oportuno ante esa situación, siguiendo generalmente el reglamento interno de funcionamiento que, como puede pensarse, varía según el centro.

“No se ha hecho todavía una reflexión profunda sobre este tema. No parece lógico que un centro diga que nuestra normativa prohíbe llevar un pañuelo en la cabeza y que en el instituto de al lado lo lleven sin problema. En algunos centros no saben qué hacer, se encuentran huérfanos, sin apoyo... En todo caso no veo mayor problema.” (E: 3).

“Cada escuela está gestionando estos aspectos. Y no siempre de manera parecida en todos ellos. Porque hay centros que no tienen problema en recibir a niñas que lleven el pañuelo, mientras que otros no lo hacen. Y pueden estar uno al lado del otro. Se echa de menos que no exista un discurso, unas directrices desde la Administración, y que no tenga que ser el centro el que decida.” (E: 7).

“El Departamento de Educación dice que el Reglamento de orden y funcionamiento de cada centro decide, lo que diga va a misa. Los centros están funcionando así. Realmente cada uno está actuando como puede. Yo creo que más que en leyes cerradas hay que invertir en empatía intercultural.” (E: 1).

“El del velo, bueno, cada centro toma sus medidas. Ahí sí que hay discusión y cambios de criterio según van viniendo los acontecimientos. No hay un consenso general.” (E: 5).

Se han detectado algunas situaciones de tensión en relación al uso del velo o a la demanda de comida halal en los comedores escolares, pero como ya se ha apuntado previamente, parece que no han suscitado grandes polémicas y que dichas situaciones se han gestionado en cada centro siguiendo los criterios establecidos dentro de su reglamento.

“Luego te estaba hablando del tema del velo. Aquí en Álava en principio se utiliza un poco el mismo criterio que en el resto de los centros. Que sean los propios centros los que marquen la pauta. En algún momento ha habido alguna reivindicación

en el sentido de que debería haber una norma que limitara el uso. Pero nosotros en la formación siempre hemos pensado que el velo no es el problema. Cómo uno viste o cómo uno come no es el problema. El problema es qué pensamos sobre el respeto, qué pensamos sobre el derecho o qué pensamos sobre la muerte. Y eso es lo que hemos intentado marcar en las formaciones. Ahí sí que hay una reivindicación. Primero fue que no hubiera cerdo y ahora es que sea halal. Lo que pasa es que creo que el Departamento llega hasta lo del menú sin cerdo, pero lo de halal no se le asegura a nadie.” (E: 9).

“En alguna ocasión ha habido algún problema cuando hay una salida de varios días, a veces se pone la excusa económica pero sabes que realmente los padres tienen miedo de que beban en la calle, de que se emborrachen.” (E: 3).

Como en la cita anterior, en algún caso sí que se ha detectado que desde el entorno familiar o desde el grupo de pares de un mismo origen se establecen algunas limitaciones con respecto a los hábitos culturales.

“Y luego también está la presión de los chicos. Que esa sí que es importante. La presión de los chicos dentro de un aula, que le dicen que tú te tienes que poner el velo.” (E: 9).

De este modo, puede observarse cómo la gestión de la diversidad atiende a dos posibles direcciones y en la escuela aparece de forma palmaria. Por un lado, la actitud que la mayoría de la sociedad puede tener ante ciertos comportamientos o actos religiosos. Pero por el otro, la actitud que muestran algunas minorías con respecto a los valores mayoritarios, más si cabe si algún miembro de esta minoría muestra cercanía hacia estos valores.

No parece, pues, que a día de hoy la gestión de la diversidad y los aspectos asociados a esta sea uno de los principales problemas ni en la escuela ni en la sociedad en general. Otra cuestión puede ser lo que ocurra en el futuro y sobre todo de la mano de la integración social de estos hijos e hijas de inmigrantes, pero como ya se ha apuntado al inicio de este informe, la reflexión a medio y largo plazo hasta ahora ha sido muy limitada y escueta.

