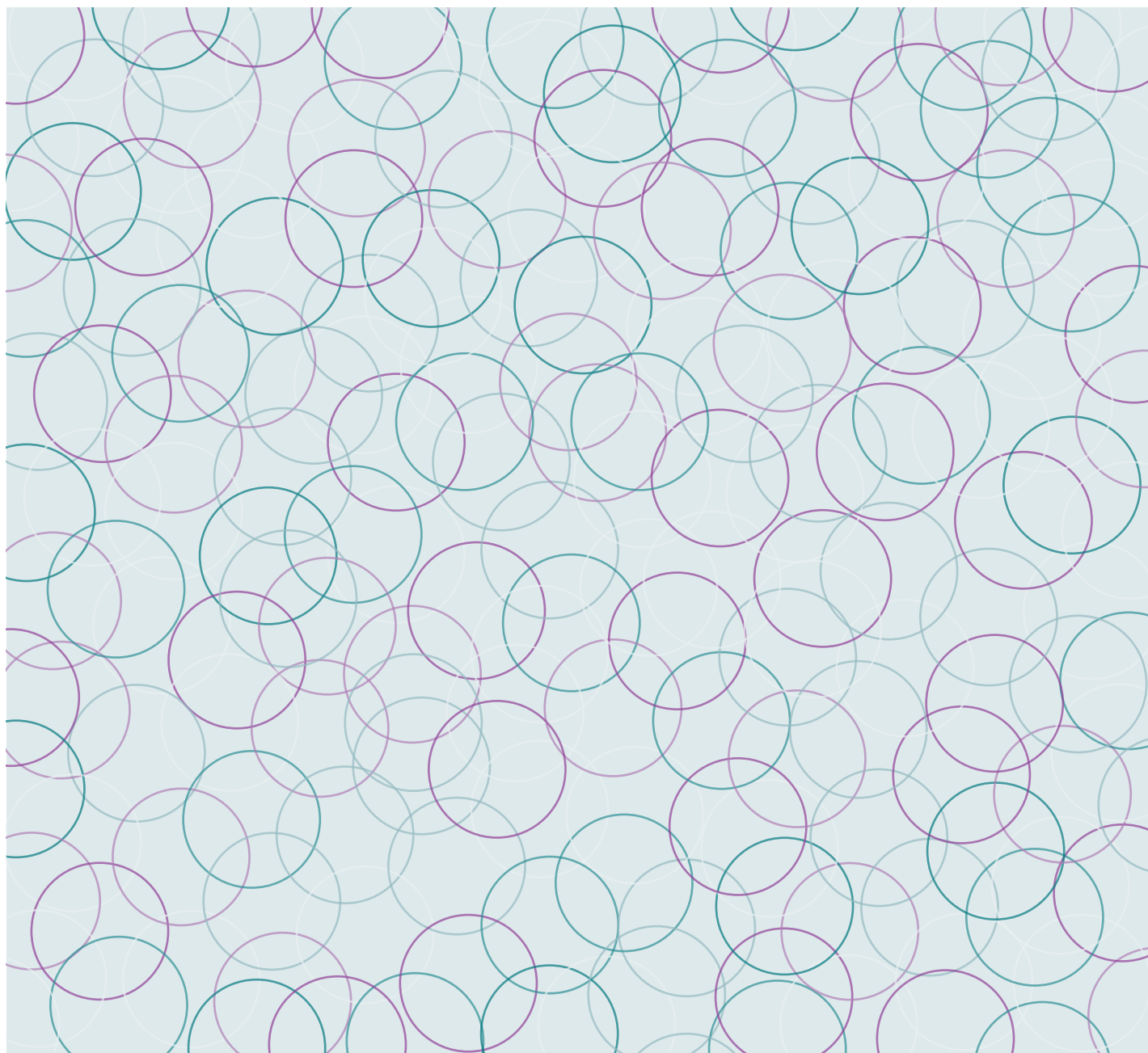


Parte II. Capítulo 1.

# La diversidad en las aulas: voces desde la educación

Maite Fouassier Zamalloa



*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
<b>1. Centro escolar .....</b>	<b>11</b>
1.1. Matriculaciones.....	13
1.2. Gestión de la diversidad cultural desde el centro escolar.....	19
1.3. Religión .....	21
1.4. Situación socioeconómica del alumnado y sus familias.....	26
1.5. Nivel educativo, rendimiento, fracaso y abandono escolar .....	30
<i>En resumen</i> .....	35
<b>2. El aula y su gestión.....</b>	<b>39</b>
2.1. Materias – programas.....	40
2.2. Idioma .....	42
<i>En resumen</i> .....	51
<b>3. Profesorado .....</b>	<b>53</b>
3.1. Visión del profesorado .....	53
3.2. Papel del profesorado .....	58
3.3. La figura del tutor/a.....	61
3.4. Relaciones con las familias .....	62
3.5. Formación al profesorado.....	65
3.6. Expectativas y futuro del alumnado desde el punto de vista del profesorado .....	66
<i>En resumen</i> .....	69
<b>4. Alumnado .....</b>	<b>71</b>
4.1. Idioma: el euskera.....	72
4.2. Relaciones .....	76
4.3. Integración .....	80
4.4. Identidades .....	83

4.5. Expectativas y futuro desde el punto de vista del propio alumnado . . . . .	88
<i>En resumen</i> . . . . .	91
<b>5. La familia</b> . . . . .	<b>93</b>
5.1. Aspectos culturales . . . . .	93
5.2. Actitudes de las familias . . . . .	96
5.3. La participación de las familias en el centro escolar . . . . .	99
5.4. Relaciones . . . . .	100
5.5. Entorno familiar – apoyo familiar . . . . .	101
5.6. Posible retorno o asentamiento en la CAE . . . . .	104
5.7. Expectativas . . . . .	106
<i>En resumen</i> . . . . .	109
<b>6. Conclusiones</b> . . . . .	<b>111</b>
6.1. En resumen . . . . .	112
6.2. Diagnóstico para la acción . . . . .	118
6.3. Buenas prácticas. . . . .	122
Anexos . . . . .	125
Guión entrevista a personas educadoras . . . . .	125
Listado de personas entrevistadas . . . . .	127



# INTRODUCCIÓN

La educación en la diversidad cultural ha supuesto un reto para los centros educativos. La llegada de nuevo alumnado, su incorporación –en ocasiones fuera de plazo– a un sistema educativo desconocido para él y sus familias, un entorno lingüístico irreconocible, pautas culturales diversas o niveles educativos que no se corresponden con sus lugares de origen, son cuestiones que se han ido afrontando por personal educativo, equipos directivos escolares, familias y la administración. Actualmente, también debemos mirar hacia un alumnado ya asentado en Euskadi, incluso en algunos casos nacido en el territorio, que afronta su escolarización de manera normalizada, pero en la que no dejan de existir barreras que dificultan e incluso impiden una educación basada en la igualdad y la no discriminación.

El texto que aquí se presenta recoge el sentir de profesionales de centros vascos, tanto de la educación formal como de la no formal, ante la diversidad cultural en sus aulas. Una realidad no tan reciente que se mira como oportunidad para unos, con cautela para otros y con normalidad para la mayoría. Atendemos por tanto a las percepciones, opiniones y visiones de un colectivo que tiene una responsabilidad educativa sobre las y los menores y jóvenes de Euskadi.

El objetivo central de este estudio es describir la visión que el profesorado de la enseñanza obligatoria vasca (infantil, primaria y secundaria) y personas educadoras del campo de la educación no formal tienen sobre el colectivo de los niños, niñas y jóvenes de origen y/o de ascendencia extranjera. Nuestro interés descansa en la perspectiva, no ya de personas expertas, sino de las personas, educadores y educadoras en los distintos niveles de enseñanza reglada y no reglada, que trabajan cotidianamente con personas de distintas procedencias y que tienen que enfrentarse realmente a la diversidad de la sociedad vasca en sus etapas más tempranas.

Para ello hemos creído conveniente trabajar con una metodología cualitativa de investigación social, toda vez que queríamos profundizar en las impresiones, en las vivencias, en las valoraciones, etc. de personas educadoras vascas. Más concretamente hemos elaborado un sondeo discrecional (intencional) compuesto por una muestra total de 14 entrevistas en profundidad focalizadas en un tema, a educadores y educadoras de 7 centros de enseñanza públicos, 5 centros concertados, una entidad no lucrativa y un Gaztegun<sup>1</sup>, todos ellos en la CAE, entre los meses de mayo y junio de 2015. Concretando los niveles educativos a los que hemos accedido en los centros públicos y concertados, han sido 2 en educación infantil, 5 en educación primaria y 5 en educación secundaria.

Esta estrategia nos ha permitido obtener de un colectivo reducido de personas abundante y detallada información en torno a la cuestión central del estudio. Este tipo de entrevistas en profundidad focalizadas en un tema contiene un guión de preguntas abiertas a la consideración de la persona entrevistada que persigue entrar tanto en aspectos motivacionales, actitudinales y proyectivos, como en conseguir información precisa del tema que nos ocupa (ver anexo).

En lo que respecta a los modelos lingüísticos en los que trabaja el profesorado entrevistado, el modelo D se imparte en los dos centros de educación infantil, en primaria son cuatro centros con modelo D en sus aulas y un centro con modelo B, y en secundaria se ha accedido a profesorado de tres centros con modelo B, un centro con modelo D y un centro con modelo A<sup>2</sup>.

Si bien hemos recogido las opiniones de profesionales que trabajan fuera de la educación reglada, en general nuestro esquema de trabajo se estructura desde este campo. A modo de resumen, se presenta en el gráfico 1 un esquema explicativo de cómo se organiza este análisis.

Hemos considerado al centro escolar como elemento de unión de todas aquellas piezas que lo componen y que le dan forma. Dentro de este consideramos cuatro grandes temas que son el profesorado, el alumnado, la gestión del aula y las familias. Todos ellos crean un espacio donde confluyen aquellos ámbitos que se han ido tratando en las entrevistas, ya sea de manera intencionada o por el propio devenir de la conversación.

---

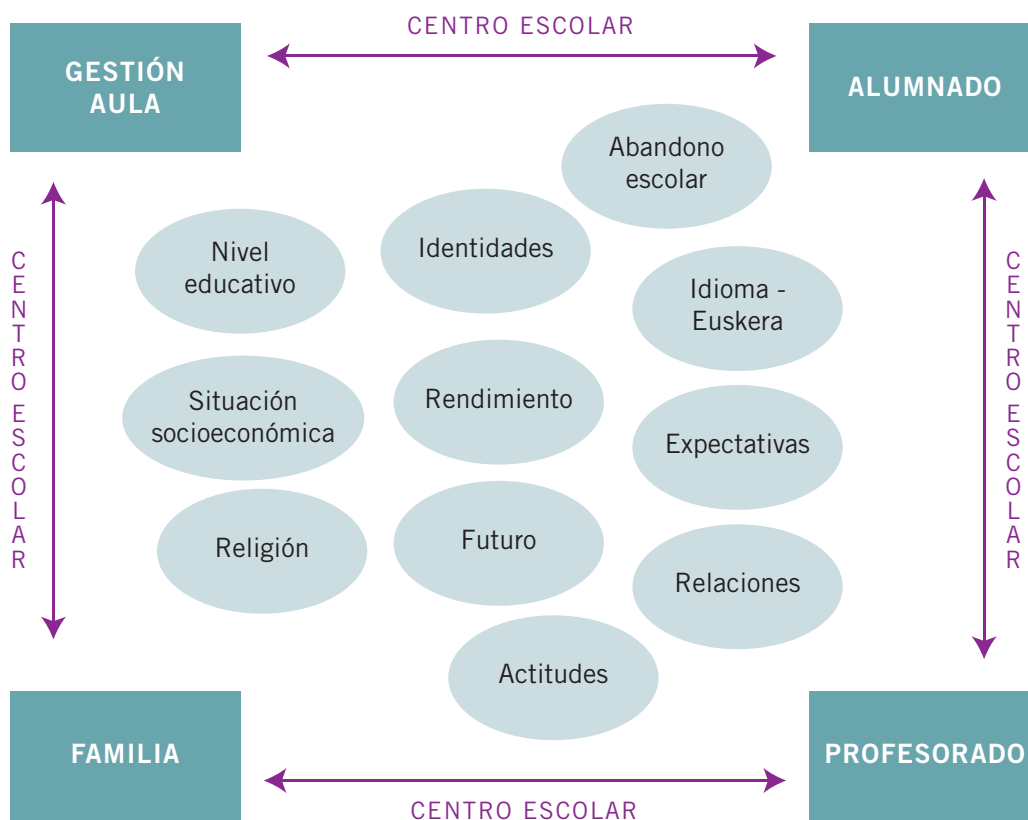
<sup>1</sup>Espacios socioeducativos de gestión municipal, lúdicos y de encuentro para jóvenes de entre 12 y 17 años.

<sup>2</sup>A modo de aclaración, los modelos lingüísticos en la red educativa vasca se dividen en tres:

Modelo D: Todas las asignaturas se imparten en euskera y el castellano es una asignatura más.

Modelo B: Unas asignaturas se enseñan en euskera y otras en castellano (en general las matemáticas y el aprendizaje de la lecto-escritura).


Modelo A: Todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto el euskera, que es una asignatura más.




Asistiremos a una multiplicidad de discursos que pueden verse apoyados por varios profesionales así como aquellas reflexiones personales sobre cómo se está gestionando la diversidad cultural en un campo tan necesario como es la educación. Todo ello nos proporcionará una visión sobre cómo se está viviendo el día a día en los centros escolares.







*“Aquí yo creo que va todo muy normal. La  
apariencia es de normalidad. Creo que la relación  
entre iguales está muy normalizada”.*  
*(Público, secundaria)*





# 1

## Centro escolar

Sabemos que la migración llegada a Euskadi comienza a producirse a inicios del siglo XXI, con flujos migratorios de los cinco continentes, pero principalmente de Latinoamérica. Tal realidad se hizo ver en los centros escolares, donde comenzó a matricularse alumnado extranjero de manera progresiva. Esta llegada es recordada por el profesorado como complicada y difícil, ya que ante el desconocimiento de nuevos perfiles se añadía para los centros concertados una sensación de menor apoyo desde la Administración con respecto a los centros públicos. Apoyos tanto de índole económica como de recursos para sus centros.

*“Pero inicialmente sí que fue bastante difícil, sobre todo porque, yo creo que la pega fue que éramos de los pocos centros concertados que absorbieron bastante migración”. (Concertado, secundaria)*

*“Aunque el Berritzegune<sup>3</sup> nunca se ha negado a ayudarnos, es verdad que desde la administración ha habido un apoyo muy directo a los centros públicos y no a nosotros”. (Concertado, secundaria)*

*“Desde el punto de vista pues éramos un centro que parecía público porque venía bastante gente, pero las ayudas que hemos recibido no eran equiparables a las necesidades. Entonces bueno hemos estado un poco ahí... sobreviviendo, y seguimos igual. El concertado no recibe los mismos recursos, es verdad que en general tampoco tienes las mismas necesidades, pero nosotros somos de los pocos que sí teníamos las necesidades”. (Concertado, secundaria)*

La llegada de alumnado extranjero supuso para el mundo educativo un nuevo replanteamiento de cómo abordar la diversidad cultural en sus aulas. Dar respuestas inmediatas a situaciones consideradas por algunos como complejas y

---

<sup>3</sup>Berritzegune es el servicio de apoyo de carácter zonal y/o territorial para la innovación y mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria. Está formado por el personal docente de distintos cuerpos y niveles educativos.

diferentes a lo establecido hasta el momento llevó a que se vivieran momentos de ansiedad e incertidumbre. Sin embargo, y como bien se apunta en las entrevistas, con el paso de los años la costumbre se instala en el profesorado que lleva años trabajando diariamente con alumnado inmigrante y sus familias.

*“En esta escuela lo tenemos muy tragado (la diversidad) porque tenemos un porcentaje bastante elevado de familias extranjeras. Pero al principio se vive... todo lo que se sale de la norma, de los parámetros normales se vive con un poco de ansiedad” (Público, primaria)*

*“Yo creo que en general, sí que es verdad que ha habido en un principio susceptibilidades y tal, pero creo que en el momento que ya conocemos las cosas se asumen, bueno, viene otro alumno nuevo y no pasa nada. En fin, siempre genera un cómo lo vamos a hacer, miedos, incertidumbres” (Público, primaria)*

Las personas entrevistadas comentan que los centros se han ido transformando paulatinamente hasta llegar, en los casos en donde la inmigración es más patente, a elevados porcentajes de alumnado extranjero. Perciben el cambio provocado por la llegada de población extranjera a sus centros escolares.

*“Aquí de porcentaje se puede tener un 40% de gente venida de fuera. Este tipo de población pues empezó en 2002-2003. Entonces empezamos a tener desde primer curso, segundo... y desde entonces no hemos parado de tener pues anualmente solemos tener entre 10 y 14 alumnos que vienen. Eso en cuatro años transforma el centro completamente teniendo en cuenta que el total de alumnado son 160. Si en 4 años te vienen 14 alumnos, pues te transforma el centro de arriba abajo”. (Público, secundaria)*

Para los centros, especialmente para los concertados, la llegada de alumnado extranjero ha supuesto, y así se hace ver en algunos discursos recogidos en las entrevistas, una oportunidad para conservar los centros abiertos y mantener al profesorado contratado. Han vivido las consecuencias de una disminución en el índice de natalidad de la población autóctona y la llegada de alumnado extranjero ha supuesto un revulsivo para sus centros escolares.

*“Hay que reconocer que inicialmente, estoy hablando quizás hace 10 años, la inmigración era un problema, eso es indiscutible. En este momento nosotros hemos cambiado un poco la óptica y objetivamente es una oportunidad, son tiempos... entre otras razones se va notando un índice de natalidad menor y bueno, hay que reconocer que aunque no es un número mayoritario, pero bueno, el hecho de que vengan alumnos pues no deja de ser una oportunidad para nosotros”. (Concertado, secundaria)*

Mirando al futuro de una manera muy general y refiriéndose al centro escolar en el que desarrollan su actividad profesional, la percepción es de que, por un lado su labor seguirá igual que como la están realizando hasta el momento, si bien hay factores externos a sus competencias que pueden cambiar el rumbo con respecto a las matriculaciones de alumnado inmigrante.

*“Nosotros tenemos tanta inmigración porque hasta hora nuestros dos centros de referencia eran centros de primaria que también tenían inmigración importante. A partir de ahora, como nuestros centros de referencia han cambiado, en cuatro años, de la misma manera que creció va a bajar a la mitad o menos de la mitad. Ahora tenemos un centro de referencia con migración muy alta, pero el otro prácticamente no tiene”. (Público, secundaria)*

*“Entonces, ¿cómo vamos a seguir? Pues seguiremos igual, que es hacer lo que podamos, cuantos más recursos haya, mejor”. (Concertado, secundaria)*

A continuación abordaremos diversos temas que forman parte de la estructura y funcionamiento del centro escolar. Veremos así las percepciones acerca de cómo afectan las matriculaciones de alumnado extranjero a la configuración del centro, así como las matriculaciones fuera de plazo. Posteriormente nos aproximaremos a las opiniones acerca de cómo se aborda la gestión de la diversidad cultural desde los centros escolares. La diversidad religiosa y su gestión es el tercer punto que abordamos. Seguidamente nos detendremos en analizar la situación socioeconómica del alumnado y sus familias, cómo afecta en su desarrollo educativo y las necesidades que se perciben. Por último trataremos todo aquello relacionado con el nivel educativo del alumnado, su rendimiento y si el fracaso y abandono escolar están relacionados con el origen extranjero del alumnado.

*“Entonces, ¿cómo vamos a seguir? Pues seguiremos igual, que es hacer lo que podamos, cuantos más recursos haya, mejor”. (Concertado, secundaria)*

## Matriculaciones

Las matriculaciones en los centros escolares vascos son reflejo de la realidad de sus pueblos y ciudades. Da cuenta de ello el profesorado con más años en el sistema educativo, que ha sido testigo y participe de cómo ha evolucionado su centro según los flujos migratorios que iban llegando a Euskadi.

*“Tuvimos la racha de los sudamericanos, muchos sudamericanos están volviendo a sus países. En otro margen de edad tenemos la racha del Magreb (...) los del Magreb más intermedio (en nivel educativo), los sudamericanos más arriba (...) y ahora, en las aulas de educación infantil tenemos muchísima gente subsahariana. Familias nigerianas, familias congoleñas”. (Público, primaria)*

*“La mayoría son de Latinoamérica, pero luego también tenemos pues igual aquí tenemos 14 nacionalidades, hay portugueses,... pero la mayoría Latinoamérica. De marruecos, de la zona de los países del Este también hay bastantes, ahora este año no pero hemos tenido bastantes de China, hemos tenido 6-7 alumnos igual a la vez, o sea en un mismo curso 6-7 alumnos de China,... tenemos de todo”. (Público, secundaria)*

El elemento económico es clave a la hora de la elección de centro, es decir, hay una multiplicidad de razones por las que las familias eligen –quien pueda

tener esa opción– escuela para sus hijos e hijas, ya sea por la programación del centro, su ideario, la cercanía al barrio en el que residen, modelos lingüísticos, el tipo de centro, etc. Sin embargo, gran parte de la población inmigrante tiene en cuenta el gasto que les supone la matriculación de sus hijos e hijas en los centros escolares. En cierta medida, y como recogemos a continuación, hay centros concertados que tienen una política de no establecer cuotas excesivamente caras, debido en este caso al ideario del centro. Una de las consecuencias indirectas es el aumento de alumnado extranjero en sus aulas.

*“La primera razón por la que eligen este centro es por lo que te he dicho de ir a (centro escolar concertado). Es que entran directamente, el niño que entra a infantil entra a (centro escolar). Y luego el ser la única ikastola de la zona para nosotras también es importante porque también se nota que ahora la gente prima bastante el tema de ikastola, de modelo D, sí se nota”. (Concertado, infantil)*

*“Igual a algunos les gustaría pensar que la gente viene aquí porque el centro tiene un ideario concreto, y algunos vienen porque tiene un ideario concreto, pero hay otro factor que es determinante que es el tema económico. Mientras el centro tenga ese planteamiento vendrá más gente que a otros sitios. O lo asumes o no lo asumes, si no lo asumes me pongo al nivel de otras personas y pongo la barrera ahí porque eso se quiera leer como se quiera leer si el año que viene este centro en lugar de pagar 30 euros pagan 55 va a venir menos gente”. (Concertado, secundaria)*

En el caso de los espacios de educación no formal, el tema económico también se hace notar en el devenir de sus programaciones. Las actividades que se puedan organizar se traducen en momentos que se ofrecen a los y las jóvenes con dificultades económicas como oportunidad para salir de sus barrios, conocer gente nueva, relacionarse y como bien lo señalan, para que adquieran ciertos valores.

*“Este es un espacio de ocio y tiempo libre. Nuestro objetivo es que estando aquí adquieran ciertos valores y habilidades, que participen, que sean más proactivos. O también, y eso puede ser por problemas económicos, que hay chavales que no han salido de este barrio. Entonces también les ofrecemos excursiones y salidas: vamos a la bolera de (municipio), vamos... y se nota que para ellos es positivo, porque si no, no saldrían, por recursos económicos y porque este barrio es un poco endogámico”. (Educación no formal)*

Ahora bien, cuando la elección del centro se debe a la mayor o menor concentración de alumnado inmigrante, se percibe cómo las familias, en su mayoría autóctonas, optan por elegir centros con menor porcentaje de personas extranjeras. Si, como bien reflejan los datos, las escuelas públicas centralizan en mayor medida al alumnado inmigrante, nos encontramos con profesorado que percibe cómo las matriculaciones del alumnado autóctono descienden por esta razón. Una de las consecuencias que se señalan es el bajo nivel de euskera en las clases con alta concentración de alumnado inmigrante, que a su vez genera una imagen irreal del centro y de los modelos lingüísticos que en este se imparten.

*“Yo creo que en este centro más de la mitad son población extranjera. Ahora ha venido una compañera a la clase de al lado, al modelo D, y dice estoy alucinada de que en (municipio) no me podía imaginar que (en centro) es esto. Porque aquí estamos bajando la matrícula a cuenta de eso, porque nosotros ahora tenemos una clase modelo D y la mía de modelo B que claro el nivel de mi clase de euskera es,... bufff,... No es de B, para nada. Los chavales están viniendo aquí porque dicen que esto es en castellano”. (Público, primaria)*

Cuando la elección del centro se debe a la mayor o menor concentración de alumnado inmigrante, se percibe cómo las familias, en su mayoría autóctonas, optan por elegir centros con menor porcentaje de personas extranjeras.

*“Aquí hay gente maravillosa, tenemos unos padres además... hemos visto que también se nos han marchado familias porque entraba población extranjera, a un sitio más euskaldun, un sitio tal... nos lo han dicho además. Pero bueno, la dirección de esta escuela dijo no me voy a plantear que a unos admitimos y a otros no admitimos. Si hay plaza entran, porque tienen derecho, ya está. Se trata a todo el mundo por igual”. (Público, primaria)*

El posicionamiento ante las matriculaciones de algunos centros escolares queda bien reflejado en el siguiente comentario, donde se deja patente el carácter de la escuela, en el que se aclara que no se cuestiona el origen del nuevo alumnado, ni sus conocimientos, aunque no por ello surjan dificultades y tirantezas entre el profesorado.

*“Esta escuela, desde la dirección desde un principio apostó porque somos una escuela pública y en esta escuela pública entra todo el mundo si hay plazas. No se cuestiona nunca ni su origen, ni su nivel de euskera ni nada. Incluso hemos recogido críos y crías que entran en 5º primaria sin saber nada de euskera...y bueno, en esto también tenemos nuestros roces pues porque nos agobia, un crío sin saber la lengua, cómo se arregla en clase y tal”. (Público, primaria)*

Por otra parte, se comenta en las entrevistas que también se suele aconsejar a las familias sobre el o los modelos lingüísticos que se imparten, la situación del centro, y otras cuestiones que puedan ser de ayuda para la elección de una y otra escuela –elección, habitualmente de centros concertados, que llega en los casos en que las familias de origen extranjero se lo puedan permitir–. Pero no podemos olvidar los casos en que la comisión de escolarización decide enviar a un número determinado de alumnado según las plazas vacantes que tenga, y el centro educativo tiene la obligación de matricularlo.