“El tema va a estar en el tema de la identidad, el tema de los yihadistas. Si en la calle te llaman puto moro de mierda tienes dos opciones. Una, ante ese estigma, ante ese rechazo, la forma más fácil de salir del estigma es ser como el que te estigmatiza. La otra opción es: yo no soy vasco, vaya mierda de país, vaya mierda de gente, yo soy marroquí y abrazo el islam.” (E: 1).

5

Buenas prácticas

De cara al futuro y pensando en qué medidas pueden implementarse para hacer frente o mejorar algunas de las situaciones mencionadas a lo largo de este informe, se plantean algunas buenas prácticas o propuestas que pueden incidir en este ámbito, aunque es importante destacar que estas experiencias no se han desarrollado generalmente de forma estandarizada o sistematizada, sino más bien de manera individual, a veces informal, y sobre todo a través de casos concretos y sin conexión entre sí. Se comentan experiencias como la inclusión de diferentes idiomas en la señalética del centro o programas concretos de fomento de la interculturalidad como Liburu Ibiltaria.

Las buenas prácticas desarrolladas en este campo no se han realizado de forma estandarizada o sistematizada.

“Prácticas sueltas yo he conocido un montón. El típico centro que se había peleado por mejorar la señalética. Otro centro que se ha preocupado de que en clase siempre que viene un chaval se le haga el plan de acogida.” (E: 9).

“Buenas prácticas en algún centro educativo concreto, en determinados terrenos, pero tiene mucho que ver con las personas que las impulsan y que llevan a cabo.” (E: 7).

“Por ejemplo Liburu Ibiltaria. Las familias van haciendo un libro, cada una página y va pasando por las casas. Para ver las vivencias y las aportaciones de cada familia y para trabajar la autoestima de la chavalería.” (E: 7).

Mención aparte merece el caso del Colegio Ramón Bajo, situado en el Casco Viejo de Vitoria y en el que se ha conseguido que un centro en el que hace 10 años el modelo era el A y casi el 100% del alumnado era de origen extranjero o gitano, la situación haya cambiado mucho y en estos momentos el porcentaje de población autóctona sea del 45%. Es un caso interesante por la evolución que se ha dado en torno a la concentración de alumnado. Sin embargo, habría que ver si este caso es extrapolable a otros centros o situaciones, ya que muestra algunas peculiaridades que pueden hacer pensar que su extensión

generalizada puede ser complicada, ya que en este caso junto a una dirección de centro muy implicada se ha juntado también una serie de padres y madres muy concienciadas y con un nivel socioeconómico medio o medio-alto, que difícilmente se puede dar en otros entornos en los que existen centros con estas características.

“La escuela de barrio del Casco Viejo en Vitoria. Es el único caso que conozco. Hace 10 años era de modelo A, es la única pública en el barrio. El 100% era de familia inmigrante o gitana. Y en este momento andaremos en el 55% de inmigrantes y el 45% de autóctonos, entre familias payas y gitanas. Fue un proceso largo, dificultoso y sin ayuda de la administración. Ha habido una comunidad escolar que se ha implicado mucho y ha conseguido darle un poco la vuelta.” (E: 7).

“Puedes decir “Apuesto por la escuela pública” y las familias autóctonas matriculan a sus hijos e hijas en el colegio, es lo que ha pasado en el Ramón Bajo, puede ser una opción, pero hasta ahora es excepción.” (E: 3).

Junto a la necesidad de activar y potenciar buenas prácticas y programas aparece recurrentemente en las entrevistas la deseabilidad de aplicar nuevas metodologías pedagógicas y educativas que se adapten mejor a las nuevas situaciones de diversidad y complejidad que se viven frecuentemente en las aulas. Sobre todo se subraya la necesidad de incluir dinámicas de aprendizaje cooperativo, grupal y que tengan en cuenta la diversidad existente dentro del marco de una escuela inclusiva.

Se percibe la necesidad de aplicar nuevas metodologías pedagógicas y educativas que se adapten mejor a las situaciones de diversidad y complejidad en el aula.

“Aquí hay que hablar sobre metodología y poner en marcha metodologías que atiendan mejor y que promuevan el aprendizaje mejor en la diversidad. “Es que no sabemos hacer”, pues entonces lo que tenéis que hacer es aprender.” (E: 7).

“Otra cosa es que ahí también hay un camino muy grande en metodologías, estrategias y demás para ir aprendiendo.” (E: 4).

“Hay que hacer cambios metodológicos, fomentar el trabajo grupal, el trabajo cooperativo, trabajar por proyectos, marcar unos objetivos y que todos y todas sean protagonistas de su aprendizaje. Hay que darle una vuelta a las metodologías de antes.” (E: 3).

“Pero ahí es donde hay que hacer una reflexión de cómo le puedo apoyar yo con materiales más gráficos, de qué le puedo decir, que estamos trabajando esto, que me haga esto.” (E:9).

Por último, también hay que mencionar una acción que ya se desarrolla en algunos centros escolares y que ya ha sido apuntada en este informe, las Escuelas de Padres y Madres, que sirven para acercar a las familias a la escuela, pero también para empoderarles y ofrecerles herramientas en el proceso educativo y socializador de sus hijos e hijas.

Lógicamente, todas las medidas que se plantean exigen mayores recursos de todo tipo, tanto humanos, como técnicos y económicos y esta es una cuestión que se recalca en gran parte de las entrevistas realizadas. Cualquier medida

que quiera hacer frente a situaciones indeseadas dentro de la escuela demanda de una clara apuesta económica en programas y acciones concretas.

“El tema de los recursos es fundamental, fundamental. Lo hemos comentado. Atender a la diversidad supone objetivamente más trabajo, más esfuerzo y más horas. (...) En un centro donde hay un porcentaje alto de alumnado con ISEC bajo y con alumnado inmigrante, debería haber más recursos humanos. Porque hay más trabajo que hacer. Y sobre todo en aquellos que acogen a alumnado a lo largo del curso.” (E: 7).

“Un colegio de esas características necesita más recursos, recursos personales...” (E: 3).

6

Conclusiones y elementos clave

Para finalizar este informe vamos a plantear a modo de conclusión las principales ideas que han ido apareciendo a lo largo del mismo. En primer lugar es destacable que gran parte de los resultados aquí presentados aparecen muy vinculados a lo educativo a la escuela. Con menor relevancia aparecen otras cuestiones como el ámbito comunitario o la educación informal. Este hecho se da en gran parte debido a que la mayoría de las personas entrevistadas tienen una vinculación de un modo u otro con el sistema educativo y los centros escolares y hace que la mayoría de las reflexiones realizadas se centren en este ámbito.

Pasando ya a los resultados concretos es interesante destacar cómo se subrayan dos momentos o situaciones con respecto al análisis de la situación del alumnado de origen inmigrante dentro del sistema educativo, de tal modo que parece que se utilizan unas gafas bifocales.

1. Por un lado, se enfatiza **la problemática asociada a la llegada de alumnado fuera del plazo de matriculación ordinaria**. En este caso prima sobremanera cómo dar la mejor respuesta y acogida posible a una situación como esta. Los principales problemas aparecen asociados al idioma y al nivel de estudios que traen del país de origen o el territorio del que provengan. En la actualidad y hasta ahora este ha sido el tema principal y el gran reto dentro del sistema educativo. Al respecto, y en clave valorativa, se apunta que se han dado pasos y se ha conseguido hacer frente a una situación compleja y complicada, pero que no se ha conseguido hacer frente de forma adecuada a realidades no deseadas, como por ejemplo la concentración escolar, el modelo lingüístico o el rendimiento escolar.
2. Por otro lado, aparece, aunque de manera muy primigenia **la necesidad de reflexionar y activar el debate en torno a las segundas generaciones y a**

la gestión de la diversidad, más asociada no tanto al inmigrante que llega en edad escolar como a los hijos e hijas de familias de origen inmigrante. Este es un reto que se abre a medio y largo plazo y en el que se han dado muy pocos pasos. En todo caso se interpreta que va a ser uno de los grandes nudos gordianos de cara al futuro. En este sentido, se estima que paulatinamente la primera cuestión, la llegada de alumnado de origen extranjero, irá perdiendo fuerza y que será esta segunda, la gestión de la diversidad, la que se convierta en el gran debate dentro del sistema educativo.