*“El centro les puede aconsejar mira este es el modelo que hay, date cuenta que va a tener dificultades,... se les aconseja. Y luego está la familia la que decide, entras y es lo que hay. Muchas veces es eso y otras muchas es porque vienen de sus países entonces van al centro concertado que hay plaza. Gente que te viene en marzo, y el centro mientras tenga plazas está obligado a cogerlos”. (Concertado, secundaria)*

*“Durante muchísimos años siempre hemos tenido gente de la zona luego se empezó a ampliar pues que venían de otros barrios. Estos niños, la inmensa mayoría, por no decir todos, pasan a (municipio), entonces claro, pues muchas veces también*

*venían con esa motivación. La cosa fue creciendo, pero siempre hemos tenido alumnado digamos autóctono”. (Concertado, infantil)*

Si bien el reparto de la Comisión no siempre acaba siendo el centro elegido por las familias para los cursos posteriores y se dan casos de cambio de centro, de la concertada a la pública o viceversa.

*“Alguno sí que es verdad que ha ido a la pública, al terminar esto como venían por Delegación, luego han ido a la pública”. (Concertado, infantil)*

*“Aquí pasa una cosa, hemos tenido un fenómeno. Nosotros aquí en el parque, hay una escuela, y esa escuela tiene modelo A, entonces en esa escuela, noventa y pico % de extranjeros y 2% gitanos. Muchas familias que llegan nuevas empiezan allí y pasan un año y luego nos los traen aquí, porque ven que eso es un gueto, son los propios padres los que no quieren que estén allí”. (Público, primaria)*

Las comisiones de escolarización han comenzado en los últimos años a realizar un reparto más equitativo del alumnado extranjero recién llegado, una demanda que llevaba en boca de los centros escolares hace tiempo. El profesorado opina que un reparto más equitativo es más positivo tanto para el propio centro como para el alumnado extranjero, así como una liberación para el profesorado.

**El profesorado opina que un reparto más equitativo es más positivo tanto para el propio centro como para el alumnado extranjero, así como una liberación para el profesorado.**

*“Hubo años en donde teníamos un índice de inmigración similar al que pueda tener un centro público, había alguna pequeña diferencia. Ahora ha descendido respecto a... entonces llegamos a tener un índice en torno al 20% en secundaria. Ahora estaremos en torno al 10%... ahora se han igualado bastante las cosas porque como digo la comisión garantiza que hay un reparto uniforme y eso hace que a nosotros se nos libere un poco”. (Concertado, secundaria)*

*“Yo creo que es positivo, a ver, que el porcentaje baje. No pasa nada porque tengamos un 40% un 45%, pero es muy alto. Incluso para ellos mismos, no pienso en la gente de aquí si no para ellos mismos, es bueno que se repartan. En (municipio) tiene que haber mayor reparto con la nueva planificación que se ha hecho, con el nuevo mapa escolar, ese es el objetivo que haya una mayor distribución de estos alumnos en todos los centros, tanto públicos como concertados”. (Público, secundaria)*

La opinión generalizada es que no existe un volumen destacado de matriculaciones de hijos e hijas de personas extranjeras que hayan nacido en Euskadi. Se hace más patente entre los cursos de educación infantil, donde incluso el propio profesorado entrevistado no identifica a este alumnado como extranjero. A su vez, se relaciona la matriculación de alumnado nacido en Euskadi con la mayor libertad de elección del centro de la familia, ya que se considera que está asentada en el territorio y conoce el funcionamiento de la red de educación.

*“Hay alguno aquí que es segunda generación, porque han nacido,... bueno (nombre del niño) que sus abuelos son portugueses, pero todos los demás,... recién*



*venidos, hay algunos que ya son nacidos aquí, tres o cuatro. Este año me han venido dos, esta clase es de 3º de primaria, están haciendo 9 años, el año pasado me vinieron 3, el anterior... pues no sé, no lo tengo registrado. Al principio de curso ya empecé pero luego con tanto curro pues no... Yo creo que lo que les pregunté un día fue cuántos habían hecho aquí infantil y no llegaba al 50%". (Público, primaria).*

*"Y luego ya nos están viniendo hijos de inmigrantes que han nacido aquí, eso ya en infantil ya se ve. Y además esos ya ni se cuentan como extranjeros". (Público, infantil)*

*"Pero están desde pequeños, entraron con dos añitos. Yo creo que estos tres son nacidos aquí ya". (Concertado, primaria)*

*"En este momento estamos con un treinta y pico por ciento de alumnado extranjero. Y sobre todo estamos notando mucho... antes teníamos mucho alumnado de incorporación tardía, pero ahora nuestras listas en las clases son muy graciosas, porque en los cursos de abajo tenemos muchísima, muchísima diversidad. Entonces son ya familias que ya están asentadas aquí y que eligen nuestro centro por el motivo que sea". (Público, primaria)*

*"Todavía no son nacidos aquí, tengo la duda con una familia que la pequeña tiene tres años y es la tercera y esa creo que sí, pero por lo general no". (Concertado, infantil)*

Cuando hablamos de si la crisis ha afectado a la llegada de nuevo alumnado en sus centros escolares, las opiniones son del todo dispares. Vemos por una parte aquellos que piensan que el número de matriculaciones es cíclico, cambiante cada año, sin un patrón similar a los flujos migratorios llegados a Euskadi, pero no por ello perciben un menor número de matriculaciones de población extranjera. Por otra parte, están los que sí consideran que la crisis haya podido afectar no solo a un descenso en las inscripciones, sino también un retorno del alumnado extranjero a sus lugares de origen. Por último existe la percepción de que las matriculaciones han aumentado, aunque comentan que las nacionalidades de origen sí que han variado de unos años a la actualidad.

*"Sí, siguen llegando y siguen marchando. Aunque ahora no es como antes, no, no. Antes, hace 10 años, todos los meses había alguien que venía nuevo. Pero bueno, en septiembre han venido 2". (Público, primaria)*

*"Son como ciclos. Por ejemplo este año hemos tenido bastantes, 12-14, el año pasado hubo menos, 8-9, quiero decir que hay veces que baja. Cuando se dice que muchos se han marchado o no vienen tantos, es relativo, nosotros aquí no lo sentimos, nosotros seguimos teniendo, siguen llegando, seguimos viendo que vienen, también es verdad que conocemos algunas familias que se han marchado porque se han quedado en paro aquí con la crisis que tenemos, y algunos han tenido que volver. Pero aquí nosotros todos los años seguimos teniendo, llegando el mismo número de alumnos. Nosotros, con el tema crisis, no lo sentimos así". (Público, secundaria)*

*"Lo que sí que estamos notando, más que se vengán, es que se van. Igual es por la crisis,... es como que nos les cuesta sacar al niño del colegio y llevárselo, en marzo me lo llevo, en abril me lo llevo,... No ha terminado el curso. Este año ya*

*ha pasado, se han ido dos alumnos. Entonces dices, dejas todo y te vas,... ¿cómo funciona esto?” (Concertado, secundaria)*

*“Cada año tiene más alumnado extranjero. Los últimos años ha crecido bastante, igual los dos, tres últimos años más. Son de Marruecos la mayoría, y después pues Pakistán, rumanos, sudamericanos...” (Público, primaria)*

*“Yo veo dos grandes, en general, sobre todo por los que he tenido yo, no son muchos en comparación con cualquier otro centro, pero bueno, empezamos a notar que cada vez llegan más y que incluso algunos ahora, ya de cara al futuro vienen ellos a apuntarse, ya no es delegación quien nos los envía. Ya tienen más clara la cosa, cómo funciona, piden sus becas y sus ayudas”. (Concertado, infantil)*

Ahora bien, ante las matriculaciones fuera de plazo, el profesorado comenta las frustraciones que vive cuando debe admitir a un alumnado casi acabando el curso, con el hándicap que ello supone. No ven que sea de utilidad para ninguna de las partes interesadas. Por otra parte, dejan patente la dificultad para seguir los ritmos programados para impartir la materia en el aula. Nos hacen saber los esfuerzos que les supone tener que adaptar la clase a continuos cambios.

*“Las dificultades de una incorporación en mayo, cuando casi está finalizando el curso. ¿Qué tipo de examen se le puede hacer a alguien que acaba de llegar, no habla el idioma, no se le conoce? ¿Es un guardaniños, tenerle por tener?” (Concertado, secundaria).*

*“Y los primeros niños que nos mandaron, no que ellos se apuntaran sino porque venían enviados por delegación. Y además claro, se suponía que teníamos 25 por aula, y estos niños siempre hacían el número 26-27. Eran críos que nos llegaban normalmente, ni siquiera septiembre, siempre con el curso empezado”. (Concertado, infantil)*

*“Entonces claro, es difícil. Y además estas trabajando a principio de curso, empiezas con 3 o 4, que nos ha pasado este año, en marzo nos ha venido una de Brasil, otro de Ecuador,... y de repente te encuentras con 7 u 8. Tienes que empezar con ellos, tienes que adaptar,... es... y eso influye en el ritmo de la clase”. (Público, secundaria)*

*“Fuera de plazo últimamente nos pasa más. Tú un poco planificas y llega septiembre e igual te llegan 3, llega octubre y otros 3, eso te dificulta un poco, ¿no? Pues todas las ayudas y las clases y las expectativas del profesor también pues es: argg, otro más! Otra carga más, otras dificultades más, pero bueno...”. (Público, primaria)*

*“Sé que ha habido, pero pocas, creo que dos este año. Creo que se intenta que sigan el ritmo, se les intenta meter en el ritmo de la clase y esa gente es a la que se le suele decir pues que en los recreos vete a ponerte al día. Claro es que lo ideal sería que nadie llegara a mitad de curso, pero como llegan...”. (Público, secundaria)*

Ante una posible solución a las matriculaciones fuera de los plazos establecidos por el calendario escolar, se comprenden las dificultades a las que se enfrenta el Departamento de Educación, quien es el responsable del reparto de este alumnado, ante la incertidumbre sobre el volumen con el que

contarán durante el año escolar, así como la gestión y las necesidades que puedan acarrear.

*“Sería decir ¿recursos del Gobierno Vasco? Pues mira tener una persona que para los que llegan,... pero claro, le voy a pagar a una persona por si llega o no llega. Y tampoco puedes decir, en una clase tienes 22 y llega el número 23, pues lo metes pero tampoco dicen no tienes tiempo material de tratar de manera especial a ese alumno”. (Público, secundaria)*

*“Y además entiendo que desde el Departamento de Educación tienen la realidad que tienen, ellos tampoco saben cuántos van a venir. El año pasado hubo un flujo de migración en septiembre gigante, claro que ellos no saben cuántos van a venir. De repente la comisión de escolarización tiene que decidir cómo escolarizar en (lugar) a 120 personas, y la siguiente semana pues llegan otros 70, y luego vienen otros 45, cada uno viene de dónde sea, y ellos garantizan un mínimo que es que haya una distribución más o menos equitativa”. (Concertado, secundaria)*

Por último destacamos la reflexión en relación a la garantía de escolarización, que si bien es de reconocer que dicho derecho se hace efectivo, no deja de preguntarse si se aseguran unas condiciones mínimas con dicha escolarización.

*“Bueno, eso es un valor, pero claro, de ahí a todo lo demás,... a mi me parece que el tema del flujo migratorio tal como está planteado en este momento a mi me parece que se les da posibilidades de estar escolarizados, se garantiza eso que es muy importante, pero claro en qué condiciones llegar hasta garantizar que se dan unas condiciones mínimas eso es muy difícil. Muy difícil por el planteamiento, por el flujo, por todo, por la realidad que es en este momento”. (Concertado, secundaria)*

## Gestión de la diversidad cultural desde el centro escolar

Ante las preguntas relacionadas con la idea de trabajar la diversidad cultural en el aula, se percibe cómo no se incluye como tema concreto, tan solo si se dieran casos de conflicto se le prestaría atención. Con el argumento de que se trata de un centro educativo tranquilo ante posibles problemas relacionados con la diversidad cultural en el aula, se decide no trabajarlo como tema específico.

*“Sí se suele trabajar, dentro del currículum... así especificado,... no sé decirte, pero sí en las tutorías se trabaja, y si se viera alguna necesidad, alguna cosa un poco extraña se aparca la programación que haya y se atiende esto. Es una escuela muy tranquila en todos los sentidos, entonces no...”. (Público, primaria)*

La gestión de la diversidad suele quedar reflejada en los centros cuando se celebran actividades concretas que implican a toda la comunidad educativa, ya sea carnavales, Olentzero, el Día del Euskera, entre otros. Cada centro

gestiona cómo abordar los posibles desequilibrios que puedan producirse ante el alumnado de origen extranjero presente en el centro escolar y sus familias.

*“Llegan carnavales, pues mucho no se disfrazan porque la religión se lo impide, porque... pues bueno, hemos cambiado. Vamos a hacer aquí unos disfraces que sean una cosita que parecen que van todos disfrazados y a los otros padres les convencemos que en realidad es para bailar y no sé qué, entonces así intentamos aunar cosas”. (Público, primaria)*

Todavía sigue existiendo la figura de dinamizador sociocultural en algunos centros escolares. Sus funciones están relacionadas con todo lo que pueda abarcar la diversidad cultural en las aulas, ya sea creando materiales, implantando planes de acogida y actividades de sensibilización, entre otras.

*“Este año hemos tenido media jornada para un dinamizador intercultural. Entonces se ha hecho el programa de acogida, un poco de sensibilización hacia el profesorado con unas charlas, un pequeño cursillo, decorando el paisaje poniendo diferentes idiomas,... y bueno se han creado unos protocolos de por ejemplo viene un alumno y qué vamos a hacer, tanto en infantil como en primaria, entonces eso ya se ha redactado y ya sabemos más o menos cómo actuar, cómo acoger a la familia, a dónde tirar para hacer circular diferentes idiomas,... bueno, las necesidades que se puedan crear. Entonces eso se le ha enseñado al profesorado y...”. (Público, infantil)*

Sin embargo, esta figura de dinamizador sociocultural ha quedado en los últimos años relegada a un segundo plano, desapareciendo de la mayoría de los centros escolares. En opinión del profesorado esta figura aparece con funciones poco definidas, que abarcan una gran cantidad de cometidos que acaban generando cierta frustración entre quienes las desarrollan. Sin olvidar la carga de trabajo que pueda suponer para las y los tutores, no siempre dispuestos a querer asumirla.

*“Yo fui dinamizadora sociocultural. (...) es que es muy complicado menear a la gente además. Yo lo entiendo... tienes un abanico muy abierto con esta figura. Desde estrategias metodológicas para las aulas y los centros y dices: pues no. Luego organizar actividades puntuales, encuentros con las familias,... porque tampoco es una liberación de... nosotros tuvimos 3 años esto”. (Público, primaria).*

*“Tú preguntas a los tutores si les sirvió de algo y te dicen no, para darnos más trabajo. Yo creo que es muy difícil gestionar cosas de este tipo. Yo creo que hay que hacer algo, lo que no sé es cómo”. (Público, primaria).*

Desde los centros concertados se comenta la necesidad de personal que pueda servir de apoyo para el profesorado en todas aquellas cuestiones que tengan que ver con la diversidad cultural en las aulas, ya que son ellos los que han identificado tal carencia y no desde la Administración. Consideran que no se está a la altura en la respuesta a la llegada de alumnado de origen extranjero. Tal como se comenta a continuación ante el proyecto lingüístico del centro por ejemplo.

*“Está asumido que van a venir, pero está asumido que no está resuelto por parte de la Administración, porque ya te digo si nosotros tuviéramos, no digo los concertados, me imagino que los públicos tendrán menos ayudas que las que necesitan, pero claro si yo tuviera la certeza, la seguridad de que voy a poder tener un profesor dentro del aula para tener a esos alumnos que no va en contra ni del proyecto lingüístico del centro, ni contra mi proyecto de normalización que descargase de trabajo a los profesores, y sobre todo que ayudara a los alumnos que lo necesitan, pues perfecto, ya nos amoldaremos. Pero claro, si esas necesidades no se cubren pues no dejan de ser situaciones que acaban causando a la larga algún tipo de problema, o a nosotros o a ellos mismos pues con el tema del idioma en el futuro”.* (Concertado, secundaria)

Señalar por último que hay voces críticas que se levantan contra una idea, la diversidad y su atención individualizada. La consideran utópica e irrealizable, bonitas palabras que no consideran que su ejecución sea viable.

*“Las palabras bonitas del trato a la diversidad, y a la atención individualizada, eso son palabras muy bonitas pero no son realistas. Es imposible de hacer, eso es una utopía, pues políticamente queda muy bien, para el discurso, pero a pie de obra hay cosas que no se pueden hacer. La enseñanza que llaman individualizada eso es sencillamente utópico, es que no existe ni va a existir nunca. Como la sanidad individualizada, eso no ha existido nunca”* (Público, secundaria)

“

*“Por ejemplo, el día del Olentzero, animábamos a que la gente se vistiera, lo quitamos, porque tal, pero tuvimos una bronca con los euskaldunes del copón. Entonces, qué hemos hecho. Pues animamos a la gente, tenemos una caja con pañuelos y tal y les decimos que cojan a los que no vienen vestidos. Luego también vas aprendiendo porque dices, que vengan vestidos, y nos viene una cría de princesa, entonces para la siguiente vez ponemos una foto para enseñarles cómo es el traje. También ha habido familias que el primer año no pero el segundo ya viene un niño vestido de blusa”.* (Público, primaria)

”

## Religión

La gestión de la diversidad cultural también implica prestar atención a las creencias religiosas que confluyen en el mismo centro escolar. La llegada de población extranjera con prácticas religiosas diferentes a las que tradicionalmente existen en Euskadi, se hacen ver no solo en la proliferación de espacios de culto en nuestros pueblos y ciudades, sino también en los centros educativos, ya sea en la red pública como en la concertada. Red esta última formada en muchos casos por centros religiosos, en concreto, católicos.

“Sí que en el jantoki, así pues tienen diferencias y en las fiestas pues sí, que cuando hay chorizo o algo, pues sí, que se les prepara otro tipo de alimentos y los padres también sí que ayudan”.

(Público, primaria)

Entre los discursos identificados en las entrevistas encontramos dos realidades ante la diversidad religiosa<sup>4</sup> en los centros educativos. Por un lado está el profesorado que considera que la convivencia entre el alumnado de diferente signo religioso es positiva y no percibe conflictos en el centro escolar. Y por otro lado, recogemos el parecer del profesorado que ha vivido momentos de recelo y desconfianza por parte de compañeros y compañeras de profesión y de familias, tanto autóctonas como de origen extranjero.

*“No ha habido ningún problema, hemos tenido saharauis...”*. (Concertado, primaria)

*“Sí, alguna vez sí, hubo una familia en concreto que dijo que no quería ni que oyera nada. Y un centro concertado religioso y que no oyera nada...”*. (Concertado, secundaria)

*“Que yo sepa no hemos tenido problemas”*. (Público, primaria)

Se percibe a ciertos colectivos de origen extranjero como más religiosos comparando con la población autóctona. Sin embargo, no por ello son más conflictivos, todo lo contrario, el trato que han llegado a vivir es del todo respetuoso.

*“Normalmente son muy religiosos. Lo vivencian igual de otra manera, igual no es el mismo sentido que tenemos nosotros, pero son como mucho más de práctica. Y aceptan, ya te digo, y te vienen con la camiseta, y se pintan y tal... sí se meten en todo. Nunca hemos tenido ningún problema con padres ni nada”*. (Concertado, infantil)

Hay quien aprovecha la llegada de nuevo alumnado como oportunidad para trabajar en el aula todo lo relacionado con su lugar de origen, usos y costumbres y prácticas religiosas como punto de partida para la integración del alumnado en el mismo.

*“No, ni se toca, se ha mencionado, cuando esta chica vino a la escuela teníamos un material preparado, entonces lo que es en su clase comentamos la información que teníamos de Marruecos, casualidad en esa clase había otro alumno que era no sé si nacido aquí pero con familia marroquí entonces eso nos ayudó mucho a comentar características de este país, y nos vino muy bien a todos, se buscó en el mapa, etc.”*. (Público, primaria)

<sup>4</sup>Quisiéramos aclarar que ante las preguntas de la persona entrevistadora sobre el aspecto religioso en el aula, los comentarios ante la gestión de la diversidad religiosa se circunscriben a la visibilización del hiyab, la existencia y participación en clases de religión católica así como de la participación en eventos de los centros educativos.

Uno de los casos que más se ha comentado en las entrevistas es la aparición en los centros educativos de alumnas portando el *hiyab*. De origen islámico –no entraremos a valorar si se trata de un símbolo religioso o responde a usos y costumbres de ciertos países– llama la atención al alumnado –algunas veces por desconocimiento, otras por curiosidad– y familias autóctonas, que en algunos casos, han manifestado su preocupación relacionando el bajo nivel educativo de sus hijos e hijas con la llegada de alumnado extranjero al aula.

*“Todavía ella no trae esas cosas (hiyab), pero sí que los demás niños vieron a su madre con el velo, y como eran niños de 4º todavía y no han visto mucho, y pues un crío dijo que su madre era monja”. (Público, primaria)*

*“Recibimos una solicitud de una alumna de (lugar) que era amiga de esta, que a ella le dijeron que no podía llevar el pañuelo al colegio,... yo consulté con inspección y a mí las pautas que me dieron me parecieron razonables, pero hubo familias que decían: mi hija no puede venir con un pañuelo y a estas sí vienen. Y hubo un conato de... en fin, las familias no fue mayoritario pero bueno, sí hubo que responder a preguntas que a mí me parece no tenían ningún sentido y además cuando se hizo aquel planteamiento se quiso mezclar cosas que no tienen nada que ver, como que el grupo era un grupo que tradicionalmente no había tenido una trayectoria muy buena y las familias de ese curso pues dicen que eso tenía que ver con que se había incorporado alumnos inmigrantes en su aula. Que no tiene nada que ver, pero bueno, siempre es fácil,... en lugar de que el problema está aquí pues el problema viene de fuera, eso pasa siempre o puede pasar siempre”. (Concertado, secundaria)*

También el profesorado comenta cómo otros compañeros y compañeras de profesión muestran su disconformidad por la utilización del *hiyab* en el centro educativo. Aunque las personas entrevistadas consideren que no ven problemas por ello, sí que reconocen entre el profesorado cierto recelo ante la utilización del velo.

*“No hay ningún problema. Nosotros procuramos hablar con ellos (con las madres y padres autóctonos) aunque sí que hubo un proceso en el centro y en el claustro de que había profesorado que decía que no debíamos de permitir pues pañuelos, el velo, la cabeza tapada”. (Público, secundaria)*

Ante las voces discordantes, desde el propio claustro de profesores, en colaboración con el Departamento de Educación, al que se pide consejo, se intenta llegar a acuerdos en la utilización del *hiyab* en el aula. En ocasiones se ha considerado conveniente dar libertad de elección a las personas implicadas y sus familias en el uso del mismo, aunque se aconseja que se lo quiten para que se asemejen al resto de sus compañeras.

*“Hemos tenido algún conato algún año de familias, pues que una chavala que venía, era magrebí y bueno pues venía con un pañuelo, hablamos con inspección y nosotros en esa misma tónica que he dicho antes, no hemos puesto ninguna pega”. (Concertado, secundaria)*

*“Este es un tema que no podemos imponer el decir que el centro dentro de su normativa dice que está en contra de llevar la cabeza tapada. Lo hemos dejado abierto de tal manera que aquel alumno, tenemos dos chicas que vienen con la cabeza tapada y nosotros trabajamos con ellos, bueno, con el fin de hacerles ver que sería conveniente pues que sean como las demás, que se lo quitaran”. (Público, secundaria)*

Es más, la convivencia durante un tiempo y la constatación de que no hay conflicto alguno por este hecho en los centros educativos ayuda a normalizar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

*“Hay gente que no ve bien por ejemplo que se acepte el que se tenga velo, pero bueno es una minoría, y de hecho cuando pasa un año y ves que todo está normalizado el problema que a veces lo tenemos nosotros en nuestra cabeza, desaparece. Cuando ves que no pasa nada”. (Público, secundaria)*

*“Pero hoy es el día que lo tienen, están en 2º de la ESO, y no hay ningún problema, ni por parte del profesorado, ni por parte de los alumnos. Están en clase, de hecho son dos alumnas bastante buenas académicamente, y trabajadoras, responsables, quiero decir, entonces están bien aceptadas y no hay ningún problema”. (Público, secundaria).*

*“El miedo a lo de fuera, al temor a lo desconocido, por ejemplo a lo que es el Islam. Cuando tú ves que el Islam es una religión y que no tiene nada que ver con otras cosas vas perdiendo miedos”. (Público, secundaria)*

Sin embargo, en la mayoría de los comentarios recogidos vemos cómo no existen grandes conflictos destacados en el centro y la utilización del *hiyab* dentro de la escuela se percibe con toda naturalidad. Aunque son conscientes de que existen voces discrepantes, lo consideran casos aislados que no afectan al devenir de la vida en el centro escolar.

*“Qué ocurre, que son dos familias y dos alumnas que tienen muy interiorizado que es un signo cultural, no se lo quieren quitar y ahí termina el tema. No se lo quitan y punto. Y el centro les acepta. No ha habido mayor guerra. Hombre, puede haber voces discrepantes, aquí todo no es una balsa de aceite, lógicamente en los claustros cuando hablamos pues hay gente discrepante, pero es una minoría”. (Público, secundaria)*

*“No, te voy a decir más, el año pasado hubo una chica que decidió ponerse el *hiyab*. Aquí nadie le dijo nada, de hecho ella se marchó el año pasado porque acabó bachillerato, pero su hermana sigue aquí y no lo lleva, pero ella lo decidió y nadie le dijo nada ni en el centro ni nada. Y de hecho tenía amigas en clase y ningún problema”. (Público, secundaria)*

En Euskadi, los centros concertados de orientación religiosa son, prácticamente en su totalidad, católicos. Este hecho lleva a que algunas familias extranjeras de confesiones religiosas diferentes a la establecida en estos centros acudan a mostrar su disconformidad con la educación religiosa que imparten a sus hijos e hijas. No están de acuerdo en que tengan que participar de la asignatura y de las celebraciones religiosas que se realicen durante el año



escolar. Sin embargo también están los casos en que las familias se adaptan al ideario religioso del centro y no ponen mayores trabas. El profesorado entrevistado opina que, si bien se pueden considerar algunas alternativas o adaptaciones, es la familia quien tiene que ser consecuente con los ideales religiosos del centro y aceptar las normas que se establecen en el mismo.

*“Es verdad que ahora no está, pero no está porque yo creo que ahí también se juntan muchas cuestiones culturales, cuestiones religiosas, este es un centro religioso y aunque el planteamiento que tenemos es muy respetuoso, claro sí es una alumna sola, claro ellos lo saben, y cuando vienen se les dice y lo asumen, hasta cierto punto. Se sienten más cómodos, menos cómodos, nosotros no podemos renunciar al ideario por una persona. Si hubiera 15 personas que fueran musulmanes pues organizaríamos algo que tenga que ver con la religión musulmana, pero si viene uno no vamos a organizar nada. ¿Cómo nos apañamos ahí? Pues hace su trabajo individualmente o a veces se le da un trabajo que tenga que ver con su religión... bueno ahí depende de la situación y de la familia y de qué exigencias ponga y de cómo se sitúa ante el tema y...”. (Concertado, secundaria)*

*“Tenemos suerte por el momento, porque la madre me decía: nosotros en casa tenemos nuestra religión pero yo tengo que saber que mis hijos van ahí y que vosotros vais a dar pues lo que toca. Yo en casa ya les voy a enseñar”. (Concertado, primaria)*

*“Sí, alguna vez sí, hubo una familia en concreto que dijo que no quería ni que oyera nada. Y un centro concertado religioso y que no oyera nada... y estuvo una temporada fuera de clase, luego la chavala pidió entrar en clase porque su situación... claro, tú la has traído aquí, además es una familia a la que dijimos y le insistimos mucho y dijimos mira no tenemos nada contra nadie, pero es un centro como es, y tú te tienes que dar cuenta de cómo es. Y la trajo aquí porque este centro estaba, decía el, 200 metros más cerca que otro, que es público. Hombre, está más cerca pero tiene otras connotaciones que tienes que ser consciente... y me acuerdo que fue a inspección y nos dio mucho la lata. Estuvo una temporada la chavala fuera de clase, luego al final entró en clase y al año siguiente se marcharon”. (Concertado, secundaria)*

Por otro lado, el profesorado comprende la diversidad cultural ante la que se enfrenta la comunidad educativa y adapta su planificación escolar a la diversidad religiosa que pueda ver reflejada en su alumnado, acomodando las asignaturas que considere oportunas a esta realidad.

*“Y luego tú como profesora entiendes que hay diferentes confesiones religiosas, y no pasa nada. Sí que en cursos más mayores sí que se hablan de diferentes religiones, se sale un poco del canon básico”. (Concertado, primaria)*

“

*“Sí que me pasó con un niño, que estábamos cantando y la canción era “dale la mano a Jesús, está aquí” y de repente se me puso a llorar y le pregunto qué te pasa, y me dice: es que yo no creo en Jesús, y le dije pues tranquilo no cantes, ya pero los demás lo hacen. Entonces él no se quería sentir menos que los demás, el pobre llorando, y le dije estate tranquilo, tú tienes tu pensamiento y ya está. Muchas veces en clase pues también dices pues cuéntanos, cultura, qué haces” (Concertado, primaria)*

”

Y no solo nos referimos a lo relacionado con la religión musulmana y sus símbolos religiosos, sino a la presencia de alumnado no creyente en centros concertados que no desean participar de las clases de religión católica que se imparten. La opinión de las personas entrevistadas en este sentido es clara al afirmar que al tratarse de un colegio religioso deben acatar el programa educativo del centro, y por tanto las asignaturas que de este se desprenden.

*“Por ejemplo hay gente que no es religiosa, nos vino una chica que es de Marruecos que dice «es que yo no soy creyente, entonces yo no quiero ir a religión», ya pero tus padres te han metido en este centro, si no que te metan en otro centro, tienes más centros no religiosos a los que ir, o en la pública o lo que sea. Entonces, ¿por qué has venido aquí? Si has venido aquí tendrás que aclimatarte a lo que haya, no podemos sacarte a ti de religión, al otro de no sé dónde, al otro de... Entonces, entiendo que si esto es un modelo B y hay euskera, tienen que adaptarse, entonces se les puede dar una facilidad, pero al final la adaptación la tienen que hacer ellos”. (Concertado, secundaria).*

## Situación socioeconómica del alumnado y sus familias

Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado percibe que las familias de origen extranjero presentes en sus centros escolares viven una situación económica más precaria en comparación con las familias autóctonas. Aunque tal afirmación tiene matices según el tipo de centro escolar al que nos refiramos y la clase social a la que pertenece el alumnado.

*“Y luego creo que hay un problema gordo, que es la diferencia económica que hay”. (Público, primaria)*

*“Pero los que vienen... la mayoría no, la mayoría tiene que acceder a las ayudas sociales”. (Público, infantil)*

*“Yo cuando empecé yo lo notaba un poco elitista, en el sentido de que nos venían sobre todo hijos de médicos, abogados, arquitectos, ingenieros,... entonces era raro que te viniera el hijo de un albañil. Normalmente era eso, hijos de padres muy acomodados pues les veías en el vestir, en todo lo que tenían, el acceso a todo. Y ya de unos 13 años a aquí se ha ido equiparando y ya ves que tienes gente un poco de todos los estilos, de todo ámbito, gente pues que pide becas, yo antes lo de las becas ni lo conocía, yo no tengo ese recuerdo. Y entonces estas familias en general también, en ese sentido, ya no ves esas diferencias que llamaban tanto la atención”. (Concertado, infantil)*

*“Más que familias desestructuradas, son familias con recursos económicos bajos. Los padres en paro, no tanto desestructuradas de que luego tengan malas relaciones familiares, si no más, pues a muchos que siempre tienen la misma ropa”. (Educación no formal)*

*“No, ¿dificultades económicas?, no. Los chicos que nos vienen pertenecen a familias bien posicionadas”. (Concertado, secundaria)*

*“Hay familias que por ejemplo están haciendo alpargatas, por ponerte un ejemplo, y les oyes y te dicen no es que no he hecho los deberes porque estuve ayer ayudándole a mi padre. Entonces te das cuenta que la situación es, son bastante duras”. (Público, secundaria)*

*“Entonces hacemos muchos juegos y dentro de eso entra qué te gustaría ser,... y los valores que tienen, pues el otro día, la semana pasada que tenían que poner en orden una serie de cosas, familia, amigos, juegos, el dinero, no sé qué, pues la gran mayoría puso el dinero, como prioridad antes que la familia, ya con nueve años, y eso fue muy fuerte. Si ven que lo están pasando mal, pues...”. (Público, primaria)*

Encontramos por tanto testimonios de profesorado que nos hablan de dificultades económicas de las familias extranjeras a la hora de hacer frente a los gastos que puedan surgir durante el año escolar, ya sea en la compra de material para el nuevo curso o para las excursiones y salidas, entre otros.

*“Sí que tienen mayores dificultades económicas. Muchas veces te vienen a decir que hay que comprar no sé qué material y están esperando a cobrar a fin de mes para poder llegar. Es que te pones a pensar por donde está pasando esa familia,... los libros hay que pagarlos, es un centro concertado, sí que es verdad que la mensualidad es poca pero igual es poca para mí pero no para ellos, ellos igual están haciendo unos números de la leche para poder salir”. (Concertado, secundaria)*

*“Yo ahora estoy recogiendo el dinero para la excursión, y lo que tarda la clase de enfrente en recogerlo que es un día, yo llevo dos semanas, y uno me ha dicho que no va a poder”. (Público, primaria)*

*“Pues por ejemplo hoy ha ido una chavala, bueno los grupos van a ir fuera para pasar la noche y no ha ido porque no se lo puede pagar. Me vino el padre diciendo que no tiene dinero para pagar, andan muy justos. Este es el marroquí que ha venido de Córdoba y otra que ha venido de Guinea Bissau, pues el último que ha venido de 5 años también, anda muy mal. A nada que le preguntas qué tal te empieza a llorar que no puede encontrar trabajo”. (Público, infantil)*

Ante los apuros económicos que puedan surgir se percibe la buena voluntad de los centros a la hora de buscar soluciones cuando las familias no pueden permitirse desembolsar dinero. Apoyo que se brinda a familias autóctonas y extranjeras por igual. Sin embargo, también asoma cierta desconfianza ante posibles engaños de familias que no tienen una necesidad real, y por tanto, se aprovechan de la ayuda desinteresada de los centros escolares.

“

*“Hablando en clase, pregunté ¿cuántos no desayunáis en casa? Y tres o cuatro levantaron la mano. Y hubo un niño que nos impactó que dijo «en mi casa se comen dos platos menos cuando no tenemos dinero y comemos uno». Yo me quedé plana. Luego indagas en la familia y ves que están pasando un momento malo...”*  
*(Concertado, secundaria)*

”

*“Entonces les dices que hay que comprar un libro, muchas veces te llaman las madres y te dicen ¿es obligatorio comprarlo? Sí que es verdad que desde el centro cuando vemos que hay dificultades se les deja material, pero claro no por norma, porque luego hay mucho listo: yo también tengo necesidad, yo también, yo también,... entonces cuando hay necesidad lo ves y dices, bueno, se puede dejar, pero no por norma”. (Concertado, secundaria)*

*“Sí que estamos detectando que al no tener (las ropas) siempre suelen ir al Ayuntamiento, piden. Si hay les dan, si no pues igual les dan la txapela y una blusa pero igual no tienen pantalones, y es un poco que sí que notas diferencias entre la gente de fuera y la gente de aquí, al no tener recursos. Entonces yo creo que en un colegio público tiene que, si no tienen, nosotros les podemos ayudar o facilitar un poco”. (Público, primaria)*

Como hemos señalado anteriormente, los problemas económicos pueden afectar por igual a familias autóctonas y extranjeras. Tal situación se percibe tanto en la red concertada como en la pública, si bien esta última considera que por su carácter gratuito se matricula en sus centros población con menos recursos económicos.

*“Hay casos en los que sí, se ve la diferencia en el aula. Pero están mal todos. Ten en cuenta que aquí la población de (municipio) hay ikastolas y hay colegios privados, entonces la gente con más recursos tiende a llevarlos o a ikastola o al privado. Con lo cual lo que nos llega a nosotros es los que no pueden gastar, entonces ahí seas autóctono seas inmigrante, yo lo que no puedo hablar es, lo que no sé que es cuánta población inmigrante soporta la ikastola de aquí, es que dicen es que todos los inmigrantes van a la escuela, pues igual sí que hay una diferencia que yo no veo”. (Público, secundaria)*

*“Depende cuáles, o sea, porque no es porque sea inmigrante, porque hay unos que tienen solvencia económica y otros de aquí que les cuesta también. No hay ese patrón, aquí en la ikastola no. Hay gente que le cuesta pagar y es de aquí”. (Concertado, primaria)*

### Los problemas económicos pueden afectar por igual a familias autóctonas y extranjeras.

Uno de los indicadores que más se repite en las entrevistas en relación a las dificultades económicas del alumnado y sus familias es la imposibilidad de poder participar en actividades extraescolares. Actividades deportivas, culturales, musicales, de idiomas e incluso aquellas demandadas por cierto alumnado como son clases de apoyo.

*“Lo que pasa es que algunos tienen problemas económicos entonces igual no hay actividades extraescolares por no tener que pagar esas clases extras de inglés, de ballet,... Sí se les ofrece apoyo. A la niña de Marruecos se le ofreció ir a un sitio para hacer apoyo extraescolar, para trabajar un poco tanto los deberes, como el coger hábitos. Y esto está subvencionado, sí. Creo que es un servicio del Ayuntamiento”. (Público, primaria)*

*“Las familias tienen recursos económicos muy bajos, no pueden participar en muchas actividades extraescolares, incluso se dan casos que sabes que los fines de semana o incluso entre semana ayudan en el trabajo a sus padres”. (Público, secundaria)*

*“No hablemos de los profesores de apoyo, hacia personas con pocos recursos. En una escuela pública además, donde estamos viendo que tenemos un porcentaje de becados de 70%”. (Público, primaria)*

Sin embargo, encontramos la visión contraria al afirmar que una vez las familias de origen extranjero se han asentado en Euskadi, su situación socioeconómica se estabiliza y no se producen las desigualdades del pasado.

*“Y normalmente apuntan a los niños a las clases extraescolares y a todas las actividades que normalmente, aunque cojas un autobús ya cuesta un pastón la salida, y hace unos años y era que el AMPA les ayudaba, y sin embargo ya no, ves que se apuntan, se van igualando”. (Concertado, infantil)*

Sale a relucir en las entrevistas cómo las dificultades económicas pueden afectar especialmente a las y los adolescentes. Consideran que viven una etapa de la vida complicada y puede afectarles en su desarrollo futuro, ya que son conscientes de los aprietos económicos por los que pasan en sus hogares. Aunque también se preguntan cómo las familias pueden asumir y permitirse ciertos gastos innecesarios y costosos hacia sus hijos e hijas.

*“Llegan a los 11 años: el móvil, el no sé qué,... no tienen nada, viven en precario. Ya sabes, en la adolescencia,... ya sabes, estos que son como pobres,... y son cosas que a esa edad son muy determinantes y les marca”. (Público, primaria)*

*“Yo creo que en 4º de la ESO va cambiando la cosa. Yo creo que ahí sí lo ven más porque ahí cuando no se puede en casa no se puede, son más conscientes. Son más conscientes del esfuerzo que están haciendo sus padres. Con 12 años son más niños”. (Concertado, secundaria)*

*“Con la ropa te llevan el último modelo, la última marca, el último móvil y lo último de lo último, y a veces vienen con el móvil, en 1º y 2º no les dejamos traer el móvil, y el 3º y 4º lo pueden tener en el patio, pero les ves y tienen los móviles mejores que el mío, cómo puede ser. ¡Cómo puede ser que esta gente...! O están muy mal o no están tan mal, o tienen X dinero para caprichos... ahí sí lo veo,... y luego piensas: ¡Jo! ¿No te puedes comprar un libro?”. (Concertado, secundaria)*

Por último, recogemos una reflexión que viene a plantear cómo las dificultades económicas de las familias pueden afectar directamente al desarrollo educativo de sus hijos e hijas a futuro, ya que el sistema actual se basa en el gasto que se realice en su educación para garantizarles un futuro laboral digno. Este indicador será el que marque las diferencias entre las familias y no su origen extranjero.

*“Lo que sí creo que manda mucho es el nivel socioeconómico que tengan sus padres, autóctonos y extranjeros, a la hora de poder seguir formándoles. Quiero decir, tú ahora acabas un grado, y con el grado es como si te dan el graduado escolar, no vas a ningún lado, tienes que hacer un Máster, el Máster cuesta dinero. Tienes que salir fuera, cuesta dinero. Entonces me imagino que ahí sí que marcará diferencias y habrá gente supongo inmigrante e hijos de inmigrantes que a sus padres les ha ido mejor, han conseguido progresar más y poder pagarle al hijo más estudios, y gente autóctona que no podrá hacerlo y que... y eso sí que marca más diferencias que el origen de la gente”. (Público, secundaria)*

## Nivel educativo, rendimiento, fracaso y abandono escolar

El nivel educativo percibido por el profesorado entrevistado varía según sus experiencias docentes. No podemos afirmar que exista una relación directa entre su origen extranjero y un nivel académico inferior. Pero sí encontramos quienes argumentan tal relación.

*“Hay mucha casuística”. (Concertado, secundaria)*

*“A nivel académico, la población que he tenido, los resultados académicos no son inferiores a la población local, o sea, entonces yo te digo en mi asignatura he tenido de todo, he tenido gente regular, mala, muy buena, de todo. No destacan especialmente ni por muy bueno ni por muy malo. No creo que el origen sea un factor determinante para sacar mejores o peores notas en mi asignatura”. (Público, secundaria).*

*“Yo sí veo por ejemplo la comunidad dominicana los niños habitualmente tienen un retraso, el sistema escolar allí debe ser penoso. Hay muchísima diferencia...”. (Público, primaria).*

*“Académicamente van un poco por detrás. Hay casos que no, que van muy bien, pero es que tienen problemáticas que les une, el idioma, tienen otra cultura”. (Público, primaria).*

No son los centros quienes deciden en qué nivel debe incorporarse el alumnado recién llegado, sino que es Delegación quien ostenta ese cometido. Posteriormente, y cuando el alumnado ha cursado su primer año, se decide si debe repetir curso, si se ha adaptado al curso o no.

*“Se les incluye en los cursos según la edad que tengan. Es delegación quien te dice a qué curso debe de entrar. Si se ve que no puede estar en el curso que se le asigna, al año siguiente repite curso porque no puede pasar de curso con los conocimientos que tiene. Lo que no sabemos es que si repitiendo tampoco se va a amoldar, es como que le falta... algo”. (Concertado, secundaria)*

Aunque se considere que vienen de sus países de origen con un nivel inferior al demandado en el sistema escolar vasco, la valoración del profesorado entrevistado es que tienen capacidades suficientes como para hacer frente al curso escolar sin mayores dificultades.

*“Sí se suele notar. Normalmente tienen un nivel un pelín más bajo. Pero puedes sacar de ellos todo lo que quieras y más. Porque hay como en todas partes, tu les vas exigiendo, y sí que son más tranquilos, no se estresan tan fácilmente como nosotros, en general. Entonces les das un suspenso, y bueno,... no hay tanto agobio”. (Concertado, secundaria)*

*“Pero por lo demás, ves las capacidades que tienen, y hay muchos que son válidos, muy válidos. Entonces intentas exigirles lo que pueden hacer. Muchas veces dicen es que en mi país tal, en mi país cual, ya pero ahora estás aquí, yo sé que puedes hacerlo”. (Concertado, secundaria)*

“

*“Por ejemplo uno que vino con 5 años de Guinea Bissau, llegó aquí y está encantado. Otra del Sahara, está encantada la chavala y tiene como una predisposición buenísima para aprender, en tercero aquel era de República Dominicana, igual, encantado”*  
(Público, infantil)

”

En concreto, el profesorado de educación infantil destaca la actitud positiva que muestra el alumnado inmigrante al llegar al aula, cómo responde a las actividades que se realizan y a los materiales disponibles; vienen con motivación para aprender.

*“Y otra cosa que he observado y hemos hablado entre nosotros que en infantil, unas ganas de aprender traen! Claro, igual no sabes en qué situación han estado antes y aquí se encuentran con mucha estimulación o mucho material que les llama la atención: juguetes, plastilina,... cuando han venido de fuera”.* (Público, infantil)

Para algunos entrevistados los itinerarios escolares son similares al alumnado autóctono y no se considera el ser extranjero un condicionante de fracaso escolar, todo lo contrario, pueden continuar estudios superiores si así lo desean porque tienen capacidades para ello.

*“Pues el caso que te estoy diciendo de estos dos alumnos van a pasar a segundo porque ahora les estamos viendo que desde el principio están trabajando muy bien y su evolución es muy positiva. Y ahora estamos viendo que el chaval cada vez está cogiendo más herramientas para poder desenvolverse mejor en las asignaturas”.* (Público, secundaria)

*“De la experiencia que tengo, a su nivel, que son muchos menos alumnos que los que son autóctonos, pero los itinerarios que siguen son muy parecidos de los autóctonos, me refiero, yo tengo chicas marroquíes en clase, que han acabado el bachillerato y harán carrera. En el programa de refuerzo tengo tres, son latinoamericanos que van a ir a la FP. Entonces no sé, yo creo que más que del origen depende de la capacidad personal de cada uno de ellos, y las oportunidades que se ofrecen son las mismas, no es que se les recomienda tú vete a la FP porque eres extranjero y no vas a poder seguir una carrera, para nada, o sea, yo creo que la integración es muy buena, por lo menos en este pueblo es muy buena”.* (Público, secundaria)

Sin embargo, hay profesorado de secundaria que identifica ciertas diferencias con el alumnado autóctono. Por un lado, está el descenso de matriculaciones de primaria a secundaria, y por otro lado las diferencias se hacen patentes no tanto por el rendimiento escolar que demuestran sino por el nivel educativo inferior que afecta a su futuro educativo y a la elección del camino formativo a elegir.

*“Cuando llegan a bachiller la población inmigrante, los estudios les cuesta más que a la gente de aquí, estamos viendo que tienen más dificultades, porque vienen con menos base entonces no están equiparados los niveles. Vemos que gente que*

*ha venido a 1º de la ESO el nivel era más bajo. Hay de todo, luego hay gente que se pone las pilas en seguida y es gente muy capaz. Pero bueno, en general, un poquito más bajito. Entonces van haciendo y cuando llegan a 4º de la ESO ya no deciden hacer una carrera superior, ya no van a bachiller. Deciden hacer un ciclo o algo un poquito más así, entonces pues bueno, eso se nota". (Concertado, secundaria)*

*"La mayoría no hace aquí el bachillerato, de doce en cada clase pasan a tres". (Concertado, secundaria)*

La edad de escolarización en el sistema vasco es para algunas personas entrevistadas indicador de un óptimo rendimiento educativo, ya que relacionan su incorporación temprana con mejores resultados, así como a una adaptación al centro más deseable por parte del profesorado.

*"Yo creo que no. Los que han entrado desde bien pequeñitos aquí, tenemos familias con niños y niñas magrebíes que son brillantes. Tengo en la cabeza varios alumnos que yo me quedo patidifusa de cómo hablan castellano, euskera, cómo se manejan en inglés...". (Público, primaria)*

*"Normalmente tiran más los latinoamericanos, la experiencia que tenemos aquí es así. Sí que es verdad que los que hemos tenido han venido más mayorcitos, entonces te vienen con 15-16 años. No sé si es por la edad, que vienen como más pasotas. Y estos nos vienen más pequeños, entonces tú los vas amoldando un poquito, a tu gusto". (Concertado, secundaria)*

También se establece una relación entre los problemas económicos que puedan sufrir las familias y las dificultades en los estudios. El esfuerzo del centro y del profesorado responsable de este alumnado debe ser mayor, ya que se suelen encontrar con situaciones familiares complicadas que no benefician al buen desarrollo en las materias de la escuela.

*"Lo que es evidente es que las familias con dificultades económicas suele coincidir que los niños tienen más dificultades en los estudios. Cuanto más abanico tengas de estas familias el esfuerzo del centro es mucho mayor, a mí me parece que cuando vemos a los críos el éxito que tienen en esta escuela te alegras, pero aun así también tenemos fracaso, porque vemos niños con situaciones muy duras". (Público, primaria)*

Una vez acabado los estudios obligatorios desde el ámbito de la educación no formal nos comentan que se encuentran con casos en que su itinerario escolar ha terminado en un módulo y que por el momento no hay ninguna salida laboral para ellos.

*"La mayoría que viene de visita por aquí, con más de 18 años, está sin hacer nada te dicen: hice las prácticas de auxiliar de enfermería y ahora estoy en casa con mis padres". (Educación no formal)*

A este respecto también se hace referencia a las bajas aspiraciones que muestra el alumnado extranjero una vez termina la educación obligatoria. Hecho que desde el profesorado produce cierta frustración ya que opinan que tienen capacidades para continuar con sus estudios.



*“No voy a exigir que sean médicos o ingenieros, pero que no se queden aquí solo. Sí, porque pueden llegar a la ESO y acabarlo, pero tienen la titulación mínima, pero pienso que por qué no pueden subir más, les veo como con pocas aspiraciones, como que ellos mismos se infravaloran en ese aspecto”. (Concertado, secundaria)*

Por último, abordamos cómo percibe el profesorado el abandono escolar. A este respecto observamos cómo los centros de primaria, en su mayoría, no contemplan el abandono escolar entre su alumnado, ya que están en edades tempranas para ello. Por otro lado, los centros de secundaria muestran una opinión más formada por la experiencia vivida en sus aulas.

*“Aquí no hay nada”. (Público, primaria).*

*“En primaria no”. (Concertado, primaria).*

*“Yo creo que sí que hay”. (Concertado, secundaria)*

*“Suelen acabar normalmente (incluida la ESO)”. (Concertado, primaria)*

Se percibe un alto porcentaje de abandono escolar en el sistema educativo vasco, sin hacer referencia al origen nacional del alumnado. Aun así, el abandono escolar se advierte en mayor medida entre el alumnado extranjero. Se considera que la falta de apoyo familiar, ya sea humano en el día a día para el estudio o ya sea de tipo económico con refuerzo extraescolar para aquellas materias en las que se les hace difícil sacarlas adelante, es un factor que condiciona el mayor o menor rendimiento en los estudios y por lo tanto un posible abandono de los mismos.

*“Yo creo que hay muchísimo abandono escolar. Y hay mayor abandono escolar todavía en la población inmigrante. ¿La razón? Pues porque... tu,...salen... que han medio fracasado porque están haciendo un módulo medio, no ha podido con el bachiller, porque bueno,... estos niños, un niño de aquí, vienen a casa e igual no lo han necesitado pero si ves que van mal en matemáticas, oye te pongo un profesor para que te ayude, o me lo intento empollar yo como madre. Esta gente no tiene dinero para poder hacer eso, o sea, los críos de mi clase que van a clases extraescolares en el mediodía dices de mi clase van dos y de la clase de enfrente van los 20. Entonces claro, con ese apoyo... hombre, el dinero... entonces claro, esos críos, suspenso tras suspenso, tras suspenso...” (Público, primaria)*

Las opiniones que recogemos del profesorado de secundaria se dividen entre quienes sí consideran que el alumnado extranjero tiene una tasa mayor de abandono escolar, condicionado por un entorno familiar inestable, una menor motivación del alumnado y sus familias o una situación socioeconómica precaria, y entre quienes estiman que dichos factores pueden influir de igual manera en el alumnado autóctono.

*“Muchos sí que vemos que son familias desestructuradas, por ejemplo que viven con una abuela, o con una tía porque los padres se han quedado allí, por mucho que queramos sí que es verdad que las abuelas son casi más jóvenes que las madres de aquí, son muy jóvenes pero no deja de ser la abuela, entonces el nivel de exigir tu luego te vienen y te dicen es que su papa es que su mama no sé lo*

Las opiniones que recogemos del profesorado de secundaria se dividen entre quienes sí consideran que el alumnado extranjero tiene una tasa mayor de abandono escolar, y entre quienes estiman que dichos factores pueden influir de igual manera en el alumnado autóctono.