La variable socioeconómica es determinante en los aspectos tratados a lo largo de este informe.

En segundo lugar es importante destacar el papel que tiene la variable socioeconómica en muchas de las cuestiones y problemáticas analizadas en este informe y como el hecho de que gran parte del alumnado inmigrante se sitúa en los escalones más bajos de nuestra sociedad influye de manera determinante en los aspectos más relevantes analizados en este informe. Dicho de otra forma, en muchas situaciones prima más la clase social que la condición de inmigrante o el origen paterno o materno.

A lo largo de las entrevistas se puede entresacar un acercamiento muy realista de las potencialidades de la escuela con respecto a esta cuestión. Y es que a veces parece que esta puede solucionar todos los problemas y no deja de ser otro agente más dentro de una red en la que diferentes factores estructurales influyen sobre aspectos como la inserción del alumnado de origen inmigrante o sus resultados académicos.

La escuela no puede hacer mucho y en ciertos temas el tiempo resulta un elemento clave y es difícil poder establecer aceleraciones basadas en el sistema educativo. El ámbito lingüístico y más concretamente el desarrollo del euskera puede ser un buen ejemplo de esta situación y de cómo poco a poco y paulatinamente se va percibiendo que el grado de conocimiento del idioma aumenta tanto para los que llegaron a una edad más temprana como para los que han nacido aquí. En este campo, y tal y como se ha apuntado ya, no es lo mismo llegar con 13-14 años que con 4 ó 5. Aquí también parece que cierto pragmatismo puede ser útil en la gestión de estas situaciones y que no parece lo más recomendable que un adolescente recién llegado de Latinoamérica sea matriculado en el modelo D, ya que difícilmente va a poder aprobar el Bachillerato en dicho idioma. En estos casos puede ser mejor primar el resultado académico al conocimiento del euskera. Además, no podemos olvidar que estas situaciones irán disminuyendo con el paso del tiempo y que en los próximos años seguramente el contexto sociolingüístico de cada zona o territorio será el que determine la elección de modelos, tal y como ya se está viendo en la elección ordinaria de matriculaciones.

La cuestión de la edad aparece también como un elemento importante, no solo de cara al aprendizaje del idioma, sino también en aspectos relacionados con el rendimiento escolar o incluso la identidad. En ese sentido, la población adolescente que ha llegado al sistema educativo vasco muestra quizás más cercanía con respecto a sus padres y madres que la que puede tener con aquellas personas que han llegado con 4 o 5 años y que van a socializarse de lleno en el sistema educativo. Del mismo modo estos últimos muestran más similitudes con los nacidos ya aquí, que con los llegados en la adolescencia.

Otra de las grandes problemáticas que aparecen a lo largo de este informe es el de las concentraciones de alumnado de origen inmigrante en ciertos centros escolares, sobre todo de la red pública. La verdad es que es un tema realmente complicado y atiende a ciertos factores que trascienden el debate sobre la inmigración. Por ello, parece interesante retomar alguna de las reflexiones que se hacían en torno a este tema en alguna entrevista y ver hasta qué punto la alternativa de la redistribución –opción ideal– es factible y hasta qué punto quizás haya que plantear opciones en las que se den altas concentraciones en algunos centros, pero que estos centros puedan tener los recursos adecuados para hacer frente a esta situación.

De igual modo que generalmente las clases medias autóctonas no coinciden con clases bajas autóctonas en el mismo centro educativo, parece difícil que estas mismas clases medias autóctonas sí que quieran compartir centro con la población inmigrante. Y esta constatación, aunque pueda parecer una prograssada es necesaria apuntarla para contextualizar el debate de manera más precisa.

Todo ello unido a las *matriculaciones vivas*, que por definición es un tema de gran complejidad y de enorme impacto dentro del aula y que sorprendentemente no ha disminuido en los últimos años.

En un escenario como este se subrayan algunos aspectos o propuestas que pueden incidir en la mejora de la coyuntura y la realidad de la escuela con respecto a su papel integrador para el alumnado inmigrante. En este sentido, se destacan aspectos como la necesidad de replantear y redefinir las figuras del Profesor de Refuerzo Lingüístico o la del dinamizador intercultural, ya que se detecta cierto desgaste en la lógica y el funcionamiento de estas dos figuras.