*que opinarán, ellas no se sienten con la autoridad aunque estén criando ellas a los nietos". (Concertado, secundaria)*

*"Yo sí que veo que sí que abandonan, es como más normalizado, como sus padres no lo han hecho pues ellos tampoco, os sus padres le dicen haces la ESO y luego ya veremos. No tienen el nivel de exigencia que igual tenemos nosotros". (Concertado, secundaria)*

*"Es que depende de cada caso. En general no tiene por qué y no hay más abandono escolar que el que puede haber aquí. Nosotros tenemos ahora mismo también aquí pues algún caso de abandono escolar o de absentismo fuerte de algún alumno que es de aquí, que ha hecho toda la primaria aquí". (Público, secundaria)*

*"Hay casos, pero yo creo que son más atribuibles a su situación que a su procedencia. Ha habido alumnos que han acabado perfectamente es más, yo creo que mayoritariamente han acabado la trayectoria en el centro con normalidad". (Concertado, secundaria)*

*"Yo creo que por ser extranjero no hay problema, es por otro tipo de casos. Porque esas situaciones afectan a otros que son autóctonos que tienen una misma problemática, pues gente con poca motivación por el estudio normalmente relacionado con un seguimiento escaso en casa, no por culpa de ellos si no por culpa de la realidad que están viviendo, son familias separadas asumidas por uno de los dos padre o madre, que les atienden lo que pueden,... pues bueno, eso tiene sus consecuencias". (Concertado, secundaria)*

*"Claro, qué ocurre, que a veces sí que te encuentras con casos de alumnos que vienen de fuera con una escolaridad muy, muy baja. Entonces eso continúa aquí, con mucho absentismo, pero son casos aislados. A veces te encuentras con casos que incluso ellos te cuentan que de los países de los que vienen es una educación que igual la tienen que pagar, sus padres no pueden pagar lo suficiente y te cuentan por ejemplo que a la semana iban dos días solamente a la escuela, y era por tema económico, o porque tenían que trabajar o ayudar en casa o ayudar en la familia. Entonces claro, hay casos en los que sí, que vienen así entonces lógicamente hay unos niveles muy bajos, esos chavales lógicamente su trayectoria luego pues es ir a una formación profesional, sacarse un grado medio para ellos es un logro importante". (Público, secundaria)*

*"No porque vinieran de fuera si no porque tienen situaciones muy particulares y claro pues al final han acabado pues haciendo un ciclo formativo de grado medio, no universitario concretamente, pero bueno han seguido estudiando. Yo en eso no veo que haya una relación (abandono escolar e inmigración)". (Concertado, secundaria)*

## En resumen

La llegada de alumnado extranjero a los centros escolares vascos es una realidad ya conocida por todas las partes implicadas en el proceso educativo. Al echar la mirada atrás se recuerdan los primeros años en los que la aparición de alumnado venido de otros países se hacía más que evidente, tanto en número como en la adaptación brusca y repentina del profesorado ante nuevas formas de educar. La diversidad cultural se instaló en los centros a golpe de nuevas matriculaciones lo que provocó ansiedad e incertidumbre entre las personas responsables de su educación. Sin embargo, una vez pasados los años, se rebaja el grado de angustia y se instala la serenidad, quizás algo disfrazada de conformismo. Es innegable que el porcentaje mayor o menor de alumnado extranjero matriculado influye indudablemente en la gestión educativa de los centros y en los estados de ánimo de su profesorado. Los centros concertados ven en el aumento del número de estudiantes de origen extranjero la solución al descenso en los índices de natalidad de la población autóctona y por tanto una oportunidad para mantenerse a pleno rendimiento.

Las matriculaciones de alumnado extranjero han transformado algunos centros educativos donde su presencia es más evidente. El porcentaje de este alumnado varía según el tipo de centro, su ubicación, la oferta lingüística, educativa y el costo que se deba asumir en dicho centro. Las dificultades económicas entre las familias de origen extranjero son más evidentes y la elección de centro se basa en no pocas ocasiones en este criterio. Apelar a la responsabilidad de los centros en la matriculación de cualquier menor en la enseñanza obligatoria es un signo de compromiso, y hay centros que mantienen esa filosofía. El papel de la Administración se canaliza a través de las comisiones de escolarización que desde hace no muchos años, a demanda de varios responsables de centros educativos entre otros agentes, gestionan las matriculaciones del alumnado recién llegado. Este hecho está provocando un reparto más equitativo, aunque una vez acabado el curso escolar las familias pueden decidir, y de hecho así ocurre, cambiar de centro a sus hijos e hijas. En lo referente al alumnado de origen extranjero que haya nacido en Euskadi, su volumen hasta el momento no es destacable, si bien son fruto de la pluralidad cultural en la que viven. Desde el punto de vista de algunos educadores no se les define ni se les mira como ese alumnado inmigrante que nació en otro país y llegó a Euskadi. La crisis económica ha tenido efectos de todo tipo en las matriculaciones en el sistema escolar vasco. No se percibe una única tendencia en cuanto al volumen de alumnado extranjero en Euskadi, dando lugar a la identificación de retornos a sus países de origen, del descenso de las matriculaciones fuera de plazo, pero no de una disminución generalizada de matriculaciones, identificando en algunos centros un aumento de estas.

Los centros escolares se enfrentan a las matriculaciones fuera de plazo con frustración, provocada por la incógnita del número que habrá que gestionar durante el año escolar, la adaptación continua de las materias y la acomodación al ritmo de la clase. No se considera, por tanto, necesaria su incorporación al sistema educativo si su llegada se produce con el curso muy avanzado, ya que puede ser perjudicial tanto para el profesorado como para el propio alumnado. Sin embargo no debemos olvidar que la escolarización es un derecho y el Departamento de Educación, el garante de su cumplimiento.

La diversidad cultural y su gestión se relacionan generalmente con la necesidad de apoyo a las y los docentes con el alumnado inmigrante en sus aulas y las figuras creadas para ello, y no como materia específica del currículo escolar, alegando que al tratarse de centros sin grandes conflictos aparentemente no es necesario trabajar este tema. Una de las figuras es la del animador sociocultural, que abarca todos aquellos cometidos relacionados con la diversidad cultural y que llega a sentirse desbordado por las tareas que puede llegar a desarrollar. Su presencia no siempre es vista con buenos ojos por el profesorado que siente que su labor docente va a aumentar y no siempre está dispuesto a ello.

La utilización del *hiyab* por parte de algunas alumnas en los centros educativos crea debate entre el profesorado y con las familias, tanto autóctonas como extranjeras. Si bien en la mayoría de los centros se inclinan por dar libertad de uso basándose en el respeto por otras religiones y culturas, tal hecho no está exento de recelo y desconfianza. Por otra parte, asoma cierta postura asimilacionista desde los centros que recomiendan a sus alumnas que se desprendan del *hiyab* para que se parezcan al resto de sus compañeras. Con todo este debate sobre la mesa, la gestión en la utilización del *hiyab* en las aulas no crea excesiva controversia y son mayoría los centros que no lo ven como un conflicto destacado. Apelan a la convivencia y al paso del tiempo que constata la normalización en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los centros concertados católicos por su parte poseen una postura de aceptación del alumnado de otras confesiones religiosas, pero mantienen la idea de que si bien consideran algunas alternativas o adaptaciones para aquellas familias que no desean que sus hijos e hijas estudien una asignatura de religión católica, tienen que ser consecuentes con los ideales religiosos del centro y aceptar las normas que en este se establecen.

En general, se percibe una mayor vulnerabilidad socioeconómica de las familias de origen extranjero con respecto de las autóctonas. Tales diferencias se demuestran en las dificultades al hacer frente a los gastos escolares que surgen durante el año, así como en la imposibilidad de participar en actividades extraescolares. Desde los centros educativos se procura ofrecer facilidades a aquellas familias que estén pasando apuros económicos. Una etapa como la adolescencia es señalada por los educadores como complicada y más si

están viviendo apuros económicos en la familia. Sin embargo se dan los casos en que estas personas acaban disfrutando de ciertos bienes materiales que no corresponden con la situación económica que existe en sus hogares. Las razones pueden ser varias, ya sea por un sentimiento de culpabilidad de los progenitores hacia los hijos e hijas debido a un proyecto migratorio que no les satisfacía o por intentar complacerles, entre otros. Las dificultades económicas pueden afectar al futuro del alumnado, sea autóctono o extranjero, ya que el sistema educativo actual se basa en la inversión económica que se realice en su educación para garantizarles un futuro laboral digno.

El nivel educativo del alumnado inmigrante se percibe como algo inferior a los requisitos que se establecen en cada curso escolar, sin embargo consideran que tienen capacidades suficientes para hacer frente a los contenidos que se les exigen. La edad de escolarización es determinante como indicador de un rendimiento educativo positivo, así como en los índices de mayor o menor fracaso escolar. Las diferencias en el nivel educativo del alumnado inmigrante con respecto del autóctono se perciben en mayor grado en secundaria, así como los itinerarios elegidos una vez terminada la educación obligatoria, donde las aspiraciones de los primeros son menores. Por otra parte se advierte una cierta relación entre las dificultades económicas de las familias y el rendimiento académico de sus hijos e hijas. Por último, el abandono escolar no es característico únicamente del alumnado inmigrante, aunque se cree que se da en mayor medida en este colectivo. Los factores que lo condicionan son la falta de seguimiento y ayuda familiar, de tipo humano y económico con el refuerzo extraescolar, un entorno familiar inestable y una menor motivación del alumnado y sus familias, entre otros.



# 2

## El aula y su gestión

El aula es el espacio concreto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y/o aprendizaje formal, sin tener en cuenta el nivel educativo de sus miembros o de los conocimientos transmitidos a cada uno de ellos. Es aquí donde también se entremezclan las relaciones entre el alumnado, y entre este y el profesorado, los valores vividos y compartidos, entre otros. Pero como veremos a continuación, no entraremos en analizar las percepciones en torno a las personas y sus interrelaciones en el aula, sino que abordaremos aspectos, por una parte, relacionados con las materias impartidas en clase y sus adaptaciones ante un alumnado culturalmente diverso y, por otra parte, recogeremos las opiniones en torno al euskera y la casuística que le acompaña en su gestión en el aula.

El volumen de alumnado inmigrante en los centros escolares difiere según ciertos criterios, tales como la titularidad del centro, los modelos lingüísticos ofertados o la localización del mismo, entre otros. Pero, las diferencias pueden verse incluso dentro de un mismo centro. Tal hecho, propiciado en este caso concreto por la diferencia de modelos lingüísticos ofertados, genera barreras entre el alumnado inmigrante y el autóctono.

El volumen de alumnado inmigrante en los centros escolares difiere según ciertos criterios, tales como la titularidad del centro, los modelos lingüísticos ofertados o la localización del mismo, entre otros. Pero, las diferencias pueden verse incluso dentro de un mismo centro.

*“Entonces pasas el pasillo al grupo de enfrente y es como que si te vas a otro país, ni te imaginas la diferencia que hay, de todo. En la clase de enfrente, en D, son todos de aquí, bueno hay alguno extranjero, hay uno marroquí, pero ya es otra conciencia de todo. (...) Entonces es como que cambias de país...” (Público, primaria)*

## Materias - Programas

El profesorado se enfrenta al reto de dar una respuesta educativa a su alumnado, que como bien hemos comentado anteriormente, no es ni mucho menos homogéneo. Según las etapas del sistema educativo a las que nos refiramos, el papel del docente se encaminará a programar metodologías no solo atractivas para su alumnado sino también con contenido para beneficio de su proceso educativo y para conseguir una mejor integración del alumnado recién llegado. Ejemplos tales como la utilización de elementos de la realidad social, económica y política del entorno son herramientas utilizadas por el profesorado en el aula.

*“Hicimos un pequeño cursillo y hemos redactado un poco los juegos que se puedan trabajar en el aula, por un lado para que se integre fácil y por otro lado para que los demás también sientan empatía hacia el que viene nuevo, sea de fuera o de otro colegio, que puede ser que viene de Pamplona. Y bueno, se han redactado una serie de actividades para hacer en horas de tutoría y también para que se cree un contacto entre ellos, otra cercanía de cohesión de grupo, para trabajar la confianza, de ese estilo”. (Público, infantil)*

*“Y partiendo de las realidades que hay en la gela, me da igual cuáles sean. Me da igual matemáticas o ciencias, o hemos tenido unas elecciones, pues hablas de las elecciones y en tu país qué hay, preguntar si hay monarquía, si no...”. (Público, infantil)*

Ahora bien, avanzando en las etapas educativas se van manifestando dificultades para dar respuesta a las necesidades del alumnado. Entran en juego los refuerzos en diversas materias, lo que implica en algunos casos separar a las y los estudiantes. Sin entrar en el tema específico del euskera al que dedicaremos a continuación un análisis específico, esta fragmentación no siempre resulta sencilla. Se apunta por ejemplo al tamaño de los grupos donde el alumnado tiene dificultades en el aprendizaje, que no debe ser excesivamente amplio. Si bien la atención individualizada es una utopía, que al menos los grupos sean lo suficientemente reducidos como para dar una atención de calidad.

*“Porque, a ver, el centro lógicamente se adecúa y se organiza para dar respuesta educativa a todas esas necesidades. Nosotros por ejemplo en 1º y 2º sobre todo tenemos muchos refuerzos y muchos desdobles para este tipo de alumnos. Desdobles y refuerzos con el HIPI y con profesores de distintas asignaturas, que desde este centro se opta por trabajar así, pues a veces incluso entran dos profesores en el mismo aula, mientras uno trabaja al grupo, otro se dedica a trabajar en pequeño grupo con aquellos que están más necesitados, es decir, que muchos recursos que tenemos, horas, las dedicamos a 1º y 2º para poder trabajar con toda esta gente”. (Público, secundaria)*

*“Hombre, sí puedes agrupar a la gente y más o menos hacer grupos de diversos, pero hasta cierto punto también. Es que, ... es complicado. Y sí que tienes grupos de diversificación, ahí puede entrar gente no solo inmigrantes, gente autóctona también pero hasta un tope de, no sé, de 15 personas. Estamos hablando de gente*



*que tiene problemas de aprendizaje. Y dices ¿qué le convendría? Pues le convendría que estuviera yo con él todas las horas del día uno a uno, pero es que eso es imposible. Y cada uno tiene su historia, pero metemos en un aula a todos los que tienen problemas, diferentes problemas. Eso es tratamiento a la diversidad? Hasta cierto punto. Los juntas y los intentas dar clases a otro ritmo, pero aun así necesitarían algo más individualizado, pero eso es imposible". (Público, secundaria)*

Por otra parte, los contenidos establecidos por la administración no siempre se adecúan a las necesidades educativas ante la diversidad cultural. Quizás estamos ante unas materias no renovadas que no recogen la posibilidad de adaptación por parte de los centros en función de las características del alumnado que tienen en el aula. Y lo mismo pasas con las pruebas diagnósticas, en las que aúnan una serie de criterios comunes a todos los centros, lo que perjudica a unos y beneficia otros.

*"No tiene sentido que estemos trabajando hasta 6º Europa y luego ya el mundo. No, el mundo está aquí, el mundo lo tenemos aquí en el ordenador, no tiene sentido enfatizar tanto lo local además en este sentido, en el sentido de yo conozco la ganadería y los animales del caserío y no conozco las plantas que hay en el parque. No, vamos al parque y luego ya otro día iremos a otro lado". (Público, primaria)*

*"A mí me preocupa, pero me preocupan los programas como están. Ahora con la LOMCE, estamos leyendo la LOMCE y dices pero a dónde vamos enseñando estas cosas en este mundo global, que para algunos críos es mucho más cercano hablar del viaje que hacen en verano a su país y de su entorno. Es que no cuadra ninguno, no tenemos ni un baserriarra aquí". (Público, primaria)*

*"Ahora les toca pruebas diagnósticas, ya te contaré lo que van a sacar, porque va a ser nefasto. Yo estoy encantada de que les vean, es el Gobierno Vasco el que se empeña en hacer estas cosas. Lo hacen además para ver números,..." (Público, primaria)*

Por último, la falta de tiempo para poder programar y planificar las materias con las que trabajar posteriormente en el aula es una de las razones comentadas cuando se habla de la diversidad cultural entre el alumnado y el trabajo con ellos. Ideas no faltan, pero sí tiempo en sus horas lectivas para poder hacer algo diferente en el aula.

*"Por ejemplo, vamos a trabajar un poco la cohesión de grupo pensando en estos últimos que han venido, o la confianza... Y bueno, la verdad es que hay actividades que se lo pueden pasar bien y no es tan difícil. Ideas, los profesores que trabajan con niños las tienen, pero luego el día a día tú tienes tu aula y tienes tus niños y tienes tu programa y tal. Y yo me siento delante del ordenador y digo actividades para trabajar la... pero para eso hace falta tiempo, y claro, este año como hemos tenido esa media jornada pues me he dedicado a preparar documentación, material, para que eso ya quede, se le enseñe al profesorado y que pueda por dónde tirar. Porque muchas veces es, yo me voy a sentar y qué hago... es que para eso hace falta tener tiempo. Es así de claro, no he hecho nada que no pudiera hacer otro profesor, pero me he dedicado a ello. Lo ideal sería que todos los profesores pudieran hacerlo dentro de sus horas". (Público, infantil)*

**Ideas no faltan, pero sí tiempo en sus horas lectivas para poder hacer algo diferente en el aula.**

## Idioma

En Euskadi, durante el curso escolar 2014-2015 de educación infantil y primaria, el 71% del alumnado estaba matriculado en modelo D, un 24% en modelo B, y tan solo un 5% en modelo A. En lo que respecta a la educación secundaria los porcentajes varían levemente con una mayor presencia de alumnado matriculado en el modelo A (10%), similar en el caso de modelo B (26%), y algo menor en modelo D (63%). Si miramos estos datos cinco años antes comprobamos como los modelos lingüísticos D y B tenían menor presencia de alumnado. Por tanto, la preferencia de cursar los estudios en euskera va aumentando con los años, tanto entre la población autóctona como entre la extranjera.

La enseñanza en euskera y su gestión dentro del aula no deja de suponer para cierto profesorado una dificultad cuando nos referimos al alumnado extranjero.

Ahora bien, la enseñanza en euskera y su gestión dentro del aula no deja de suponer para cierto profesorado una dificultad cuando nos referimos al alumnado extranjero. Si bien la opción mayoritaria para los cursos inferiores es la matriculación en modelo B y D, con escasas dificultades en los primeros cursos, cuando hablamos de educación secundaria los obstáculos son mayores. Recogemos a continuación los comentarios del profesorado entrevistado que nos sitúan ante una realidad donde su éxito depende, como veremos, de varios factores.

Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado proviene de centros educativos con los modelos lingüísticos B y/o D. Las familias extranjeras desconocen en casos los modelos que oferta el sistema educativo vasco y su elección puede venir condicionada por varios factores, entre los que puede estar la opción que resulte menos dificultosa para sus hijos e hijas.

*“Entonces esta gente llega, no tiene curro, se tiene que buscar la vida con no se qué, con no sé cuál, le explican: mira A es esto, B es esto y D es esto. Pues bastante que lo ha metido en B. Bueno, no tenía otra opción, porque ya A ha desaparecido aquí”. (Público, primaria)*

La edad es un elemento determinante en la mayor o menor rapidez de comprensión de aquellas lenguas que no sean la o las de origen. Así, cuanto mayor es la edad de la escolarización en un idioma desconocido, se necesitará más tiempo de adaptación a este, así como una mayor atención por parte del profesorado, ya que los contenidos en secundaria son mucho más complejos. Si a esto sumamos el volumen de alumnado al que prestar atención por las carencias en el idioma, la gestión se hace más complicada.

*“En infantil no, pero cuanto más mayor (sic) sea más complicado, porque tú estás dando las clases en euskera y sabemos todos que la clase tiene que ser muy individualizada, pero si cuando tienes 25 hablas mucho rato para general”. (Público, infantil)*

*“Claro, esa chavala va a ir a un bachillerato sin ninguna ayuda, pero nosotras la hemos estado ayudando. Se encuentra en la tesitura... irá a modelo A y dentro del modelo A pues por ahí andará. La experiencia que tenemos nosotros es que vayan al modelo A y vaya, más o menos con el nivel que han conseguido durante estos años se apañan, pero no son todos los casos”. (Concertado, secundaria)*

Cada centro tiene un modo de proceder a la hora de atender al alumnado inmigrante que necesite refuerzo lingüístico. Las opciones están relacionadas con lo comentado anteriormente, es decir, a menor edad del alumnado escolarizado mayor facilidad para que se incorpore al ritmo habitual del aula. Por otra parte, el volumen de alumnado que precisa apoyo lleva en ocasiones a sacarlos del aula y atenderles por separado en un mismo espacio. Aunque se pretenda apoyarles dentro de su clase no siempre se cuenta con los medios humanos y económicos necesarios para tal atención. En el caso concreto de la educación infantil, se trabaja con todo el alumnado en su conjunto sin mayor complicación.

*“Entonces... antes estábamos dos profesores, y ahora estamos uno y medio. Y lo que hacemos es, depende del alumnado, en educación infantil se incorporan en el aula, y 1º también, y lo que hacemos es apoyar dentro del aula, entramos a ayudar al tutor o la tutora. Entonces hemos hecho un sistema, porque claro, como tenemos tres aulas por nivel, bueno, como yo no llego y la otra persona tampoco, la jefa de estudios entra en la tercera aula. Y luego, a partir de 2º y 3º lo que hacemos es, claro depende del número de alumnos que tengamos o ayuda dentro del aula o lo saco fuera del aula”. (Público, primaria)*

*“En infantil nosotros tenemos un % muy alto no saben euskera y que son de aquí, entonces se recurre tanto a canciones como a juegos...” (Público, infantil)*

*“Entonces, qué pasa. Cuando tenemos alumnos lo que intentamos es estos alumnos repartirlos, no meterlos a todos juntos en una clase. Cuando repartimos, esos alumnos tienen que salir para que yo pueda atenderlos a todos, porque no me da el horario”. (Público, primaria)*

*“Podríamos cambiar de criterio que sería, que algunas veces hemos tenido la tentación, el que lleva más de dos años aquí no le damos más apoyo porque desde la Administración no se le da ninguna”. (Concertado, secundaria)*

Ante el progresivo aumento de alumnado inmigrante en Euskadi, el Gobierno Vasco, por medio del Departamento de Educación, creó la figura del Profesor de Refuerzo Lingüístico (PRL) con el objetivo de facilitar su incorporación al sistema educativo vasco, apoyarle en su adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas en euskera y en el desarrollo de su proceso de enseñanza/aprendizaje mediante los oportunos ajustes curriculares. El profesorado ve muy positivo el papel que desempeña esta figura, aunque la mayoría está de acuerdo en que es insuficiente. La fórmula diseñada que calcula la necesidad de un PRL y las horas de dedicación según el número de alumnado recién llegado al centro escolar, el curso en el que se matricule y el tiempo que lleve

inscrito en el sistema vasco<sup>5</sup> es valorada como limitada. Se apela a la diversidad de alumnado al que atender, con perfiles muy dispares y por lo tanto con necesidades educativas diferentes.

El profesorado ve muy positivo el papel del PRL, aunque la mayoría está de acuerdo en que es insuficiente.

*“El tema de los refuerzos lingüísticos, pues bueno... inicialmente había unos criterios, ahora se aplica una fórmula, con la fórmula te tocan pues,... nosotros hemos llegado a tener años de tener quizás ayudando a 20 personas y tener 10 horas, 11 horas a la semana para todos, en cursos distintos. En cursos distintos es imposible, pues porque la realidad es muy diversa”. (Concertado, secundaria)*

*“Modelos lingüísticos hay B y D. ¿Qué ocurre? Que estos chavales los que vienen a 1º de la ESO, bueno aquí todo el mundo estudia en euskera, pero claro tienen dos años, incluso 3 según la ley de exención de euskera. Aunque tengan exención de evaluación no de aprendizaje, entonces todos aprenden a su nivel y para eso tenemos un profesor, el HIPI<sup>6</sup>, y ese es en el que en el aula de HIPI, durante dos o tres años a veces lo alargamos estudia euskera a su nivel. Una vez finalizada lo que marca la ley pasan al aula normal y son evaluados en la materia en euskera”. (Público, secundaria)*

*“Yo creo que es suficiente con lo que tenemos, yo en lo que yo veo sí, aquí por lo menos sí. No sé en otros centros”. (Público, secundaria)*

*“Cuando se proponen las ayudas para el refuerzo lingüístico se proponen desde el tercer ciclo de primaria en adelante: 5º, 6º en adelante. Los anteriores, si llegan, no tienen derecho a solicitar una exención de euskera, entonces si no tienen una exención de euskera, claro, tienen que evaluarse con el resto y por otra parte el nivel del contenido es mucho más comunicativo, entonces ellos tienen muchas más probabilidades, no siempre, pero tienen más probabilidades de entrar en el grupo y adquirir un nivel relativamente rápido. Ni qué decir tiene si viene en infantil pues por supuesto. El 1º de primaria pues se ponen en seguida al nivel. El problema es cuando llegan en el último ciclo de primaria y secundaria”. (Concertado, secundaria)*

*“En principio, la población extranjera que nos llega a nosotros ha pasado primero por la primaria, con lo cual, si te refieres a nivel de euskera con el que llegan parecido que la población autóctona. Hay casos que vienen mayores, entonces hasta ahora han tenido la oportunidad de estudiar en el modelo A o en el B. El A se acabó ya, ahora queda algo de B, que se acabará, entonces fundamentalmente han ido ahí, a partir de ahora lo que habrá son programas de refuerzo lingüístico, que tenemos un programa de refuerzo”. (Público, secundaria)*

Los recortes aplicados a esta figura son fuente de crítica por algún profesorado entrevistado que considera insuficiente el tiempo establecido para que un alumno o alumna pueda continuar beneficiándose de este apoyo. Los centros de secundaria son los que más acusan esta limitación, o por lo menos los que más lo verbalizan. Por ello hay centros que deciden asumir económicamente

<sup>5</sup>Se considera alumnado de reciente incorporación a aquel que lleva dos años o menos en el sistema educativo vasco.

<sup>6</sup>Siglas en euskera del Profesorado de Refuerzo Lingüístico (PRL).

la figura del PRL para poder ofrecer al alumnado que lo necesite una mayor cobertura en la adquisición de competencias lingüísticas.

*“Y luego hay otro factor que es también muy importante: es que cuando el tema de las ayudas, pues fue limitándose, pues se toma una determinación de que el alumno inmigrante se consideraba al que había llegado en los últimos dos años, sí, pero en la ESO...” (Concertado, secundaria)*

*“Entonces qué pasa, que nosotros, aunque es una opción de centro muy discutible pero nosotros claro, una persona que lleva 3 años, ha llegado en 6º de primaria, o en 5º, tiene por una parte la posibilidad de solicitar una abstención de euskera que significa que no se le va a evaluar como al resto, pero solo es considerado los dos primeros años. Claro, si llega en 5º y llega a 1º de la ESO no es capaz de seguir una asignatura en euskera. Tenemos dos opciones, como no entres en el programa pues ahí te quedas y otra es no estás en el programa pero yo te asumo. Bueno, pues nosotros asumimos, ¿Qué pasa? Pues que figuran 10 horas y nosotros podemos estar dando 20. ¿A los que han llegado los dos últimos años se les puede ayudar más? Sí, pero claro, nosotros no podemos mirar hacia otro lado cuando tenemos un montón de gente que no está para estar en la clase y para la cual como ya no está en los dos primeros años pues ya no es objeto de ayudas”. (Concertado, secundaria)*

*“Tenemos es una tradición de años de una gente que lleva tiempo pero que sigue teniendo necesidades, igual en otros centros les han llegado hace poco y se mantienen dentro de los dos años.. igual han decidido que los que llevan más de dos años no les ayudan que también es muy legítimo, al final no tienes las ayudas pues tú decides, pero nosotros tenemos ahí una carga pues a veces un poco excesiva”. (Concertado, secundaria)*

*“Si es un alumno solo le doy la explicación al alumno y con ese hablo en castellano, pero si hay más de uno, si son 3, si son 4,... no se puede. Claro, podría ser pues si hubiera dos profesores en el aula, pero para eso hace falta ayudas, y ayudas no hay. Entonces claro, ellos te dicen sí, sí, eso está muy bien, pero si tú me das a mí para... igual en tu tabla aparecen 7 alumnos, pero es que en la mía hay 22. En tu tabla de 7 igual si entra uno en tu aula, pero es que yo no estoy en esa realidad y por mucho que tú me digas que esa es la realidad, desde el punto de vista económico. Esos son los últimos que han llegado en 2 años, pero es que yo tengo que atender a otros que no pueden seguir la clase y que son un montón más. Entonces, ¿qué hago? Vale, que entren dos profesores en el aula, sí, bueno con las 10 horas que me has dado me has pagado los que entran, pero hay 14 que se quedan sin atención ninguna”. (Concertado, secundaria)*

Una dificultad añadida es el criterio establecido para poder beneficiarse de más horas de un PRL en el alumnado de origen extranjero: aunque tenga necesidades de refuerzo lingüístico el Departamento de Educación no le computa como persona de nacionalidad extranjera y, por tanto, no es objeto de apoyo en este sentido ni puede beneficiarse de los programas de apoyo.

*“Me acuerdo que estuvieron (alumnado de origen chino) en, hubo uno de los dos, uno estaba en 1º y otro en 3º, y estaban en el programa de refuerzo que no entraban desde ningún punto de vista, porque eran alumnos nacidos en España, con doble nacionalidad, esos no aparecen en ninguna tabla, pero es que no había manera de funcionar con ellos”. (Concertado, secundaria)*

La apuesta por el euskera desde los centros educativos es innegable, pero la realidad a la que se enfrentan algunos centros es otra muy distinta.

Ahora bien, como hemos comentado anteriormente la figura del PRL parece insuficiente para conseguir una alfabetización en euskera que garantice una incorporación normalizada del alumnado inmigrante al ritmo del aula, aunque no en todos los casos, ya que influyen variables como la etapa educativa a la que nos refiramos, el volumen de alumnado de nueva incorporación en el aula, matriculaciones fuera de plazo y el entorno sociolingüístico en el que se ubique el centro educativo, entre otros. El profesorado se enfrenta a dificultades en su día a día ante un alumnado extranjero que no puede seguir las materias en euskera, buscando soluciones tales como dividir el aula y explicar la materia en castellano, elegir el castellano como primera lengua de comunicación con el alumnado recién llegado que no conoce ninguno de los dos idiomas, o impartir la materia en ambos idiomas. La elección de anteponer el castellano cuando el alumnado no conoce ninguna de las dos lenguas se argumenta por la utilización de este en su entorno más cercano y la funcionalidad que suponga uno u otro idioma. La apuesta por el euskera desde los centros educativos es innegable, pero la realidad a la que se enfrentan algunos centros es otra muy distinta. Una de las consecuencias que señala uno de los centros es que al dedicar una pequeña parte de la clase a dar las explicaciones necesarias en castellano para ayudar a la comprensión de la materia permiten que la totalidad de sus estudiantes se acomoden y solo atiendan a estas explicaciones y no hagan el esfuerzo de prestar atención cuando se imparte en euskera.

*“Yo creo que la ayuda esta de dos años pues es un poco relativa porque dices, depende del origen, depende de la escolarización, depende de la lengua que hablen, depende de muchas cosas porque hay críos que sí que ves que en dos años, y depende de la edad...” (Público, primaria)*

*“Es que es muy distinto si entran en 1º que entren en 3º. Por ejemplo, si entran en 1º hay un tiempo pues para poder trabajar con ellos, pero claro en secundaria, incluso en 1º o 2º lo que son las ciencias naturales, las ciencias sociales pues aunque les des contenidos muy, muy básicos en euskera el contenido es tan alto que lo tienes que dar en castellano. Entonces para eso, para estos alumnos hacemos grupos flexibles, mientras el resto del alumnado lo hace en euskera estos alumnos lo dan en castellano. Eso cuando vienen a 2º a 3º. Con los de 1º pues bueno podemos empezar más fuerte en euskera. Pero claro, si un alumno te viene por ejemplo en 3º tiene que dar biología y física y química, ¿cómo lo da? Pues lo tiene que dar en castellano, es que es imposible si no. Entonces para eso se hacen grupos flexibles. Salen del aula, se dividen los grupos y a la misma hora unos lo dan en euskera y otros en castellano”. (Público, secundaria)*

*“Porque, claro, ellos llaman euskera lo que es el modelo D, entonces para mí es una locura porque, claro, los libros de Inguru están en euskera, estoy todo el rato hablando en todo, no te siguen las explicaciones y entre el año pasado y este han venido 5 niños, es el 20% de la clase, entonces,... pues imagínate, es un desastre. El tema del idioma, del euskera es...” (Público, primaria)*

*“Me parece que lo de la apuesta está bien, a mi lo de la inclusividad me parece una apuesta para la integración, pero el tema idiomático es indudable que al final*

*es una rémora, porque tú no puedes dar todo íntegramente en euskera en esa hora, tendrás que repartir". (Concertado, secundaria)*

*"No hay problemas en el aula. Y no solo es eso, en el trato con profesor-alumno fuera del aula, en un pasillo, tú le hablas a cualquiera, a un inmigrante en euskera y te responde en euskera y te entiende en euskera. Otra cosa es que él te venga y te hable en castellano, porque es lo que le sale, pero entienden y te responden en euskera perfectamente, no tienen ningún problema". (Público, secundaria)*

*"Y luego por ejemplo también hemos tenido alumnos en el centro pues que no hablaban ni euskera ni castellano. Entonces lo que he hecho es de momento les voy a ayudar con el castellano, igual lo sacas más horas del aula. Sí que intentamos hacer un poco a la carta, incluso vemos que ya hay críos que van mejor, ya se vuelven al aula y sacamos a otros, siempre hay bastante flexibilidad". (Público, primaria)*

*"El centro te dice, sabes qué tipo de alumnado tienes, tú gestiónalo. Yo tengo que dar la clase en euskera, explicárselo a él en castellano y ponerle los exámenes en castellano, entonces yo ahí me tengo que adaptar, si no es imposible, este chico no podría estar en este centro". (Concertado, secundaria)*

*"Por ejemplo con esos alumnos si están aquí 30 horas, 12 les sacamos del aula para darles lengua castellana, castellano porque es la primera herramienta que... si no es que en el resto de asignaturas están perdidos. Quiero decir que sí que es verdad que hay que esperar 6 meses para que se de esa evolución, porque lógicamente pues desde el principio no puedes dar nada". (Público, secundaria)*

*"Somos conscientes de que la vía de comunicación en (municipio), si estuviéramos en un lugar euskaldun pues... pero es que aquí sale a la calle y las probabilidades de que tenga que alguien le entre en euskera son pequeñas. Entonces tenemos que garantizar que al menos en castellano se puede defender más o menos. Pero claro eso es un trabajo que hace el centro y que ese trabajo no está en ningún programa de refuerzo lingüístico, porque en principio es para euskera. Es más de organización del centro enseñarle castellano, pero a veces el centro lo que hace es derivar la ayuda que tiene de refuerzo lingüístico para el euskera para intentar responder a todas las necesidades de tipo idiomático, y muchas veces te comes muchos recursos para hacer algo para lo que inicialmente no está pensado el programa, pero claro... al final...". (Concertado, secundaria)*

*"En las clases se sigue manteniendo que se hable en euskera, no se le cambia. Hombre, sí que tenemos el diccionario rumano y tiras un poco para que, por lo menos al principio, se sienta a gusto". (Concertado, primaria)*

*"La situación está asumida, pero ahí hay un problema objetivo y es que... el alumno que no tiene nivel suficiente en euskera, vale, tiene la abstención en euskera, no se le valora en euskera, pero vamos a suponer que es una clase que la da en euskera, vale, ese alumno tiene un libro en castellano. Ese profesor cuando esté en clase, en una población como la nuestra, habla en euskera porque la asignatura es en euskera, pero es un hecho que aquí en (municipio) en general, en nuestro colegio más, porque es un colegio muy de barrio, tradicionalmente de mucha inmigración, no solamente extranjera, española de otras regiones, qué pasa, pues que la gente sale pues de clase y la gente no habla en euskera. Entonces nosotros tenemos una apuesta por la normalización lingüística, queremos que se hable más, pero estamos en una clase que se da en euskera y tengo a 2, 3, 4 o 5 alumnos que no hablan euskera, vale tienen un libro en castellano, yo lo explico en euskera, podría decir de estos paso, pero no lo hacen. ¿Qué pasa? Pues que la explicación en euskera dura 40 minutos y la explicación en castellano dura 20 minutos. ¿Qué*

*es lo que hace mucha gente que no es inmigrante pero que en casa no hablan en euskera y además no es valorado? Pues desconecto durante 40 minutos y cuando llegue la explicación en castellano que es con la que me siento más cómodo. Claro, eso va contra de nuestro planteamiento de normalización lingüística, va contra el profesor, va contra la dinámica de la clase y eso es lo que pasa. Y eso es una realidad". (Concertado, secundaria)*

*"Porque un niño de mi clase marroquí que su madre es la bomba, le ha querido pasar a modelo D porque tiene otros dos hijos, los dos en el modelo D, pero bueno no le han dejado, le han dicho que está el cupo hasta arriba la otra clase, y que no saben y no sé qué, cuando hay plazas, y voy yo y le digo peléalo porque hay una plaza. Necesitamos que se mezclen más. Entonces el Gobierno Vasco en vez de hacer el esfuerzo de llegar ahí y decirle mira, un chaval marroquí que se quiere pasar al modelo D en 3º, está a tiempo, pues no, no hace el esfuerzo, no. (...) Pasar a la ESO y decir yo me peleo contigo para que tenga una plaza en el modelo B, pues trabas y más trabas, que no, que no, que no, y no cogerle. ¡Y estando con una profesora que apuesta por el crío! Porque puede, porque me habla haciendo completivas que muchos del modelo B no lo hacen, y le ponen trabas para no. Y de esos he mandado varios casos. Una niña vietnamita que vino que fue la bomba con el idioma y cogió mogollón de euskera y se le dijo, ¿quieres pasarte a euskera? Porque puedes y vas a tener unos amigos mucho más estables, pues no le dejaron. (Público, primaria)*

Otra de las figuras que se ofrece desde el Gobierno Vasco es la de una persona traductora que pueda ayudar en la comunicación entre el profesorado y las familias, y entre el profesorado y el alumnado recién llegado. En la actualidad las horas programadas en este servicio son de 10 horas, y al igual que con la figura del PRL, lo consideran insuficiente. Las soluciones una vez finalizado este servicio las adopta cada centro como bien puede, como por ejemplo echando mano de profesorado del centro que pueda conocer algún idioma extranjero. Para el profesorado es complicado poder comunicarse con este alumnado recién llegado y sienten tanto su propia frustración como la de estos chicos y chicas que no comprenden lo que ocurre a su alrededor.

*"Porque un niño (nacionalidad) de mi clase que su madre es la bomba, le ha querido pasar a modelo D porque tiene otros dos hijos, los dos en el modelo D, pero bueno no le han dejado, le han dicho que está el cupo hasta arriba la otra clase, y que no saben y no sé qué, cuando hay plazas, y voy yo y le digo peléalo porque hay una plaza. Necesitamos que se mezclen más. Entonces el Gobierno Vasco en vez de hacer el esfuerzo de llegar ahí y decirle mira, un chaval (nacionalidad) que se quiere pasar al modelo D en 3º, está a tiempo, pues no, no hace el esfuerzo, no. (...) Pasar a la ESO y decir yo me peleo contigo para que tenga una plaza en el modelo B, pues trabas y más trabas, que no, que no, que no, y no cogerle. ¡Y estando con una profesora que apuesta por el crío! Porque puede, porque me habla haciendo completivas que muchos del modelo B no lo hacen, y le ponen trabas para no. Y de esos he mandado varios casos. Una niña (nacionalidad) que vino que fue la bomba con el idioma y cogió mogollón de euskera y se le dijo, ¿quieres pasarte a euskera? Porque puedes y vas a tener unos amigos mucho más estables, pues no le dejaron. (Público, primaria)*



*“Muchas veces no saben ni castellano ni euskera, entonces hemos tenido que recurrir a un intérprete por ejemplo con un chaval que vino de Pakistán que hablaba urdú, no sabía ni inglés”. (Público, infantil)*

*“Entonces claro, yo me acuerdo de hace años en infantil que vino un niño de Ucrania y tuvimos una intérprete rusa y tuvimos, ya no me acuerdo cuanto tiempo, pero no sé, un tiempo, no sé si fueron dos meses, y no era todo el día tampoco, pero para que se pueda sentir más acogido... es que le quieres explicar que tiene que traer fruta o que llevas este cuento pero que mañana lo tienes que traer y la niña te mira diciendo que me estás diciendo del cuento...” (Público, infantil)*

*“Echamos mano de lo que podemos. Por ejemplo este año pues hay una profesora que sabe varios idiomas, algunos saben inglés... vamos tirando. Antes había, el Gobierno Vasco, el departamento de educación había un servicio donde podías pedir un intérprete durante unos meses. Por ejemplo con la población china eso lo hemos hecho bastantes veces, pedir un intérprete que viene dos veces a la semana. Entonces está con ellos, trabaja con ellos y luego muchas veces muchas de las cosas que quieres trabajar con ellos o comunicaciones o avisos pues lo hacíamos a partir de ese intérprete. Entonces ese servicio de intérprete que ofrecía venía muy bien. Sí, porque a veces te encuentras impotente, no puedes comunicar nada. Porque a veces se dan situaciones muy difíciles, un chaval que ha venido hace 15 días y viene directamente de china y cómo le hablas, y qué... te encuentras con que tiene, los primeros meses suelen ser bastante duros, para ellos sobre todo, y para nosotros para poder trabajar con ellos, comunicarte...” (Público, secundaria)*

*“La primera persona que vino fue de Marruecos, me acuerdo que tuvimos una persona muy competente como traductora durante 6 meses. Los últimos módulos que nos dan son de 10 horas. Con 10 horas no haces nada, justo, justo si se diera en caso para hablar con la familia 3 veces. Viene la familia, hablas los justo y en una semana has ventilado el servicio, pero claro, la lectura de lo del intérprete pues ha cambiado bastante, porque inicialmente son personas que se preocupaban de que ese alumnado, al margen de la ayuda que se diera del centro, iba capacitándose poco a poco en el dominio mínimo del castellano, ya ahora mismo es una labor casi puramente burocrática, porque en 10 horas me entero un poco de cuál es tu situación familiar, de cuál es tu situación en el centro pero no pueden hacer efectivamente nada más”. (Concertado, secundaria)*

Para el profesorado es complicado poder comunicarse con este alumnado recién llegado y sienten tanto su propia frustración como la de estos chicos y chicas que no comprenden lo que ocurre a su alrededor.

“

*“Y en primaria, por ejemplo el chico este que vino de Pakistán que no sabía más que urdú, tuvimos un intérprete 5 horas, al principio cuando me dijeron 5 horas pensé que era a la semana, y no, eran en total. Claro, cuando tienes un alumno así, pues es que a ver, ¿en qué situación está ese chaval? No sabes... es que no te puedes comunicar, si sabe inglés bueno pues tiras de inglés, pero si no... el caso de este el padre sabía inglés entonces venía el profesor de inglés, pero a ver, tú tienes que trabajar con el niño, tienes que llegar a dónde él, tienes que hacerle pruebas...”*

*(Público, infantil)*

”

Para una persona entrevistada la solución está en eliminar los modelos lingüísticos del sistema educativo vasco, asumiendo el modelo D como única opción. A partir de ahí se debería prestar atención a las dificultades que puedan aparecer y tomar medidas para ello, pero siempre desde un único modelo lingüístico.

*“Se debería tender a mezclar para que no hubiera modelos, modelo único, como cuando si llegas a Cataluña, tenemos modelo D y vamos asumiendo, por cada 10 euskaldunes va a haber 10 que no lo sean, bueno pues a ver cómo tiramos con eso”. (Público, primaria)*

## En resumen

Gestionar un aula donde su alumnado proviene de orígenes culturales diversos es un reto para el profesorado. Aunque como bien sabemos la llegada de población extranjera a Euskadi y su reflejo en los centros educativos lleva produciéndose de manera exponencial más de una década, la labor educativa en el aula sigue siendo un campo de batalla para el profesorado que debe hacerse cargo de la educación de un alumnado con necesidades de diversa índole. En el tema que nos atañe, su dedicación en la programación y planificación de las materias y la metodología para proporcionar una respuesta educativa de calidad se verán condicionadas por el volumen de alumnado inmigrante en el aula al que deba prestarse atención específica, las nuevas incorporaciones durante el curso y la etapa educativa de la que estemos hablando. El tiempo con el que cuenta el profesorado para poder adaptar materiales e introducir métodos de enseñanza atractivos e innovadores para el alumnado es, en no pocos casos, insuficiente e incluso ficticio. Para abordar las necesidades educativas en algunos centros se opta por atender en otras aulas a quienes presentan problemas de aprendizaje, medida no siempre apoyada por el profesorado que considera que lo ideal sería poder ofrecerles una atención individualizada sin necesidad de apartarle del aula, una reflexión considerada por ellos mismos como utópica e imposible de realizar. Por otra parte, los contenidos impuestos en el currículum por la Administración no siempre se ajustan a la realidad socioeducativa del aula. Unos contenidos obsoletos en un mundo globalizado son aducidos por el profesorado como una de las razones que justifican una readaptación y reformulación de los programas de enseñanza en el sistema educativo vasco.

La elección del modelo lingüístico entre las familias inmigrantes tiende desde hace años progresivamente a los modelos B y D, aunque no siempre son conocedoras de lo que implica matricular en estos modelos a sus hijos e hijas. El profesorado en ocasiones se encuentra con dificultades a la hora de gestionar el aula cuando la enseñanza se imparte en euskera. A menor edad de escolarización en un idioma diferente a la lengua materna, menor es el tiempo de aprendizaje y comprensión del mismo. En este sentido, quienes educan en la etapa infantil no ven mayor problema en la incorporación en sus aulas de alumnado inmigrante. Y, por el contrario, cuanto mayor es la edad de matriculación en el sistema educativo vasco en los modelos lingüísticos B y D, se precisará mayor tiempo de adaptación, donde también entra en juego la complejidad de la materia impartida en estos cursos. Otro factor a destacar es el volumen de alumnado que necesita de mayor atención por parte del profesorado, ya que los medios humanos y económicos con los que cuentan no siempre son suficientes cuando el número de alumnado inmigrante del que ocuparse sobrepasa su capacidad de actuación. Al igual que comentábamos anteriormente, cada centro tiene su modo de proceder para atender las necesidades, en este caso lingüísticas, de las y los estudiantes. Aunque intenten prestarles apoyo dentro de su aula, no siempre puede realizarse y deben de ser atendidos en otros espacios.

Ante el aumento continuo de alumnado inmigrante de reciente incorporación en Euskadi, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco pone a disposición de los centros educativos la posibilidad de contar con un Profesor de Refuerzo Lingüístico (PRL), siempre bajo requisitos que han ido endureciéndose de unos años hasta la actualidad. En concreto la limitación más criticada es aquella que considera alumno de reciente incorporación aquel que ha llegado en los dos últimos años. Esta figura está muy bien valorada por la comunidad educativa, pero considera insuficiente las horas de dedicación que se le asigna según el volumen de alumnado que precise de sus servicios, la etapa educativa desde la que se comienza a ofrecer el servicio y según el perfil definido por la Administración sobre lo que considera alumnado de reciente incorporación. La diversidad de casuística y perfiles a los que atender en el aula precisa de mayor presencia de la figura del PRL. Si añadimos que en educación secundaria sufren en mayor medida la limitación de los dos años de un PRL, hay centros educativos que han tomado la determinación de asumir económicamente el gasto de mantener esta figura.

El Profesor de Refuerzo Lingüístico es un recurso necesario pero generalmente insuficiente para conseguir una alfabetización en euskera que garantice la adquisición de competencias lingüísticas completas, aunque no en todos los casos ya que, como hemos visto, influyen variables como la etapa educativa, el volumen de alumnado de nueva incorporación en el aula, las matriculaciones fuera de plazo y el entorno sociolingüístico. La apuesta por el euskera desde los centros educativos es innegable, pero la realidad a la que se enfrentan es bien distinta. El profesorado identifica dificultades para seguir las materias en euskera, y buscan soluciones diferentes tales como dividir el aula y realizar explicaciones a uno de los grupos en castellano, elegir el castellano preferentemente a la hora de comunicarse con el alumnado recién llegado que no conoce ninguno de los dos idiomas, o impartir las materias en ambos idiomas. La elección de anteponer el castellano, en los centros que así lo deciden cuando el alumnado no conoce ni este ni el euskera se explica por la importancia que se le otorgue en su entorno más cercano (grado de conocimiento y uso de las lenguas en su hogar en su barrio, en su municipio...) y la mayor o menor funcionalidad que le suponga una u otra lengua.

La figura del traductor también es valorada positivamente, pero al igual que el PRL, su uso es muy limitado en horas, no permitiendo a los centros poder comunicarse de modo efectivo con las familias y el alumnado recién llegado. La frustración por ese vacío en la comunicación es vivido por todas las partes implicadas.

Por último, queda una pregunta en el aire: ¿puede la implementación de un único modelo, el D, eliminando el resto, con los apoyos y refuerzos necesarios, normalizar la diversidad cultural en las aulas?

# 3

## Profesorado

La figura del profesor se considera como una de las piezas clave en el proceso educativo. Juega un papel fundamental en la formación, académica y humana, de las y los niños y jóvenes vascos. Tiene por delante la tarea, junto a las familias, de educar al alumnado del que es responsable, proporcionándole los conocimientos necesarios para desenvolverse en una sociedad diversa.

En este apartado queremos recoger la visión que el profesorado entrevistado tiene de su profesión, cómo consideran que son sus relaciones con las familias de sus centros educativos, cómo valoran su papel como educadores y las dificultades a las que se enfrentan diariamente, si perciben la formación en diversidad cultural un ámbito de conocimiento necesario para su labor educativa y qué esperan del futuro de su alumnado, tanto autóctono como de origen extranjero.

### Visión del profesorado

El profesorado está entregado a la labor educativa de los niños y niñas y jóvenes de Euskadi. En su quehacer diario asoman pensamientos y reflexiones que han surgido en las conversaciones mantenidas con ellos. El sentir ante diversos temas nos muestra el lado más crítico y meditado del profesorado entrevistado.

Una afirmación que se repite en muchos de los momentos de las entrevistas es que no se puede generalizar cuando hablamos de las y los jóvenes, y más si nos referimos a aquellos de orígenes culturales diversos. El contexto familiar y relacional del alumnado, así como su propia personalidad, influyen entre otros factores en su construcción como persona, lo que les permite hablar de

individuos con características e historias singulares. Y sin embargo, en otros momentos de las charlas, es el propio profesorado el que echa mano de los estereotipos y tiende a clasificar al alumnado inmigrante según nacionalidades, atribuyéndoles una serie de características de grupo relacionadas con sus lugares de origen.

*“No se puede generalizar, porque cada niño es un mundo, porque tiene su contexto personal...” (Educación no formal)*

*“Porque tampoco son todos los chinos iguales, ni los marroquíes, entonces cómo hay que hacerlo eso”. (Público, primaria)*

*“Es muy diversa, no se puede asociar así (por nacionalidades o grupos culturales). Ha habido alumnos por ejemplo de Europa del Este que se han puesto a nivel muy rápido. De alumnos sudamericanos normalmente no es la tónica general, les cuesta mucho tener el nivel... ha habido alumnos, ¿eh? Pero son individualidades, en general, les cuesta mucho. Y ya es capítulo aparte, también hay excepciones, el alumno que procede de China, eso es casi ciencia ficción, muy complicado”. (Concertado, secundaria)*

**“Nosotros creo que tenemos muchos prejuicios”.** Se reflexiona en torno a cómo el propio profesorado tiene prejuicios con respecto al alumnado inmigrante que llega a sus aulas, imágenes negativas que desaparecen una vez conocen casos concretos que les desmontan esa idea prejuiciada, casos como el que se expone a continuación sobre el nivel formativo.

*“Nosotros creo que tenemos muchos prejuicios, el que viene de Marruecos pensamos que ya por eso es una familia que no sabe ni leer ni escribir, con bajos recursos, sin estudios, tenemos ese punto de vista. Después nos hemos topado que no, que hay gente, igual la mayoría sí, pero hay gente que tiene estudios y por cuestiones de la vida que ha llegado aquí que igual son universitarios, que tienen una cultura diferente pero que están formados. Entonces sí que tendríamos igual que quitar ese punto de vista, ¿no? Pues cada alumno, cada persona es una persona y tenemos ese punto de vista, yo el primero igual: ah! Pues de Marruecos pues es este tipo. Tendemos a generalizar”. (Público, primaria)*

El profesorado no es ajeno a la realidad social de su entorno y, por tanto, tampoco lo es a las ideas y comentarios prejuiciados que se escuchan sobre la población inmigrante. Si en su espacio relacional están presentes, tales estereotipos se trasladan y se adaptan al contexto escolar. En definitiva provoca la desconfianza y el recelo de educadores y educadoras que anteponen la preferencia del “de casa” frente al “recién llegado”.