Se plantea la necesidad de redefinir las figuras del Profesor de Refuerzo Lingüístico o del Dinamizador Cultural, ya que se detecta cierto desgaste en la lógica y funcionamiento de estas dos figuras.

También se valora la necesidad de un fuerte liderazgo e implicación en esta materia por parte del profesorado en su conjunto, pero muy especialmente de los equipos directivos, que pueden impulsar acciones concretas y que resultan determinantes en el quehacer cotidiano de un centro educativo.

Con respecto al profesorado se incide en la necesidad de una mayor formación en la materia y en concreto se queja de la no existencia de un máster en didáctica de segundas lenguas, que sería fundamental para hacer frente a los retos que entraña el aprendizaje del idioma.

Al margen de la escuela y la educación formal también se destaca las posibilidades que ofrece la educación no formal, especialmente el mundo socioeducativo y el tiempo libre. En este sentido, se plantean actividades que puedan fomentar el contacto y la convivencia entre aquellos menores que compartiendo un mismo espacio físico y entorno comunitario están en diferentes centros educativos y no se encuentran durante el periodo lectivo.

Como colofón, de toda la información obtenida y desarrollada en este informe, queremos destacar tres cuestiones porque las consideramos los tres elementos centrales a los que debemos prestar atención y recursos en los próximos años:

1. De la acogida a la gestión de la diversidad. Estamos en un momento diferente a los primeros años de este siglo XXI. Si entonces nuestra prioridad debía ser la acogida de personas extranjeras, ahora nuestro foco de atención debe virar y centrarse en la gestión de la diversidad que ya tiene nuestro sistema educativo y nuestras aulas. No se trata de olvidarnos de la acogida de los chicos y chicas que llegan con el curso empezado (el número se ha estabilizado y ya existen unos protocolos de asignación, a los que aludiremos también más adelante) pero sí de pensar que el gran reto de los próximos años va a ser la gestión de la diversidad en las aulas. Porque hablamos de los hijos e hijas de la inmigración, no solo de los chicos y chicas que tienen nacionalidad y origen extranjero en el sistema educativo. Tenemos que hablar también de los chicos y chicas vascas (nacidos aquí) de nacionalidad extranjera o de nacionalidad ya española que tienen uno de sus padres (padre o madre) o ambos de origen extranjero (y/o de nacionalidad extranjera). La cifra de estos chicos y chicas es ya importante pero lo va a ser más en los próximos años porque precisamente son las parejas de personas de origen extranjero las que tienen más descendencia y las que más contribuyen al rejuvenecimiento de la sociedad vasca.

En este contexto, en nuestra opinión cobran especial importancia dos de las reivindicaciones de las personas entrevistadas: a) la necesidad de una formación constante del profesorado que trabaja en las aulas con nuestra juventud e infancia en todo lo relacionado con la interculturalidad y su trabajo en las aulas. En algunas entrevistas se cita expresamente la necesidad de que se oferten estudios de posgrado en esta línea. No cabe duda que van a ser indispensables en los próximos años para poder fortalecer al colectivo docente en su quehacer cotidiano; b) la necesidad de que desde las instancias administrativas superiores, por ejemplo, desde el Gobierno Vasco pero también desde otros ámbitos como el académico, el

del tercer sector, etc., se trabaje en la línea de aportar reflexión, análisis y directrices o pautas de actuación en el sector educativo ante situaciones cotidianas que se producen en él. No se trata de establecer normativas ni circulares poco flexibles que no contemplen el entorno de esas situaciones y que entren en conflicto con las propias normativas o reglamentos de los centros. Son éstos los que deben regir el día a día en los centros escolares pero creemos complementario el trabajo de elaboración de un documento, por ejemplo, que sugiera pautas de actuación basadas en la experiencia de buenas prácticas de otros centros escolares de nuestro inmediato o de otros asimilables.