*“Aquí esto no es una burbuja, aquí se vive lo que se vive en la sociedad. ¿En la sociedad qué se vive?” (Público, secundaria)*

*“Yo creo que el profesorado pues está en este tema como la sociedad. Yo veo a la sociedad que ve a la gente que viene de fuera como ¡puff! A ver a qué vienen estos, yo notaba en ciertos profesores pues que están,... lo que se escucha por la calle sin datos, pero son run-runes que han venido por las ayudas, solo quieren las ayudas. Y aquí pues lo mismo, ¿no? Les ayudamos un montón pero después se van a marchar el próximo año y entonces para qué hay que gastar recursos con estos*

*porque sí que hay un punto de racismo, claramente. Primero hay que ayudarles a los de aquí y después a los de fuera, sí que se escucha eso también, no así tranquilamente, pero sí que lo notas". (Público, primaria)*

Se afirma que la sociedad es racista, y que afecta de un modo u otro a todas las personas. El grado de tolerancia de unas nacionalidades sobre otras es parte del imaginario social que también está presente en la escuela. A modo de ejemplo se comenta que la población latinoamericana y china está mejor vista que la magrebí.

*"A ver, todos somos racistas, y por ejemplo somos menos racistas, por ejemplo, con los ecuatorianos que con los magrebíes. Cuando se dice es marroquí... somos más racistas, no sé por qué. Nos gusta menos, y eso pasa en la sociedad y también pasa aquí. Somos más tolerantes con la población latinoamericana que por ejemplo... la población de China también son más aceptados, pero los magrebíes, los marroquíes, somos menos tolerantes". (Público, secundaria)*

Ahora bien, se cuestiona si realmente estamos hablando de racismo o de clasismo, ya que el nivel socioeconómico es la característica que determina nuestro mayor o menor grado de simpatía y tolerancia hacia la población extranjera. Las personas con pocos recursos son vistas como una amenaza a nuestro sistema de bienestar y como una competencia por lo que consideramos nuestros bienes.

Se cuestiona si realmente estamos hablando de racismo o de clasismo.

*"No sé, hay que cambiar las mentes de los de aquí, porque no sé si somos racistas o somos clasistas. Porque si eres un jugador de la Real que viene de Marruecos o de China o de cualquier país, no pasa nada. Yo creo que es eso, el que viene de fuera con pocos recursos lo vemos como un enemigo, en general, y entonces es: este para qué ha venido, y ya le ponemos barreras: a ver qué, qué tipo de, le vemos con un velo y ya nos asusta más y no queremos que nuestros hijos estén con ellos,... Ahora en la discusión de las ayudas, que vienen por las ayudas y hay que quitarles, y si te llamas Mohamed tienes más ayudas en el ayuntamiento que si te llamas Jon, el discurso de Maroto". (Público, primaria)*

Asaltan las dudas sobre si su papel como educadores es el correcto, si las acciones que deciden llevar a cabo son las adecuadas, si el camino elegido para educar de la mejor forma posible al alumnado inmigrante es el apropiado. Se preguntan si la decisión de que el alumnado inmigrante refuerce el euskera en una misma aula es beneficiosa para su integración social y lingüística en el municipio o si por el contrario están favoreciendo las relaciones, tanto dentro como fuera de la escuela, entre personas que por una parte se relacionan en otro idioma y que pueden tener problemáticas diversas.

*"Es mi opinión, tenemos una persona, el HIPI, que trabaja con esos alumnos, que saca a esos alumnos a ciertas horas, los lleva a otra clase y allí pues trabajan un poco euskera. Entonces ahí también yo estoy detectando que nosotros mismos en vez de, esos alumnos integrarse en su clase y aprender euskera con los de su clase, yo me pregunto a ver si lo estamos haciendo bien porque los sacamos de su clase, los llevamos a otra aula y los hacemos amigos justo a los que son de fuera*

*y los que no saben euskera y los que hablan en castellano. Estoy viendo, después en la calle también que ellos son los que forman las cuadrillas, se juntan porque se hacen amigos, utilizan el castellano". (Público, primaria)*

*"Por ejemplo, existe un programa que es el PROA que es un programa de apoyo escolar que me parece que está muy bien, ¿quién va allí? Todos los niños y niñas que tienen dificultades escolares graves ¿Quiénes tienen dificultades graves? Pues muchos niños de este perfil. ¿Qué hacen? Se hacen colegas, se hacen grupo, se hacen peña, y hacemos gueto. Entonces, todas aquellas cosas que tienen muy buena intención, pues a la larga... a mí esto me da miedo. Yo creo que con estas cosas hay que andar con mucho cuidado, porque dices vale, igual en los resultados académicos les estamos ayudando en cierta medida, pero a la hora de socializar, estar todos juntos, ¿que nos interesa como país? Porque yo estoy hablando de país, qué me interesa como futura sociedad". (Público, primaria)*

*"Se juntan los niños que no saben, que no controlan el euskera, todos al mediodía se juntan ahí. Que está bien, pero se juntan. Entonces estoy viendo en la calle que se están formando cuadrillas de ahí. Se hacen amigos, ahí juegan. Vas al parque y ves a esos. Y justo son personas que tienen problemáticas diferentes y diversas, ¿no? Entonces no se si estamos haciendo bien las cosas". (Público, primaria)*

El profesorado entrevistado considera que puede ser útil y necesaria una formación relativa a cómo abordar la diversidad cultural en sus aulas. Consideran que los materiales deberían adaptarse a la realidad sociocultural actual y

Consideran que los materiales deberían adaptarse a la realidad sociocultural actual y poder tener acceso a nuevas ideas y pautas de trabajo en el aula.

poder tener acceso a nuevas ideas y pautas de trabajo en el aula. El profesorado ve que no trabaja aspectos culturales dentro de su programación escolar del modo ni en la proporción que deberían. La naturalidad para abordar esta temática se destaca en una de las conversaciones.

*"Y luego pues que la interculturalidad sea, es muy fácil decir eso es rico, es riqueza, porque lo es, ¿no? Diferentes culturas, diferentes riquezas que pueda haber dentro del aula para poder hablar de cualquier cosa, es una potencial riqueza. Pero eso hay que saber gestionarlo también, y es algo nuevo. Al profesorado hay que darle pautas, ideas, que el material del aula se adapte". (Público, infantil)*

*"Entonces eso nosotros (profesorado) también de aquí no trabajamos lo que deberíamos de trabajar, no conocemos su cultura, no saben si es de Marruecos o si es de Pakistán, y eso ya es básico, tú tienes que saber de dónde eres y le dices y ya lo comentas más, ¿no? Pues eso tenemos que mejorar". (Público, primaria)*

*"Hay que tratar de todo y tratar los temas con naturalidad, que hay padres del mismo sexo, que hay gente de otros lugares, lo que sea". (Público, infantil)*

Sin embargo, están las opiniones que no ven necesaria una formación que trabaje sobre la gestión de la diversidad cultural en los centros escolares. Se apela al compromiso educativo que el profesor o profesora tiene con respecto al alumnado a su cargo y de cómo la diversidad implica una mayor dedicación por su parte. Son conscientes de que entre los miembros de la comunidad educativa hay grados de implicación y compromiso, y no siempre responden a lo que se espera de ellos.



*“A mí me parece que es más un empeño de... igual es una tontería pero igual tiene que ver con ser una persona implicada y comprometida con tu trabajo, o sea, hay gente... yo creo que la educación tiene más que ver con el sentido común que con otra cosa. Los valores... si tú a una persona la tratas bien y le cuidas, los padres te van a valorar que tú le has cuidado y que tú le has tratado bien. Cuando tú eres una persona receptiva y cuando ha habido un problema, porque los hay, malos entendidos, malas caras,... pero si tú dices lo siento mucho, pensaba tal, si sabes admitir las cosas y si sabes... no creo que sea necesaria una formación de no sé qué, para mí”. (Público, primaria)*

*“Si yo tengo luego que dar clase y veo que me voy a tener que esforzar más, si me lo puedo quitar me lo quito. Se funciona así. Y desde Educación todo lo que suponga un trabajo extra de no sé qué movida tengo que rellenar para no sé qué,... no, no se colabora”. (Público, primaria)*

Se percibe como necesario prestar atención y apoyo emocional desde el centro educativo y mediante el profesorado responsable de su educación a aquel alumnado inmigrante que ha podido vivir situaciones complicadas en su proceso migratorio, como es el dejar su país de origen, el vacío de parte de la familia que permanece en origen o las relaciones que se interrumpen.

*“Es que creo que hay que ayudarles, es muy importante no solo que aprendan los conceptos, que eso le llevará su tiempo, tendrán su capacidad, pero que emocionalmente, yo a eso le doy la mayor importancia, porque a ver, han sufrido una pérdida, de país, de familia y de relación, cuanto más mayores, mayor es esa pérdida, vienen a un sitio que no han elegido ellos, lo han elegido sus padres y ellos no, tú le preguntas a él si quiere venir pues es un niño no sabe si, no puede pensar qué va hacer pero lo vive”. (Público, infantil)*

Garantizar el éxito escolar es otra de las prioridades que se apunta en las entrevistas, un compromiso con todo el alumnado, ya sea de origen extranjero o autóctono.

*“Y a mí me parece que lo que debemos garantizar es un mínimo de éxito escolar, entonces yo ahí paso de modelos, yo creo que lo que tengo que buscar es que una persona, al acabar la primaria, haya conseguido los niveles mínimos para acabar una primaria”. (Público, primaria)*

Por último, destacar cómo una mirada al pasado permite reflexionar y sorprenderse al mismo tiempo de la llegada de alumnado inmigrante al aula, sorpresa que se convierte en entusiasmo e ilusión por ver cómo se comunican en euskera y se integran en la sociedad vasca.

*“Yo creo que si lo gestionamos bien a mí me ilusiona, a mí me ilusiona muchísimo ver a los críos hablando en euskera, yo cuando empecé a trabajar en la vida hubiera pensado que alumnos de color negro iban a hablar euskera estupendamente con 8 años, bueno, que iba a tener alumnos de color negro, eso lo primero”. (Público, primaria)*

## Papel del profesorado

Nos preguntamos cuál es la labor del profesorado en su quehacer educativo y qué se podría señalar de su profesión en la gestión de la diversidad cultural. Ante tales cuestiones, destacamos de sus discursos la idea de implicación, es decir, la participación voluntaria y activa para garantizar la mejor educación de sus estudiantes. En el caso que nos ocupa, el alumnado inmigrante exige para las personas entrevistadas una mayor dedicación, que la relacionan con la opción personal de cada una para llevarlo a cabo. Por tanto, tal implicación entraña un esfuerzo mayor para el profesorado, una capacidad por parte de este para soportar situaciones complicadas, y una dedicación extra y no siempre reconocida económicamente en horas invertidas.

*“Sí que hay gente muy implicada. Hay profesorado muy implicado”. (Público, secundaria)*

*“Exige un plus. Es un plus personal. Sí que es importantísimo, yo sí que lo veo”. (Público, primaria)*

*“Entonces es una opción personal, yo estoy convencida, y es una cuestión de fuerza y de convencimiento de que las cosas tienes que hacerlas así. Entonces depende, hay que gente que... y entre el profesorado tenemos de todo, como en todos los lados, tenemos gente que no está bien,... yo creo que sí que requiere, trabajar en unas aulas”. (Público, primaria)*

*“...cuando encima tienes unos niños con unas situaciones familiares complicadas, si tú no estás bien es que el niño te jala”. (Público, primaria)*

*“Por eso digo que en este tipo de centros es muy importante que seas un grupo de personas fuertes en el sentido de decir para adelante, hay que tirar, hay que esforzarse...” (Público, primaria)*

La dedicación extra a la que nos referimos anteriormente queda reflejada en los siguientes testimonios de profesorado. En ellos vemos la predisposición a ayudar a aquellos estudiantes que necesiten de apoyo escolar en cualquier asignatura, en particular en euskera. Una ayuda que prestan a cualquier alumno o alumna, sin distinciones de origen.

*“Sí, porque al final es robar de las horas libres del profesor, del tutor, y cuando tendrían religión, pues en vez de dos sesiones de religión pues ir a una y en esa hora te vienes conmigo a reforzar, en los recreos, en mi tiempo para otras cosas pues dedicarlas a la criatura”. (Público, primaria)*

*“¿Por qué va este grupo así? Claro, pasan dos años y (el/la profesor/a) coge un grupo difícil esa misma persona, lo pasa... le ves en diciembre que está... que ha adelgazado,... pero en junio ves que ya está, ya está el grupo otra vez bien, ya lo ha conseguido”.*

*(Público, primaria)*

*“Y además creo que funciona muy bien porque tienen la oportunidad también en los recreos, hay profesores voluntarios que les refuerzan pero no solo en euskera, sino en otro tipo de materia en la que vayan mal. Entonces, eso ayuda mucho. Es todos los días, los cinco días. Entonces hay gente, sobre todo los chavales más jovencitos, de 12-13 años y se ve que van, van con sus cuadernos, hacen lo que sea, y en los recreos aprovechan para reforzar un poco en general todo, y euskera en particular, aparte de que las explicaciones que se le dan en cualquier otra materia es en euskera”. (Público, secundaria)*

*“Ella (profesora de refuerzo) viene para esas dos niñas con necesidades especiales, pero visto lo visto, si es una persona normal, sensible y que quiere colaborar dice ¡buah! Qué es esto, ¿no? Entonces vamos a trabajar con todos. No me voy a sentar, que sería mi trabajo estar sentada con esas dos niñas cubriendo sus necesidades, sino que yo trabajo para el grupo, entonces trabajamos para el grupo. Esa ayuda es un cambio a mejor, pero sigue siendo insuficiente. Por eso para el año que viene quiero pedir más”. (Público, primaria)*

Sin embargo, también perciben que realizan un sobreesfuerzo por un alumnado que necesita de atenciones especiales para, en un periodo corto de tiempo, ver que no continúan en el centro. Una dedicación que no siempre es adquirida por todo el cuerpo docente, sino que recae siempre en las mismas personas.

*“Que eso es otra cosa, hay situaciones que te obligan a hacer un esfuerzo muy grande, y muchas veces haces un esfuerzo muy grande para que te dure 4 meses. Has movido cielo y tierra para que esta chavala tenga lo que tenga que tener porque tenía derecho a pedirlo, y una vez que tú has resuelto la situación desde un punto de vista razonablemente bien pasan tres meses y se va a no sé dónde. Todo esto, desde el punto de vista de los profesores es duro, porque muchas veces el esfuerzo final recae sobre personas concretas, que claro, es el que tiene que adaptar, el que tiene que... yo creo que es un tema asumido pero es un tema problemático, porque está asumido pero no está resuelto”. (Concertado, secundaria)*

El profesorado identifica mayores dificultades en su labor educativa cuanto mayor sea el alumnado. La adaptación del nuevo alumnado al aula, la revisión de los materiales, posibles problemas personales que estén viviendo los estudiantes son situaciones que complican la labor educativa del docente.

**El profesorado identifica mayores dificultades en su labor educativa cuanto mayor sea el alumnado.**

*“Cuanto mayor sea el nivel, más. Porque tienes que adaptar más materiales, con historias detrás... porque claro, según su estado emocional, pues... y si no está bien emocionalmente pues a la hora de trabajar tampoco estará bien, pero como puede ser el hijo de unos padres que se han separado mal, no tanto tiene que ver porque sea extranjero”. (Público, infantil)*

Las dudas y la preocupación acechan al profesorado que no sabe qué hacer con el alumnado matriculado fuera de plazo, sobre todo si hablamos de varias personas a la vez o en un periodo corto de tiempo. Son profesionales que saben con cuánto alumnado comienza el curso pero no con cuánto acaba, ni las especificidades de cada uno. Si a esto añadimos que las clases se imparten

en euskera, para el profesorado supone una carga aun mayor de trabajo y de dedicación, que no saben muy bien cómo abordarlo y cómo organizarse.

*“Sí, de repente te aterrizan 8-9 alumnos y ¿qué hacemos con ellos?” (Concertado, secundaria)*

*“Si yo supiera van a venir siempre de Colombia y van a venir el 2º semestre, me organizo. Pero pueden venir de Ucrania, un chino que necesita un traductor que me mandan 10 horas y luego no sé que voy a hacer con él, o puede venir un marroquí pues que... yo que sé... y puede venir el 10 de enero o el 14 de noviembre o el 25 de mayo, entonces claro, eso es otra cosa”. (Concertado, secundaria)*

*“Es que algunos no han estado escolarizados nunca, entonces tienes que pasarles un test para saber qué saben, algunos te vienen que saben la caligrafía justo, justo, entonces te vienen a un 3º de primaria y dices ahora qué hago con este”. (Concertado, primaria)*

*“Cuando predicen el tiempo tienen 200 satélites más y tienen trabajando a 500 personas y los modelos que se utilizan son mejores. Pero aquí el número de variables es enorme y no hay manera de poderlo resolver. Entonces organizarlo, yo asumo ya que el profesorado no está a gusto pero es que yo les digo, ellos lo entienden, pero luego están ellos en clase y yo también doy clase y veo lo que pasa. Ni sé cuándo, ni sé de dónde, ni sé en qué circunstancias, no sé nada. Solo sé que van a venir, que voy a hacer lo que pueda”. (Concertado, secundaria)*

En particular, el euskera y su gestión dentro del aula provocan preocupación y desconcierto, ya que la solución de un Profesor/a de Refuerzo Lingüístico suele ser insuficiente ante la multiplicidad de casos que necesitan de este servicio durante más tiempo. A esta situación tenemos que añadir el aumento de la demanda de este servicio por las matriculaciones fuera de plazo y que no siempre se puede ampliar por los plazos establecidos por el Departamento de Educación para su solicitud.

*“Yo tengo un profesor de refuerzo lingüístico pensando en la situación que tengo yo cuando lo solicito, que normalmente puede ser iniciado el curso en los centros concertados, porque en los públicos es antes. Puede suceder que vengan más alumnos en el mes de enero, en febrero,... y ese recurso lo he pedido tarde pensando en el alumnado que tengo en enero,... entonces organizar eso es imposible”. (Concertado, secundaria)*

*“Pues imagínate tú tienes tu clase organizada y te llega de repente una cría en febrero que no tiene ni idea de euskera, y dices joe! Ahora tengo que empezar, tengo veintitantos y este. Y ahora tengo que empezar de cero. De repente te viene uno, vaya, un año me acuerdo que vinieron a 2º como cuatro, y vértigo le entran a los profes, profes muy implicados que quieren hacerlo muy bien y de repente y ahora ¿qué hago?, bueno pues todos esos niños han llegado a 6º con unos resultados estupendos. Tenemos la suerte que nos vienen familias muy implicadas”. (Público, primaria)*

*“De hecho la valoración que hacen los profesores respecto a los programas de refuerzo no es muy buena, porque al final un profesor dices tienes X personas, es consciente de que no es tiempo suficiente, les atiende, luego va a clase, no tiene el nivel suficiente, nos supone desde ese punto de vista un problema, porque claro en este momento hay una alumna que le han denegado ya la abstención de euskera,*

*no tiene que evaluarse en euskera, estudia pero no se evalúa, y le han denegado ya, ya no puede tener acceso". (Concertado, secundaria)*

No debemos olvidar que quien más puede sufrir las consecuencias de llegar a residir a un nuevo país con un idioma desconocido es el propio alumnado, que si bien el o la profesora busca el mejor método de aprendizaje atendiéndole de manera personalizada, lo que quiere el nuevo estudiante es sentirse como los demás compañeros y compañeras de clase.

*"Tú sigues con tu ritmo (de clase) le puedes parar a él, le preparas unas fichas, pero claro... y este año el que me vino le pasaba, me miraba y yo le ponía algo a parte, cogía el libro dejaba lo que le había puesto y quería hacer lo de los demás. El cogía el libro y yo le decía que no podía entenderlo, pero él quería eso. Lo que quieren es sentirse como los demás". (Concertado, primaria)*

Lo que quiere el nuevo estudiante es sentirse como los demás compañeros y compañeras de clase.

Sin embargo, sí que se valora positivamente el aprendizaje del euskera así como el esfuerzo del profesorado en su labor docente, para que puedan continuar sus estudios de manera satisfactoria. La incorporación a la educación secundaria con un nivel óptimo de euskera puede ayudar a su éxito escolar.

*"Yo creo que sí que es importante que cuando salgan de aquí tengan un buen nivel de euskera para poder seguir sus estudios, porque si no en secundaria por la propia organización de los institutos es mucho más difícil organizar ayudas al estudio. En secundaria está todo mucho más parcializado, la figura del tutor se queda más dispersa". (Público, primaria)*

## La figura del tutor o tutora

La figura del tutor o tutora es valorada muy positivamente por las personas entrevistadas. Siempre anteponiendo el carácter y predisposición de esta figura, su papel en la atención y dedicación al alumnado se destaca en mayor medida en infantil y primaria, donde se desarrolla una relación más cercana con las familias y un seguimiento más continuo del alumnado. Su papel es un elemento necesario para la integración del alumnado en el aula. Una vez están en secundaria, la labor del tutor o tutora es útil para guiar al alumnado en su itinerario escolar futuro, así como su seguimiento individualizado, evaluando necesidades en la formación.

*"Aquí la labor del tutor o la tutora es fundamental. Hay niños y niñas que vienen... te das cuenta que con esa profesora van a estar bien. Hay gente receptora, o gente que se baja al patio que ves al chaval, ¡jo! Está colgado! Voy a ir. O vamos a hacer un juego para que... es la labor del tutor, fundamentalmente". (Público, primaria)*

*“Es verdad que también la forma de ser de cada persona influye mucho. Pero sí que es cierto que los tutores ahí son decisivos a la hora de la integración”. (Público, primaria)*

**“Pero sí que es cierto que los tutores ahí son decisivos a la hora de la integración”.**

*“Yo creo que el funcionamiento de primaria en este sentido para estas familias es mucho mejor, porque cuanto más tiempo estés con una persona una relación afectiva más cercana creas, yo creo. Si tu le das ciencias naturales y eres tutor, a ese alumno le conoces de tres horas semanales más la hora de tutoría. Aunque llegues a conocerlo no es lo mismo que en un aula donde pasas al menos tres horas diarias, no tiene nada que ver. Y por eso yo creo que de aquí tienen que salir fuertes ellos también, con una base sólida”. (Público, primaria)*

*“Ellos mismos, desde el centro se les orienta, hay un servicio, y de hecho los tutores vamos diciendo tiene capacidades puede hacer lo que quiera y en otros casos decimos igual que no están capacitados para hacer una carrera superior o un bachiller, pero sí que está capacitado para hacer un módulo más intermedio. Pero lo mismo a ellos que a otros, vamos, a todos”. (Concertado, secundaria)*

*“Porque nosotros tenemos que hacer unos informes cómo cogemos al niño y cómo lo dejamos después en junio, qué evolución ha tenido,... todo esto lo llevan los tutores, en cada asignatura qué te comenta cada profesor, todo va con informes, ver la evolución que ha tenido y se ve si estamos yendo bien o si realmente vemos un retroceso en el chaval, porque las necesidades que tiene en 1º igual no son las que necesita en 2º”. (Concertado, secundaria)*

## Relaciones con las familias

Se percibe una relación normalizada del profesorado con las familias inmigrantes. Nos comentan que se proporciona el mismo trato sean familias autóctonas o de origen extranjero, y que las relaciones que se establecen son por el bien de las y los estudiantes en su proceso educativo. Así mismo la valoración que hacen de la relación es positiva, ya que atienden a sus llamadas y reuniones y no ponen ningún problema para ello.

*“La relación del profesor con las familias extranjeras se sigue un poco con lo mismo, se habla con las familias dos veces al año por lo menos, y luego siempre que se ve necesidad. Los jueves es de visita abierta y siempre que se detecta algún problema se les suele llamar por teléfono. En este sentido, en esta escuela se trabaja bien, hay una preocupación porque los chavales salgan adelante, no hay dejación de la responsabilidad”. (Público, primaria)*

*“Muy buena, cada vez que se les cita vienen, se les cita varias veces a lo largo del curso y luego si se ve algo especial, intentamos contar con la ayuda de los padres”. (Público, primaria)*

La relación normalizada también debe mirarse desde la óptica de qué tipo de actitud muestre el profesorado con las familias, y viceversa. Se reflexiona sobre el bagaje cultural e ideológico que puede verse reflejado en el trato con estas familias.

*“Una vez ves cómo se empieza a funcionar, cómo ves a los alumnos, estableces relaciones personales y estableces relaciones con las familias; la cosa se normaliza y se ve con mucha mayor tranquilidad. Todo depende el feeling que podamos tener y de cómo nos llevemos con estas familias y los alumnos y la actitud que tengan hacia la escuela e incluso nuestra actitud hacia ellos. Porque muchas veces también, pues bueno, somos producto de una educación también los profesores y las profesoras, cada uno tenemos una ideología muy concreta...” (Público, primaria)*

A su vez, la actitud de las familias extranjeras hacia el profesorado es bien recibida por aquellos que valoran el respeto que se les tiene a su profesión y la educación exhibida cuando se dirigen a ellos y ellas. Inevitable por tanto que no sobresalgan en las entrevistas el anhelo por la misma actitud que mostraban en un pasado las familias autóctonas.

*“La relación con los padres (extranjeros) es de otra manera, es completamente distinta, yo me siento como... yo llevo 36 años en la docencia y la relación que tenía con los padres euskaldunes de aquí del barrio no tiene nada que ver con la relación que tengo con esta gente. Soy la reina del mambo. Te traen pastelitos de no sé qué... es otro rollo. Es como antiguamente, como cuando empecé a currar, como el respeto que se le tenía al profesor, lo que dices va a misa. En el modelo D no, en el modelo D se te ponen a discutir, hay mucho gallito, y dices oye que somos del mismo equipo, que padre y profesor estamos en el mismo lado, que los dos queremos lo mismo. Pues estos lo entienden perfectamente”. (Público, primaria)*

*“No, la verdad es que, yo siempre lo digo, todas las familias que vienen de fuera, toda la gente que viene es gente que al profesorado y al centro valoran mucho. A veces, no lo voy a decir más que los que somos de aquí, pero muchas veces el centro, el profesorado se pone en cuestión, a veces, y en cambio este tipo de familias normalmente tienen mucho respeto o hacen mucho caso a lo que diga el profesor, y a lo que diga el centro, o sea que en ese aspecto yo creo que valoran mucho. O sea, no hay ninguna queja... a ver, puede haber quejas puntuales, puede haber problemas, el día a día aquí son muchas horas, entonces lógicamente siempre hay roces, malentendidos, pero no hay ningún problema, así importante con ellos”. (Público, secundaria)*

Aunque en conjunto las relaciones con las familias de origen extranjero sean satisfactorias, no están exentas de dificultades. Los principales obstáculos son la timidez inicial de estas familias, el desconocimiento del idioma, las diferentes claves culturales y las incompatibilidades de horarios, circunstancias que ponen a prueba el interés de los padres y madres por la educación de sus retoños.

“

*“Yo te estoy diciendo que para los (nacionalidad) eres la segunda madre, yo he tenido que ser madrina de dos crías, y yo digo pero si es que no soy católica, que no tiene nada que ver porque eres la maestra y tienes que ser la madrina, y ahí que te tragas la comunión. Todos, y los (nacionalidad) me traen pastelitos hechos en casa casi todas las semanas, y los (nacionalidad) ya te digo, tengo ya dos que he tenido que ser la madrina y te pueden mandar fideos,... te mandan muchos regalos de comidas por ejemplo”.*

*(Público, infantil)*

”

Aunque en conjunto las relaciones con las familias de origen extranjero sean satisfactorias, no están exentas de dificultades.

El esfuerzo mutuo de las partes, profesorado y familia, por entenderse permite, como hemos apuntado, que al final las relaciones sean percibidas como satisfactorias.

*“Al principio vienen un poco como cortados, pero en infantil, donde la relación es más estrecha con el tutor y los padres, en seguida son muy agradecidos, cuando ellos sienten que tú les acoges bien que haces esfuerzos por entenderles”. (Público, infantil)*

*“Muy bien, muy normal, con todos, con los tres que tengo yo muy bien. Y en la ikastola no suele haber problema. Hay más problema cuando los que te meten a última hora, pues como este que no tenía ni el padre ni la madre, tenía una tía que es lejana que está trabajando,... entonces no tienes cómo acercarte tampoco”. (Concertado, primaria)*

Sin embargo, la barrera idiomática es una dificultad que señalan varias personas entrevistadas a la hora de poder mantener una relación fluida con las familias. La solución para muchos centros es contar con traductores voluntarios, ya sea entre el profesorado del centro o con personal externo, que ayuden en los primeros contactos. El apoyo que conlleva tener una persona traduciendo en estos encuentros también presenta su parte más negativa, ya que no permite crear una relación de confianza ni con confidencias.

*“Porque a veces no te entiendes, (...) a veces tiras del profesor de inglés, pero bueno tú al final intentas comunicarte como sea, y ahí es cuando se abren un poco, porque al principio vienen un poco cohibidos”. (Público, infantil)*

*“Se nos hace difícil la verdad, porque el idioma tampoco,... estamos detectando que en las familias el que sabe hablar en castellano es el padre, normalmente. Las madres hablan menos, porque han salido menos o se relacionan menos. Y el que viene, habla con los tutores o conmigo, a la escuela la comunicación es con la madre, y con la madre suele ser difícil, porque el idioma, sí que hemos hecho reuniones con traductores, igual hay una mujer referente de la comunidad musulmana pues que hablamos con ella y viene según a algunas reuniones con otra persona que habla árabe, entonces ella nos facilita ¿no?, pero también es un poco,... si tenemos que hablar de ciertas cosas pues al estar otra persona no les resulta cómodo. Entonces es,... no conocemos cómo son. Y pensamos que no me ha entendido, le digo una cosa y no me trae,... es que es difícil la verdad”. (Público, primaria)*

*“Con algunas familias es difícil tener contacto, también por el idioma...” (Educación no formal)*

Las dificultades para mantener contacto con las familias están relacionadas con la incompatibilidad de horarios para poder tener reuniones en el centro escolar y no tanto por un desinterés por la educación de sus hijos e hijas. El profesorado considera que se puede llegar a acuerdos puntuales para buscar la mejor solución posible, pero que no se establezcan como tónica general

*“Sí es verdad que a veces tenemos problemas un poco para ponernos en contacto con familias de alumnos inmigrantes pues porque tienen horarios muy complicados.”*



*Y ha habido reuniones que hemos hecho pues que no ha venido nadie, pues por ejemplo hicimos una reunión con el tema del refuerzo lingüístico como plantear las cosas, me acuerdo que se hizo una reunión y podrían haber 25 en esa situación y vino uno. Si ya sabemos que no es que no les preocupa, alguno habrá que no le preocupe, pero el tema es que entran a trabajar a no sé qué hora y salen... pues no pueden. Intentas acomodar pero claro no puedes hacer las reuniones a las 20.30 o a las 21h. Pues puntualmente puedes juntarte así una vez, pero sistemáticamente no". (Concertado, secundaria)*

## Formación al profesorado

Un aspecto del que se habla y se comenta en las entrevistas, y que ya se ha analizado desde otra óptica anteriormente, es sobre si tienen o no, o si consideran necesarias sesiones formativas centradas en la interculturalidad, la diversidad en el aula, el estudio de pautas culturales, etc. Encontramos diversidad de posturas: hay quienes afirman no recibir formación, quienes consideran suficiente con lo ofertado hasta el momento y quienes opinan que sí sería necesario aumentar o percibir una formación en este campo de las migraciones, aunque no saben cómo.

*"Pues específica, no". (Concertado, secundaria)*

*"Yo creo que formación sí que es necesario, al profesorado, pero por otro lado es ¿cómo se organizan estas formaciones?". (Público, primaria)*

*"Y luego emocionalmente cómo ayudar... creo que en ese aspecto ya hemos hecho un poco de sensibilización del profesorado, ¿no? (...), que pueda estar dentro del programa de tutorías en el que haya un apartado que se trabaje todo esto". (Público, infantil)*

*"¿Formación? Sí, pero ¿cómo? No lo sé". (Público, primaria)*

En varios centros es la figura del Profesor/a de Refuerzo Lingüístico quien se dirige a los Berritzegunes a recibir formación específica en interculturalidad, para posteriormente compartir los contenidos y los materiales con el resto del profesorado de su centro escolar. Valoran positivamente el apoyo brindado por este servicio del Departamento de Educación, que les asiste cuando se encuentran con necesidades en este campo.

*"Formación sí ofrecieron en su momento por parte de los PRL". (Concertado, secundaria)*

*"La PRL va a un mintegi al Berritzegune y ahí nuestras dudas se nos aclaran. Luego se comparte mucho el material, unos a otros nos lo pasamos. En este centro nos arreglamos así bien". (Público, primaria)*

*"Luego los Berritzegunes sí que es verdad que nos han apoyado mucho en toda esta realidad, a hacer frente a la realidad, han aportado materiales, experiencia, ayuda práctica...". (Concertado, secundaria)*

*“Ahí los HIPIs mensualmente tienen reuniones con el Berritzegune donde se dan muchas pautas de actuación, materiales, información,... ahí sí que está el asesoramiento del Berritzegune, y en ese aspecto es muy importante. Luego hay una página web del Berritzegune pues donde los HIPIs pueden encontrar recursos, materiales para poder trabajar con ellos. El profesor de refuerzo lingüístico normalmente suele estar también en contacto con los tutores y hablar con los tutores, pues que son tutores del aula donde están los alumnos, entonces sí que es una figura importante para hacer un seguimiento”. (Público, secundaria)*

Aunque también están los centros que cuentan con formaciones en diversos temas que no siempre están relacionados directamente con el campo de la interculturalidad. A su vez, tales formaciones llegan al alumnado en forma de actividades y acciones creadas por el profesorado. De esta manera, los contenidos son utilizados en beneficio del alumnado.

*“En general no, igual hay alguien que ha hecho algo pero por su cuenta”. (Público, primaria)*

*“Este año hemos estado haciendo una formación en valores, era algo que venía ofrecido por el Gobierno Vasco, relacionado con respeto, empatía, tolerancia, y varias cosas, y entre ellas pues también se trata el tema de la diversidad”. (Concertado, infantil)*

*“El profesorado está en continua formación, gestionado por el centro. Pero de todo tipo, ya sea de extranjeros, ya sea de la dislexia, todo se va orientando”. (Concertado, secundaria)*

*“No tenemos nada de formación en concreto sobre temas de interculturalidad. Sí que hacen un proyecto de cooperación. Y luego desde la pastoral sí que se hacen muchas cosas enfocado a eso, pero...”. (Concertado, primaria)*

*“Entonces luego pensamos que quizá era mejor recibir nosotras la formación y de alguna manera adaptarla a nuestras actividades, y eso hemos estado haciendo. Y uno de los puntos a hablar pues eso, de las diferentes culturas, de cómo se puede llevar a cabo”. (Concertado, infantil)*

## Expectativas y futuro del alumnado desde el punto de vista del profesorado

Cualquiera que nos marquemos unos objetivos a cumplir lo hacemos porque queremos llegar a ellos de forma exitosa, o por lo menos, con un nivel de éxito razonable. Las expectativas que deposita el profesorado en sus estudiantes influyen, en mayor o menor medida, en su rendimiento.

*“Yo hablaba con la directora el otro día cuando admite a alumnos de niveles altos. No, es que no podemos ver solo eso, tenemos que ver este niño o esta niña qué vamos a conseguir con él, qué vamos a hacer con él, vamos a conseguir que en 6º vaya con sus amigos a estudiar, porque si no creo que le estamos haciendo un flaco*

*favor, tenemos que buscarle un centro donde le garanticemos cierto éxito escolar y no un fracaso total". (Público, primaria)*

Les pedimos a las personas entrevistadas que visualizaran a su alumnado actual en un futuro no muy lejano. Por una parte la mayoría coincide en que se quedarán viviendo en Euskadi, y que su residencia la fijarán en este territorio. En cuanto a su futuro educativo y/o laboral, el profesorado de infantil y primaria se detiene a interpretar su porvenir en los estudios, considerando que continuarán con los mismos, aunque sí que coinciden en atribuirles una trayectoria educativa enfocada a la Formación Profesional. Por otra parte, perciben que las familias de origen extranjero tienen otro modo de valorar el sistema educativo más temprano y no le dan la misma importancia que las familias autóctonas.

*"Yo los veo estudiando. Normalmente aquí de todos los que acaban la ESO, el 90% va al instituto y luego hay otros que sí que se les ve que han ido justo, consigue el graduado y luego le dices pues mejor si vas a un módulo. Normalmente se intenta que tengan siempre una trayectoria, se le intenta orientar hacia, pues al que ves que le ha costado pues no vas a hacer bachiller, miramos un módulo, qué te gusta...". (Concertado, primaria)*

*"Yo diría que viviendo aquí, en general, sí. Y el tema de estudios, hombre pues ya de los últimos cinco años yo creo que sí, porque ves a las familias se les ve muy interesadas, a ver, en (centro educativo) tienen ya un nivel de exigencia, si no me imagino que no tendrían tanta cosa por mandarles allí, y porque el venir aquí no te obliga a ir allí. Pero la mayoría ha ido a (centro educativo), mejor o peor, pero van continuando. Yo creo que sus padres quieren que estudien, lo que pasa es que mientras son pequeños ellos no entendían el concepto nuestro como... había que decirles mucho que esto no es una guardería, allí debe ser distinto. Entonces ellos les costaban entender que aquí pues no solo se viene a jugar y a hacer plastilina. Luego a la larga sí que ves que tienen esa idea un poco de superarse, de que lleguen más lejos de lo que ellos han llegado, que tengan un futuro mejor, que igual los estudios no te aseguran el tener,... pero ellos sí que tienen esa idea un poco de,... yo creo que sí. Acceder a una universidad además te va a dar una clave de éxito". (Concertado, infantil)*

“

*"A muchos los veo de vuelta a sus sitios. A algunos, como a ... (un alumno), pues le veo muy mal, le veo hecho un quinqui, rebotado con el mundo y con la vida. A otros les veo bien. A ... (una alumna), yo a esa cría, si esa cría es un amor, si esa niña se encauza, le van bien las cosas, lo que se va encontrando por el camino, va a ser un amor que se va a integrar en todo lo de aquí, porque tiene un carácter estupendo y ... (otra alumna), también, que es hija de una cubana y tiene un buen carácter. Yo veo a un porcentaje de la clase que puede estar muy bien integrado, pero, no sé... pero hay otro gran grupo que no".*

*(Público, primaria)*

”

El profesorado de secundaria por su parte coincide con la visión del profesorado de infantil y primaria al afirmar que tenderán hacia la elección de una Formación Profesional para continuar sus estudios, y no tanto hacia una formación universitaria. Sus argumentos se basan en el menor nivel educativo que traen de sus lugares de origen, además de una baja motivación hacia los estudios. No obstante, sí que se hace diferencias según la zona geográfica de la que proceden, y por tanto, sus trayectorias educativas consideran que serán diferentes. En lo que respecta a su futuro laboral no perciben que vaya a ser muy diferente entre el alumnado inmigrante y autóctono, con dificultades en la búsqueda y en las condiciones laborales para ambos.

*“Yo creo que van a tener bastantes salidas, sí les veo muy capaces. Y estamos trabajando mucho el tema de motivarles y el tema de que hay que seguir, que esto es importante. (...) Ellos sí ven voy a tener un coche de no sé qué y voy a tener una casa, y yo le pregunto y con qué lo pagas. ¿Sabéis el esfuerzo que hacen vuestros aitas para daros la paga? Ellos lo ven muy fácil todo”. (Concertado, secundaria)*

*“Hay una población importante que va a formación profesional, por lo que hemos dicho también, ¿eh? Por el nivel cultural que traen, los de Latinoamérica traen un nivel cultural bajo. Lógicamente sus expectativas van a un grado medio muchas veces y para ellos es un logro importante, y a un grado superior. A bachiller también van, pero en porcentaje más a formación profesional. Ahora, a ver, hay alumnado de países del Este donde hay un nivel cultural mayor, traen un nivel cultural más alto, tenemos muchos alumnos que han cursado bachiller. ¿Dónde les veo? Bueno, donde están. Nosotros muchas veces les hacemos un seguimiento, incluso muchas veces nos vienen a visitar cuando han terminado el bachiller, cuando han terminado sus estudios”. (Público, secundaria)*

*“Yo les veo en trabajos de formación profesional. Yo a la mayoría no les veo estudiando en la universidad, a los que yo conozco ¿eh?, les veo haciendo o ciclos medios. Volviendo a sus países de origen, la mayoría no”. (Educación no formal)*

*“Yo es que les veo a todos muy mal, las perspectivas de futuro creo que van a ser bastante negativas en general, no parece que vayan a tener un trabajo de calidad, ninguno. Pero si te refieres que si les veo a unos más de jefes y a otros más de indios, no. Les veo a todos igual. Que tengan unos menos oportunidades que otros, no creo. No creo que vayan a tener peor perspectiva laboral por ser inmigrantes o hijos de inmigrantes, creo que tendrá que ver con la preparación que tenga cada uno y punto. Yo creo que será malo a nivel de salarios y de condiciones laborales”. (Público, secundaria)*

## En resumen

El profesorado expresa su disconformidad cuando se pretende generalizar al hablar del alumnado, y en concreto del inmigrante. Aunque inevitablemente clasifican ciertos comportamientos y actitudes identificadas en el aula con sus orígenes culturales. Tal hecho no encierra mayor gravedad si no se da un paso más hacia las actitudes prejuiciadas. El centro escolar es reflejo de la realidad social del entorno, y por tanto su profesorado, como parte de la sociedad, es transmisor de estereotipos adaptados al contexto escolar. De tal forma que provoca recelo y desconfianza entre las y los docentes, pudiendo desarrollar una actitud preferencial por el alumnado autóctono sobre el inmigrante. Aunque, como bien se recoge en el estudio, el nivel socioeconómico es el que encamina el grado de tolerancia y simpatía hacia la inmigración, tanto en el contexto social más amplio como en el más restringido de los centros escolares.

Las dudas asaltan al profesorado sobre su labor como educadores. La llegada de alumnado inmigrante a sus aulas les ha hecho replantear sus métodos de enseñanza, les ha hecho cuestionar sus decisiones sobre si la mejor manera de reforzar el euskera y de conseguir su integración sociolingüística es separándoles de su aula de referencia, o por el contrario están promoviendo la segregación entre autóctonos e inmigrantes.

La formación para el profesorado en aspectos relacionados con la diversidad cultural es vista por unos como necesaria, mientras que por otro lado se alzan las voces que lo valoran como opcional, apelando al compromiso educativo de cada profesional y a una mayor dedicación en su proceso educativo. Por otra parte, y relacionado con el aprendizaje y la adquisición de capacidades, se considera necesario el apoyo emocional hacia aquellos niños y niñas y jóvenes que han vivido una experiencia migratoria, ya que han podido experimentar situaciones traumáticas y es desde los centros educativos desde donde se les debe dar respuesta.

El profesorado es consciente que la llegada de alumnado inmigrante a sus aulas conlleva su implicación voluntaria y activa para garantizar una educación de calidad. Se valora, por tanto, la capacidad del profesorado para resistir situaciones complicadas que le obliga a dedicar un tiempo extra en su trabajo, no siempre reconocido económicamente. Papel que recae, en la mayoría de los casos, en las mismas personas. El alumnado inmigrante puede presentar carencias en algunas materias y es este profesorado quien suele proporcionar apoyo fuera del ritmo habitual del aula. No obstante, los esfuerzos no siempre acarrear los resultados esperados. Se identifican mayores dificultades en la labor educativa cuanto mayor sea la edad del alumnado, por situaciones tales como la adaptación del nuevo alumnado al aula, la necesidad de revisar los materiales o problemas personales del alumnado. Las matriculaciones fuera

de plazo preocupan especialmente al profesorado, en concreto entre quienes reciben un volumen destacado durante el curso escolar e imparten las materias en euskera, ya que les supone una carga mayor de trabajo y una dedicación complementaria en la readaptación de los programas y el ritmo de la clase. El Profesor de Refuerzo Lingüístico es una figura necesaria pero insuficiente para dar cobertura a la demanda real de este servicio. El profesorado percibe que tiene la responsabilidad de garantizar un nivel mínimo de euskera como parte de su camino hacia el éxito escolar.

El tutor o tutora y su papel como persona de referencia en el aula está muy bien valorado por la atención y dedicación hacia sus estudiantes. La formación en aspectos relacionados con la interculturalidad es una opción demandada por algunos y considerada innecesaria por otros. El Profesor de Refuerzo Lingüístico suele suplir las necesidades del profesorado con la formación que recibe desde los dispositivos del Departamento de Educación.

En general, el profesorado mantiene con las familias, sean autóctonas o inmigrantes, una relación basada en la cordialidad. La actitud de respeto hacia el profesorado que dispensan las familias inmigrantes les recuerda la que antiguamente experimentaban con las autóctonas. Aunque no todo resulta tan fácil: la barrera idiomática se presenta como una dificultad para poder comunicarse con las familias, y la solución de contar con una persona traductora en sus encuentros puede dificultar una relación de confianza entre las partes. Ahora bien, una vez superado este obstáculo, junto con la timidez y la acomodación a claves culturales diferentes a las conocidas en origen, la relación es satisfactoria. Cuando los encuentros no se hacen efectivos no es tanto por un desinterés por la educación de sus hijos e hijas, sino por hechos tales como la dificultad para compatibilizar horarios.

En lo referente a las expectativas que el profesorado deposita en su alumnado inmigrante actual, les sitúan residiendo en Euskadi, siempre con la cautela de desconocer qué proyecto familiar futuro les puede llevar a otro territorio. Por una parte, el profesorado de infantil y primaria cree que continuarán con sus estudios, aunque les vaticinan una trayectoria educativa enfocada a la Formación Profesional. Por otra parte, el profesorado de secundaria coincide en la Formación Profesional como el camino que tomarán para completar sus estudios y no tanto los universitarios. Perciben que el alumnado inmigrante, en general, posee un menor nivel educativo y una baja motivación para los estudios, aunque puedan darse situaciones distintas en función de las diferentes áreas geográficas de origen y del tiempo que lleven residiendo en Euskadi. En cuanto su futuro laboral, se cree que las dificultades en la búsqueda y en las condiciones laborales serán las mismas tanto para autóctonos como para inmigrantes, opinión que se basa en los efectos de la crisis económica que está atacando directamente al empleo y los derechos adscritos a este.

# 4

## Alumnado

La figura del alumno es uno de los vértices de lo que varios autores llaman el “triángulo didáctico”, junto con el docente y el saber. Estos tres interactúan en el centro del sistema educativo y dan lugar a la intervención didáctica. La o el estudiante tiene como objetivos comprender, aprender y asimilar aquello que se imparte dentro y fuera del aula y desarrollarse progresivamente hasta llegar a tener la máxima autonomía posible en el proceso de aprendizaje<sup>7</sup>.

Atendiendo a la diversidad cultural en las aulas, el profesorado entrevistado analiza las particularidades que identifica en su alumnado, como los sentimientos que provoca su presencia en los centros escolares, su adaptación al mismo, el proceso de adquisición de las competencias lingüísticas en euskera y su desarrollo en el aula, las relaciones que mantiene el alumnado con su grupo de pares, la convivencia en el centro escolar y en su tiempo de ocio, la construcción de su identidad y las expectativas que tiene sobre su propio futuro.

*“Pero en ese colectivo se juntan muchas cosas. Se junta el tema idiomático, el tema de la reagrupación familiar algunas veces, el tema de familias monoparentales, el tema de horarios, y luego el tema cultural también, (...) y yo entiendo que si hay un colectivo importante pues para ellos las raíces están donde están y si al final yo llego aquí y tengo 15 personas de referencia que son de mi mismo país pues te juntas, ¿qué hacen no se qué? Pues me junto con ellas. No ha sido un problema muy... a nivel de convivencia no ha habido problemas en ese sentido”.  
(Concertado, secundaria)*

Hay quien considera que la adaptación a la escuela en primaria es normalizada, aun contando con las dificultades del alumnado recién llegado ante unos conocimientos más limitados de las materias y un entorno lingüístico desconocido que obliga en algunos casos a comenzar desde cero.

---

<sup>7</sup>Sánchez, M. J. y A. Fernández-Sánchez (2010) “El profesor y el alumno. Figuras clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema actual y en el EEES”, en *Odisea*, nº11, pp. 259-268.

*“Se suelen adaptar bastante bien, por lo menos en clase, los que sí que les cuesta es claro, entre que no saben el idioma, suelen venir también con retraso en materias, entonces tienes que empezar de cero más o menos”. (Concertado, primaria)*

El miedo a lo desconocido por parte de quienes conforman la comunidad educativa es una reflexión recogida en las entrevistas, que si bien en un apartado anterior se relacionaba con la diversidad religiosa, en este caso la reflexión camina sobre las ideas prejuiciadas que existen sobre las personas inmigrantes. Una vez comienza la interacción entre las personas, en este caso entre el alumnado y entre este y el profesorado, los miedos desaparecen.

*“Qué ocurre, que, a ver, aquí hay un miedo, y es un miedo innato, que es el miedo a lo desconocido. Cuando tú conoces lo que es el trabajo con estos chavales pierdes todos los estereotipos que tienes, tanto el profesorado como las familias de aquí. Los centros que no tienen inmigración tienen miedo a lo desconocido” (Público, secundaria)*

*“Por poner un ejemplo, si veo 12 personas, magrebíes, puedo tener temor, pero si me acerco a ellos y veo que hablan conmigo y están, voy perdiendo esos miedos. Y sí que ha habido miedos y sí que existen, no vamos a decir que no, porque lo que está en la sociedad se traslada a la escuela”. (Público, secundaria)*

## Idioma: el euskera

Encontramos en el profesorado entrevistado diversos puntos de vista en lo referente a la mayor o menor facilidad en la comprensión y aprendizaje del euskera. Una vertiente considera que el alumnado extranjero tiene facilidad para aprenderlo mientras que hay quienes perciben todo lo contrario, es decir, cómo el euskera se convierte en una dificultad incluso para que puedan terminar sus estudios.

*“Lo normal es que tengan facilidad. Aunque quizás les cuesta más a los latinoamericanos que a estos otros que tienen otro idioma, que sus familias hablan en otro idioma. En cambio los latinoamericanos, que no tienen la dificultad y tienen el apoyo del castellano pues como que les cuesta un poco más”. (Concertado, infantil)*

Hay diversos puntos de vista en lo referente a la mayor o menor facilidad en la comprensión y aprendizaje del euskera.

*“Ha habido alumnos que les hemos visto con el euskera ful, mal,... entonces les hemos aconsejado que no estudien en euskera, hemos buscado centros donde no haya una situación de gueto, porque también en secundaria es tela. O incluso a la privada, que esto va contra mis principios pero bueno...”. (Público, primaria)*

Como hemos analizado anteriormente, son varios los factores que influyen en una mejor adaptación a un nuevo centro y a las lenguas que en este se enseñan, como por ejemplo la edad en la que comienzan a familiarizarse con un nuevo idioma, su escolarización anterior, o incluso el origen geográfico de donde procedan. El caso concreto de la población china es llamativo, porque



es la nacionalidad que varios profesionales de la enseñanza ponen de ejemplo, tanto para alabar su alta capacidad y rapidez en el aprendizaje del euskera como para señalar las dificultades que tienen para conseguir comprender el euskera y el castellano.