- 2. La concentración escolar de población extranjera en ciertos centros.** Es el tema estrella de la actualidad y de los próximos años. En este informe hemos hablado largo y tendido sobre él y hasta el momento lo único que tenemos son evidencias de una situación complicada porque confluyen muchas circunstancias de difícil armonización: el sistema de asignación de los chicos y chicas que llegan con el curso empezado; la extracción socioeconómica de la mayor parte de las familias extranjeras que llegan a nuestra sociedad que se sitúan en la parte más baja de la estratificación social y que guían la elección de un centro escolar cuando se puede hacer; los modelos lingüísticos (A versus B/D, castellano versus euskera) que dificultan o favorecen la integración de los chicos y chicas que llegan/residen en nuestra sociedad y que tienen una relación fundamental con la edad de llegada (si no son nacidos aquí) de los chicos y chicas; los criterios de asignación normalizada de centro escolar entre los que tiene especial importancia el residencial, totalmente vinculado al lugar que ocupa cada familia en la escala de la estratificación social; los bajos rendimientos escolares asociados a los centros con una alta presencia o concentración de alumnado de origen y/o nacionalidad extranjera pero realmente relacionados con la realidad socioeconómica y cultural de la familia de pertenencia (expresado en el ISEC, del que hemos ya hemos hablado); las estrategias adoptadas por las familias para buscar el entorno educativo mejor para sus hijos e hijas, pensando no solo en el presente, bajo la forma del estado del centro educativo, de su profesorado y de sus compañeros, sino también en el futuro, previendo qué potencial red social puede proporcionar un centro educativo en función del lugar que ocupan en la estratificación social las familias que lo eligen.

La confluencia de todas estas variables nos ha abocado a una situación en la que los centros educativos responden a la estratificación social que se da en una sociedad, como lo ha hecho siempre, es decir, centros educativos para las élites, centros para colectivos de orientación religiosa, centros educativos para las clases medias más euskalzales, centros para las clases sociales más populares y centros para las familias con menos recursos y que se encuentran en la parte baja de la escala social. Con la

particularidad de que entre estos últimos se encuentra muchas familias de origen y/o nacionalidad extranjera. La evidencia de la alta concentración de los hijos e hijas de estas familias en algunos centros esconde una alta concentración de chicos y chicas de extracción social humilde, que es la verdadera causante de la asignación no aleatoria de chicos y chicas a la red educativa.

El problema es serio cuando se estigmatiza a estos centros, cuando la opinión pública se fija en la variable espuria del origen extranjero, cuando se alimentan falsos estereotipos sobre estos centros y cuando no se compensan desde las instituciones esos desequilibrios para permitir que la igualdad de oportunidades sea una realidad y no solo un deseo.

Creemos que es fundamental que las instituciones ataquen esta cuestión ya: hay que trabajar en este ámbito aportando evidencias, estableciendo diagnósticos, llegando a acuerdos entre distintos, compartiendo objetivos, dibujando soluciones y resolviendo problemas.

- 3. Expectativas y movilidad social vertical.** Todo lo que hemos comentado tiene relación directa con el modelo de sociedad futura al que aspiramos colectivamente. Hablamos de construir una sociedad inclusiva, solidaria y cohesionada socialmente. Para eso tenemos que establecer medidas correctoras para que las desigualdades, no ya desaparezcan, que sería un objetivo quimérico, sean tolerables, es decir, para que, asumiendo que nuestra sociedad nunca llegará a ser plenamente igualitaria (una estructura social horizontal), las desigualdades entre las élites y las capas sociales más humildes se atenúen.

De aquí la importancia y el interés de nuestro informe, en la medida que quiere poner el foco de atención en los hijos e hijas de la inmigración extranjera, con el objetivo, en último término, que sirva de ayuda para implementar acciones orientadas a reducir desigualdades en la convivencia y en las oportunidades individuales y colectivas, y facilitemos la movilidad vertical de las personas como el mejor instrumento de inclusión y de orgullo de sentimiento de pertenencia a nuestra sociedad.



ANEXOS

PERSONAS ENTREVISTADAS

Amaia Sesma

Berritzegune Gasteiz

Amelia Barquín

Profesora de Mondragon Unibertsitatea

Concha Maiztegi

Profesora de la Universidad de Deusto

Félix Etxeberria

Profesor de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

Jesús Prieto

Asesor del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz

José Manuel Palacios

Responsable de innovación educativa. Gobierno Vasco

Joseba Ibarra

Responsable de interculturalidad en el Berritzegune Nagusia

Maite Pardo e Iñaki Intxausti

Berritzegune Irun

Personal técnico de Biltzen especializado en educación.

GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- Objetivos generales.
- Objetivos de la fase.

CONTEXTUALIZACIÓN (ESPONTÁNEO)

- Aspectos previos claves en una investigación sobre segundas generaciones: advertencia, perspectivas, excepciones, peculiaridades...
- Focos de interés: Qué es lo importante para una investigación de este tipo y qué complementario.

ÁMBITO EDUCATIVO

SISTEMA EDUCATIVO

- ¿Cuál es el punto de partida? ¿Qué reflexión se hace?
- Acciones en los diferentes niveles educativos. ¿Qué se está haciendo? No obligatorio, obligatorio, postobligatorio.
- Diferencias en las acciones según red pública o concertada.
- Matriculaciones fuera de plazo.
- Cuestión lingüística. Profesorado de Refuerzo Lingüístico.
- ¿Se sigue algún modelo de convivencia concreto?
- Valoración de lo que se hace y se está haciendo.
- Situaciones de discriminación.
- Buenas prácticas en algún centro educativo concreto.
- De cara al futuro qué mejoras o líneas a seguir.

PROFESORADO

- ¿Qué actitud?
- ¿Qué rol y funciones está jugando?
- ¿Cómo se está trabajando con ellos/ellas? Diferencias según nivel educativo: no obligatorio, obligatorio, postobligatorio.
- Estereotipos entre profesorado.

RENDIMIENTO ESCOLAR

- Datos y resultados. Evidencias.
- Diferencias con autóctonos.
- Modelos e idiomas.
- Fracaso escolar. Vías para el mantenimiento.

ÁMBITO LABORAL

- Acceso al mercado laboral.
- Expectativas previas con respecto al mercado laboral (hijos/as; padres/madres...).

ÁMBITO FAMILIAR

- Expectativas de las familias.
- Influencia familia.
- Influencia religión en los procesos de inserción educativa-social.
- Influencia idioma en los procesos de inserción educativa-social.
- Influencia cultural-valores en los procesos de inserción educativa social: roles de género, diferencias chicos-chicas...
- Interacción de la familia con el sistema educativo, con otras familias.
- Apoyo familiar desde casa al sistema educativo.

ÁMBITO COMUNITARIO

COMUNIDAD: PARES, ENTORNO, SOCIEDAD

- Influencia sobre los menores.
- Ocio y espacios de socialización por pares: interacción en la diversidad u homogeneidad cultural. Interacción inter pares:
 - deporte,
 - actividades extraescolares,
 - cuadrillas.
 - Impacto de la religión en la interacción.
- Estereotipos y situaciones de discriminación.

MENORES

- Expectativas.
- Dificultades: lengua, nivel educativo, diferencias culturales y religiosas, diferencias socioeconómicas...
- Pertenencias e identidades.
- Procesos de adaptación.

CONVIVENCIA Y PROCESOS DE INTEGRACIÓN

- Valoración de la situación actual y de los años precedentes.
- Impacto de la crisis.
- Posibilidades de movilidad.
- Trayectorias exitosas.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

- ¿Qué aspectos claves hay que trabajar en el futuro? ¿A qué dedicar atención y recursos?
- ¿Si estuviera en tus manos (fuera el Lehendakari) qué tres claves trabajarías?

Los fenómenos migratorios recientes han cambiado la realidad sociocultural vasca. La diversidad de nuestra sociedad es cada vez mayor y plantea retos inéditos en relación a la cohesión, la integración y la convivencia. Con el objeto de ilustrar los cambios que estamos viviendo, desde Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración estamos investigando el fenómeno de los hijos e hijas de personas de origen extranjero en Euskadi, siendo este informe el que recoge, a través de una metodología cualitativa, la visión que tienen las personas expertas en la materia.

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