*“Por ejemplo, si una niña o un niño llega a 2º primaria tiene una anterior escolarización buena, que esto es fundamental, y resulta que ves a estas criaturas que tienen una facilidad para las lenguas porque tienen muchas estrategias a la hora de comunicarse, ves que en un año se pueden quedar en el aula. Pero si tenemos a criaturas,... hemos recibido a niños de 8 años que no sabían leer ni escribir... entonces, sin costumbres escolares, o que no hayan ido a la escuela, no puedes hacer el mismo programa para ellos. O que hablan,...hemos tenido algún alumno chino, el aprendizaje de las dos lenguas pues no es lo mismo. Esta cría para cuando empezó a decir cuatro palabras en euskera, pasaron...6 meses. Esta niña cambió de centro, incluso yo aconsejé que pasara a un modelo B, porque veía que no podía”. (Público, primaria)*

*“Y tenemos ahora alguna otra alumna de China pues que le cuesta mucho, mucho, en castellano, en euskera ya es aparte”. (Concertado, secundaria)*

*“Los chinos son la bomba con el idioma, yo he tenido chinos en el modelo A que hablaban en euskera, hablan en euskera porque lo habían cogido y tal”. (Público, primaria)*

*“El latinoamericano que tienen problemas con el idioma, pero te entienden, a alumnos que vienen que son marroquíes y hablan francés y poco más. Este año también tenemos a un chino. Y yo me puedo esforzar a hablar más despacio, en castellano, pero de chino yo no tengo ni idea. ¿Cómo te adaptas a él? Pues bueno, tienen la suerte de que ellos se adaptan muy rápido, pero bueno tienes que adaptar los exámenes, te tienes que poner en su situación”. (Concertado, secundaria)*

El esfuerzo que realiza el alumnado inmigrante recién llegado en el aprendizaje de una nueva lengua es patente y así se percibe en el entorno del profesorado, ya hablemos de educación primaria como de secundaria. Sin embargo, las dificultades permanecen en algunos estudiantes durante más años, incluso cuando han perdido la posibilidad de contar con unas horas dedicadas al refuerzo lingüístico. Cuanta mayor sea la etapa educativa a la que se enfrentan, las dificultades son mayores para continuar con las materias impartidas. Las adaptaciones que veíamos anteriormente cuando analizábamos los modos de gestionar el aula, son vistas como necesarias ante el volumen de alumnado con problemas en la comprensión del euskera, de ahí la utilización de materiales en castellano por ejemplo. En el caso de la educación infantil no se percibe ninguna dificultad a este respecto, y por lo tanto el trabajo en el aula con su alumnado no tiene por qué tener adaptaciones especiales.

En el caso de la educación infantil no se percibe ninguna dificultad a este respecto, y por lo tanto el trabajo en el aula con su alumnado no tiene por qué tener adaptaciones especiales.

*“En algunos casos muy concretos que acaban de llegar, aunque también están los que llevan 5-6 años a los que les cuesta siempre, los que vienen de fuera es*

*un idioma completamente extraño, hay algunos que han venido ahora entonces tienen un profesor de refuerzo lingüístico, entonces salen en las horas de euskera pero evidentemente ese profesor va a dejar de estar, porque lo que se entiende es que esos críos que han venido a un modelo B tienen que adaptarse a la clase, entonces no puedes tener siempre profesores de refuerzo lingüístico porque si no ya hay otros colegios en los que los puedes llevar. A medida que van avanzando hay más asignaturas en euskera, entonces claro, ellos están perdidos, hay muchos que igual están cursando la asignatura en euskera y tienen el libro en castellano, pero el examen es en euskera. Hay bastantes centros que funcionan así porque al final te tienes que adaptar, y cuando te hablan de diversidad tú dices claro si es que no puedo hablarles todo en euskera porque no me entienden ni en castellano, porque muchos giros que das en castellano tampoco los entienden. Les cuesta entender en castellano, pues imagínate en euskera”. (Concertado, secundaria)*

*“Antes la inmersión lingüística era natural, les costaba, pero... Además antes eran uno o dos, pero poco a poco ha ido creciendo el número”. (Público, primaria)*

*“Cuando entienden el castellano ya dicen qué fácil, pero al pasarlo a euskera, es que se aprenden algo de memoria pero no saben de qué están hablando. Hablas con los padres y ya es..., es que el euskera es el euskera, y la mayoría está yendo a euskaltegis... necesitan ayuda fuera de la escuela”. (Concertado, secundaria)*

*“Les suele costar. Los que son nacidos aquí sí que están muy integrados, pero los que vienen así de repente les cuesta. Sí les ves en el jolastoki pues están jugando con los demás niños y se integran en ese aspecto, pero luego les cuesta mucho aprender el idioma”. (Concertado, primaria)*

*“Dos alumnos que vinieron aquí, nacieron en (municipio vasco), la familia china y no hablaban bien castellano, no habían salido nunca de ahí, pero no hablaban castellano porque en casa nunca hablaban castellano y aunque habían estado yendo a centros donde hablaban castellano el entorno era tan cerrado, que al final no conseguían tener un dominio del castellano suficiente”. (Concertado, secundaria)*

*“Normalmente no suele haber problemas. El primer año lo enfocamos al tema de la comprensión, el hacer oído, y luego ya con 4 años empiezas ya a exigir más también, empiezan ya a expresarse, no solo con las preguntas que les haces tú directamente, sino que entre ellos incluso ya te empiezan a contar sus vivencias y tal y ya se van soltando y lo normal, teniendo en cuenta que estamos en Bilbao, que quieras que no...”. (Concertado, infantil)*

Una de las consecuencias que puede acarrear la dificultad de comprensión del euskera en algunos estudiantes son problemas en su comportamiento. No conectan con la realidad del aula lo que puede llevarles a sentirse marginados del resto de estudiantes que sí que siguen el ritmo de la clase. Las reacciones pueden ser diversas, como el desinterés por los estudios o la necesidad de llamar la atención, entre otros.

*“Hay personas que es que yo estoy explicando y está completamente en off y eso sí no da problemas de comportamiento, porque es normal, si yo estoy al final 5 horas al día oyendo algo que no entiendo, nadie me está atendiendo, tengo un libro en castellano y me están pidiendo que trabaje autónomamente durante 5 horas sin que nadie me explique nada, pues vale hay gente que puede aguantar así, pero es muy habitual que al cabo de 3 semanas pues empiece a llamar la atención, y*

*empieza a hacer cosas que nos molestan y es que este chaval cuáles son los antecedentes". (Concertado, secundaria)*

También hay referencias a temores, aunque no hayan llegado a materializarse, relacionados con retrocesos en el proceso de aprendizaje del euskera entre el alumnado inmigrante o una paralización en su evolución, cuando se produce la llegada de nuevos estudiantes de la misma nacionalidad al aula, ya que comienzan a comunicarse todos ellos en su idioma de origen.

*"Lo que sí que nos ha pasado es niños, por ejemplo los dos rumanos que tengo en mi clase, vino un chico nuevo y sí que le hablaban en rumano y dices ¡joe! ¡A ver si ahora el trabajo que he hecho con estos, a ver si ahora se va para atrás! Pero no". (Concertado, primaria)*

Por otra parte, se percibe rechazo entre cierto alumnado inmigrante que ve al euskera como un idioma que le resulta complicado, aburrido y con poca utilidad. Las familias también pueden apoyar esta última afirmación, considerando que su migración y residencia en Euskadi es transitoria, si bien el profesorado asume que debe dedicar mayores esfuerzos en explicarles la importancia del aprendizaje de la lengua.

*"Pues algunos sí (rechazo al euskera), pero no porque el euskera sea el idioma de aquí ni nada de eso, sino porque les resulta complicado y es un aburrimiento, y acabamos de estar haciendo lengua una lectura súper guay, que hemos disfrutado trabajándola y aquí no disfruto igual. Y no lo disfrutan porque no tienen nivel para hacer... entonces... y eso que hacemos teatros,... del libro pasando bastante, todo lo que se puede". (Público, primaria)*

*"Rechazo no, no sienten rechazo. Lo que pasa es que lógicamente sí que a veces ellos también te dicen: y esto para qué. Incluso los padres vienen pidiendo no es que preferimos que el aprendizaje sea en castellano, pero.... Bueno, poco a poco, hay que darle tiempo, poco a poco lo van asumiendo, que es una cosa que si van a vivir aquí, van a estar aquí tienen que ir aprendiéndola". (Público, secundaria)*

*"Dicen ¡para qué voy a estudiar euskera, para lo que me va a servir! Porque muchos no creen que se van a quedar. O te dicen yo sé que voy a estar aquí 3 o 4 años y me voy a marchar a mi país, y tú le animas a estudiar, a aprender euskera pero te dicen: para lo que me va a servir... Ellos creen que se van". (Concertado, secundaria)*

“

*"Ahora mismo a algunos de mi clase, si les decimos el año que viene que hay un grupo de A, estarían en A porque algunos tienen fecha de vuelta. (Un alumno) ya sabe que en el 2016 se marcha, en noviembre, cuando su padre acabe un proceso de no sé qué. Algunos ya tienen fecha de vuelta, entonces para qué, si me va fatal en todo, me voy yo a meter en euskera... Si tengo la opción,... si no tengo, ni me lo planteo, ya me abriré la cabeza, les digo".*

*(Público, primaria)*

”

De nuevo la edad de escolarización del alumnado influye en el interés que manifiestan las familias, como vemos en infantil.

*“Pero sí, tienen mucho interés, tienen una percepción de aprender las lenguas que por la necesidad han tenido que aprender y lo ven como muy fácil. Pues los críos van y aquí es el euskera, y sí, sí me interesa” (Público, infantil)*

Que el alumnado inmigrante se relacione en euskera fuera de la escuela es un hecho que todavía no ocurre de manera generalizada, si bien el entorno sociolingüístico en el que residan puede facilitar el contacto en este idioma.

*“Los chavales entonces no se relacionan en euskera”. (Público, secundaria)*

*“Aquí tenemos suerte porque pues van al parque, yo les suelo decir muchas veces cuando llegan, apuntale a las colonias, que ya has hecho un montón, si va a estar todo el rato escuchando euskera, hablando euskera, entonces yo creo que ahí no va a haber tanto problema”. (Concertado, primaria)*

## Relaciones

Las relaciones que se establecen entre el alumnado dentro el aula son definidas por el profesorado entrevistado como normalizadas y no destacan ningún problema *a priori*. Si hablamos del alumnado inmigrante recién llegado la acogida también suele producirse sin altercados ni conflictos. Una clave que se señala es implicar a toda la clase en la llegada y acomodación a la nueva o nuevo compañero, preparándolos para ello. Los resultados en el aula han sido siempre positivos. El tiempo de adaptación entre ellos es escaso y se apunta a la actitud del alumnado recién llegado como indicador de éxito en la relación entre pares.

*“Las relaciones son buenas, no existe ningún problema”. (Público, secundaria)*

*“Porque hace unos años llegó otra niña así a mitad de curso, que no sabía leer ni escribir, entonces los demás niños y niñas se morían de envidia: nosotros llevamos esto de deberes y esta lleva una fichita de las que hacíamos en 1º, ¡qué suerte! Fue difícil, por eso el año pasado les implicamos a los compañeros y el resultado fue estupendo”. (Público, primaria)*

Las relaciones que se establecen entre el alumnado dentro el aula son definidas por el profesorado entrevistado como normalizadas y no destacan ningún problema *a priori*.

*“Sí, no, ... hay diferencias. Hay mucha gente que en seguida... hay una chavala que viene de Ucrania y en seguida el grupo la acogió y muy bien. Otros pues les cuesta más. Yo creo que ahí tiene más que ver, más que con la actitud que tenga el grupo, más con la actitud que tenga la persona que llega”. (Concertado, secundaria)*

*“Se relacionan sin ningún problema. Es más, cuando llegan, ya te digo además que la mayoría ha sido que han llegado empezado ya el curso, quitando los de ahora que ya son hermanos de otros. Y desde el primer momento notabas, porque tu les preparas de alguna manera, y desde el primer momento era*

*siempre a cogerles, a ayudarles, ellos se daban enseguida cuenta del idioma y me decían: ¡es que no entiende! Y muy gracioso porque igual que hacemos los adultos de medio gritarles pues ellos también, hablándoles despacio creen que les van a entender, igual, igual. Y a cogerles, y la verdad es que por regla general ha sido muy, todos los que han venido, muy sociables también, y no ha habido así problemas...” (Concertado, infantil)*

**El alumnado inmigrante no quiere un trato diferente al que se le dispensa a la mayoría.**

Por su parte, el profesorado percibe que el alumnado inmigrante no quiere un trato diferente al que se le dispensa a la mayoría, en situaciones tales como salir del aula para las clases de refuerzo lingüístico. Quieren estar con sus amigos y amigas, leer el mismo libro que sus compañeros, en definitiva no sentirse diferentes.

*“Y cuando un crío me está diciendo que él quiere estar con los demás y que no le saquemos a estudiar fuera porque a él le gusta estar con sus amigos, resulta que este tiene razón. En definitiva, todas las personas queremos lo mismo, a pesar de nuestras diferencias culturales”. (Público, primaria)*

*“Cuando les sacan de clase, yo creo que se tienen que sentir,... pues a dónde me llevan al principio...” (Concertado, primaria)*

*“Entonces es, nuestra experiencia es que cada vez que separamos, nos separamos, o sea, ellos se separan”. (Público, primaria)*

Aunque dentro del aula no se perciban diferencias en las relaciones entre el alumnado, una vez tienen su tiempo de descanso el profesorado observa cómo tienden a reunirse según su afinidad geográfica, como puede ser el alumnado latinoamericano, el magrebí, chino, etc. Pero ello no supone ningún problema para el buen desarrollo de la clase. Sin embargo también están los centros que no permitirían que dichas relaciones segregadas se produjeran en su tiempo de descanso dentro del horario escolar, ya que no lo consideran beneficioso. La edad del alumnado también indica cómo se conforman las relaciones entre pares, ya que a edades más tempranas las relaciones no conocen diferencias de ningún tipo, pero sin embargo se percibe que llegada una edad, y de manera natural, tienden a separarse.

**La edad del alumnado también indica cómo se conforman las relaciones entre pares.**

*“Sí que es verdad que ellos hacen su grupo, sí tienden a juntarse. Yo también entiendo porque se ven reflejados, estamos en la misma situación. En clase funciona perfectamente, y en el patio se hacen más grupito, pero la clase fenomenal, y de hecho son más educados que los nuestros. No sé, tienen las raíces de todo de Usted, como muy de por favor. El profesor es referente, los nuestros ha perdido un poco de ese control. Son más educados”. (Concertado, secundaria)*

*“Nosotros, si vemos en el patio que hay alumnos que están concentrados en grupos de una nacionalidad determinada, no ha pasado nunca, pero eso sí pasara lo cortaríamos. No nos parece que sea ni saludable ni para ellos ni para el resto. Pero no se ha dado. Pues la alumna china que no habla pues está sola e intentamos que*

*esté con más gente, pero es una cosa muy puntual, no es que se asocien y acaben formando una especie de gueto. No, no ha pasado". (Concertado, secundaria)*

*"Dentro del aula no pasa nada, tu no ves nada, y luego además está la mirada de la tutora. Pero luego sal al patio, yo el patio lo suelo mirar mucho, aquí tenemos la hora del recreo y la hora después del comedor, que es desde las 13.30 hasta las 15h. Hora y media donde se hacen los amigos. Yo veo que hasta 4º todos estamos juntos, pero a partir de una edad... Hay como, no es general, no es una cosa general, pero de repente lo veo. Ahora tenemos un grupo que son magrebíes y están siempre juntos, 5 o 6, entonces ya a mí,... que igual estoy diciendo,... igual es una cosa sana y está bien, y es normal. Pero por otro lado siempre ellos son los juntos, pues me preocupa un poco. ¿Será porque no lo han decidido? ¿Será porque hemos hecho algo que les ha conducido para que se queden allí? ¿O qué pasa?". (Público, primaria)*

Sí que se percibe, por tanto, que cierto alumnado tiende a relacionarse con aquellos que comparten un área geográfica de origen. Tendencia que es señalada sobre todo por el profesorado de secundaria, ya que es en estos cursos donde más evidente se manifiesta la diferenciación entre los grupos. Sin embargo, también están quienes no consideran que esta similitud les lleve a agruparse solo y exclusivamente entre ellos, sino que forman cuadrilla con otras personas de su centro escolar o municipio de residencia y de orígenes diversos.

*"Se adaptan muy bien al aula. (...) En clase es uno más, los críos le quieren, el es tímido pero es muy buen compañero, cuando son pequeños las diferencias no se ven, no están". (Público, primaria)*

*"Aunque sí tienden a agruparse, parece como que dicen este es de los míos, y en seguida se juntan, no?". (Concertado, secundaria)*

*"Es que aquí los chavales salen en cuadrilla todos juntos, están mezclados. Sí que hay algunos, estoy pensando en el chico de Bolivia que tiene 14 años, y sí que su madre le sigue un montón y lo tiene bastante... preocupada de a ver dónde va mi hijo y no se va a juntar con buena gente...". (Educación no formal)*

*"(Fuera del aula) Hombre, lógicamente tienen cierta cercanía, se buscan entre ellos, pero bueno, a la hora de hacer amigos incluso fuera no hay ningún problema. Ves chavales que luego los fines de semana conviven entre ellos tanto los de aquí como con los de fuera. El caso de la población que viene de China es distinto. Es una población más cerrada y luego los fines de semana no sé, parece como que... no tienen amigos, o no salen tanto. La población china es más cerrada". (Público, secundaria)*

*"Diferencias, pues por ejemplo grupos, nos juntamos los que somos iguales. ¿Qué pasa? Es que ahora hay medidas, que a mí me parece que están bien en su origen pero a veces no sé a qué nos van a conducir". (Público, primaria)*

*"En el aula bien, sin problemas. De hecho hay cuadrillas, los inmigrantes no se relacionan solo entre ellos, salen en cuadrilla con gente del pueblo, entonces salen, cuando salen los fines de semana, salen con gente del pueblo. No hacen cuadrillas solos, no se guetifica entre ellos, yo los veo muy integrados". (Público, secundaria)*

*"Esa cuadrilla es súper graciosa porque hay gitanos, medio gitanos medio payos, chavales de aquí, con padres de Extremadura y así, y el saharauí, el boliviano,... y*

*es que es toda una cuadrilla que va junta, y quedan y van al cine, es la cuadrilla que tienen". (Educación no formal)*

Pero también la cercanía entre las familias o compartir las mismas prácticas religiosas hacen que se conformen amistades entre los niños y niñas y jóvenes.

*"Luego también es verdad que por la familia, la cercanía entre ellas, luego hay críos que van a la mezquita juntos,... pero es que son cosas que se notan, que lo veo. A mí esto, pues bueno, mientras que sea algo natural, porque es verdad, los vascos también tendemos a juntarnos, que eso es una tendencia natural, pero que no sea porque se les ha marginado, que no sea por comentarios que hayamos hecho, que yo no creo que sea el caso, porque yo creo que aquí los tutores que hay en el tercer ciclo es gente concienciada que tiene experiencia en el trabajo con alumnado inmigrante y bien. Pero, no sé, a veces me preocupa un poco...". (Público, primaria)*

*"En clase juegan todos juntos, en mi clase todavía juegan todos juntos. Cuando se van haciendo mayores sí, sí, claro que sí. A parte que les unen muchas cosas, porque los filipinos hacen, tienen su grupo de vóleibol, en Getxo, entrenan aquí todos los viernes, tienen su grupo de baile,... tienen muchas cosas para juntarse, ¿no? Pero bueno, yo veo que hay un cumple e invitan a todos. Los cumpleaños suelen hacer aquí o,... pero sí, todavía funcionan como grupo". (Público, primaria)*

Los problemas o conflictos que puedan surgir en el centro escolar o en el aula entre el alumnado no son provocados por su origen cultural o la confesión religiosa que profesen, sino que las razones son otras bien distintas. En el caso de que las confrontaciones en el aula impliquen descalificaciones por su color de piel por ejemplo, el profesorado no cree que sea con el mismo sentido racista con el que lo hace un adulto, sino porque han identificado una diferencia física con la que poder perjudicar a la otra persona.

*"Hay peleas, pero no por origen". (Público, secundaria)*

*"Y lo pregunté a ver en otros cursos de primaria y que alguna vez ya ha habido, en este curso no porque los que han venido a niveles altos están aquí y bueno, pues no ha habido, pero es más puntual, porque imagínate, si me quiero meter contigo me puedo meter por el físico, y por tal... y si tengo eso (ser extranjero) pues me meto con eso. Pero no se meten con el sentido de un adulto, no con el sentido racista". (Público, infantil)*

*"Ellos, tú les ves y son iguales que los demás, es más, incluso tienen, se dan paradojas como que ese mismo chico que te digo que está ayudándole a su padre pues por ejemplo luego tiene un móvil como el compañero de al lado, en cuanto a vestimenta pues lo mismo. En ese aspecto no hay diferencia". (Público, secundaria)*

Se hace referencia a las y los hijos de las personas inmigrantes que ya han nacido en Euskadi o que llegaron con poco tiempo de vida. Consideran que sus relaciones entre pares podrán ser algo diferentes ya que han bebido desde corta edad la cultura del lugar donde están residiendo y en donde comenzarán y mantendrán su grupo de amistades.

*“Cuanto más pequeños vienen, mucho mejor. Al final es gente que ha venido de fuera pero son de aquí. Digamos todos son de aquí pero esos ya han nacido aquí, están aquí, aprenden el idioma, la cultura, todo. Tendrán su cultura también, pero están aquí, entonces pues los niños pequeños sí que notarán algo cuando salen fuera...”. (Público, primaria)*

En definitiva el fin último es poder normalizar las relaciones entre los niños y niñas y jóvenes vascos sin importar su origen cultural, su color de piel o sus prácticas religiosas, entre otros.

*“La idea es que se normalicen las relaciones, que los niños tengan igualdad de opciones, en la medida de lo posible, no es nada más que eso, que es mucho (...) si estás con los tuyos bien, pero si puedes ampliar tu campo relacional, pues mucho mejor”. (Educación no formal)*

## Integración

Cuando hablamos de la integración del alumnado inmigrante la percepción generalizada es que se produce de manera normalizada y no hay aparentemente grandes problemas. En el centro escolar la llegada e incorporación de nuevo alumnado o la matriculación de personas de diferentes orígenes culturales es buena, mucho más natural a menor edad del alumnado, aunque sí se percibe alguna dificultad cuando se matriculan fuera de plazo. No observan problemas de discriminación entre el alumnado y la convivencia, en general, es positiva.

*“Muy buena, la integración buenísima. (...). Se han adaptado perfectamente a la gente”. (Concertado, secundaria)*

*“(Problemas) en general no, en infantil nunca, en primaria de haber habrá habido los últimos niveles, en 5º y 6º, y yo este tema este año lo pregunté. Aquí es que, ... hay tantos... cuanto más hay, cuanta más diferencia hay más aceptación también, porque eres menos diferente, sí porque yo soy rumano pero tú eres chino y el otro es de Alicante”. (Público, infantil)*

*“Yo de todas maneras, la experiencia que tengo es que la gente se ha integrado razonablemente bien. Yo la gente que acaba la ESO, todos han tenido un grupo de referencia de gente de aquí, todos. No he visto a gente que ves ahí, ... yo los veo bien integrados... lo que pasa es que hay otro nivel, igual nosotros no somos conscientes de ese otro nivel en su vida particular, claro la historia familiar que tiene, su trayectoria vital, ... pero yo no he visto gente que digas, ¡jo! Pues sale así como un individuo aislado completamente y, ... no, yo la gente que ha salido todos tienen un grupo de referencia con el que se lleva muy bien, han hecho sus despedidas y ha habido gente que incluso ha ido a estudiar a otros sitios y han tenido su despedida”. (Concertado, secundaria)*

*“A ver, la integración que es una palabra un poco no sé un poco entre comillas, pero quiero decir ellos conviven de una manera natural, por lo menos en este centro, es más, vienen a gusto, están contentos y ellos se sienten de alguna manera pues como los demás, se sienten parte, no hay ningún tipo de discriminación pues porque sea chino o...”. (Público, secundaria)*



“

*“(Un alumno) tiene un disgusto horrible, ayer faltó porque estaba enfermo, y es que no sabe lo que se va a encontrar allí (retorno a origen), aquí está totalmente integrado, por lo menos con los de su grupo”.*

*(Público, primaria)*

”

*“Están súper integrados con los de aquí. Porque además estudian en el mismo instituto, entonces son de siempre, de que han ido juntos a la ikastola y luego al instituto juntos, y están súper integrados. De hecho cuando hicimos lo de antirumores fue muy curioso porque ellos no le ven como inmigrante a su amigo boliviano. Es (persona), llevo con él desde los cinco años, viene conmigo a clase, entonces no los consideran inmigrantes. Pero el puto moro que no sé qué, que va dando el palo en el Casco Viejo,... esos sí son inmigrantes”. (educación no formal)*

*“La verdad es que están todos bien adaptados”. (Concertado, secundaria)*

*“Entiendo que a veces es muy complicado llegar en enero y de repente tener que hacerme amigo de todo el mundo y además tengo que integrarme en este funcionamiento,... pero yo creo que depende mucho de la persona. Cómo se sitúa ante su nueva realidad y cómo lo vive y,... pero grandes problemas que se puedan generar,... no. Ha sido más puntual que otra cosa”. (Concertado, secundaria)*

No faltan los comentarios racistas entre el alumnado de más edad pero sí que se señalan más como casos aislados que como un problema de convivencia de calado.

*“Luego cuando son más mayores ya... hay otras historias, porque vamos, aquí todavía “puto moro” se oye, en primaria no. Ese discurso está en un chaval de 16 años, en alguno, pero está y lo oye el resto cuando lo dice.” (Público, primaria)*

El tiempo es un factor clave señalado en una de las entrevistas. La integración del alumnado inmigrante recién llegado es buena pero es necesario darle tiempo al tiempo para poder conocer el nuevo entorno sociolingüístico y que se adapten a sus nuevos compañeros y compañeras, entre otros.

*“La adaptación yo creo que es buena, lo que pasa es que hay que dar tiempo. Por ejemplo este año nos han venido dos alumnos a primero de los países del Este, vinieron en octubre. Hoy, ahora en junio es cuando empezamos a ver un cambio, un avance, quiero decir que hay que dar un tiempo porque han venido sin saber el idioma, entonces lógicamente parece que son alumnos que no saben nada pero es que no entienden. Hay que darles tiempo a que primero se socialicen, cojan confianza, aprendan mínimamente el idioma”. (Público, secundaria)*

**La integración del alumnado inmigrante recién llegado es buena pero es necesario darle tiempo.**

*“Yo sí noto algunos que acaban de llegar y todavía están es que en mi país,... en continuamente, y te van comparando. Y yo les paro y les digo pero es que ahora estás aquí y te tienes que adaptar. Pero la mayoría ya se sienten integrados aquí, y a las costumbres”. (Concertado, secundaria)*

Otro de los factores que se consideran claves para una mejor integración de estos niños y niñas y jóvenes es la edad con la que entablan relaciones y se comunican entre ellos. Como hemos comentado anteriormente, a menor edad mayor naturalidad en las interacciones, y por tanto, una integración y convivencia más normalizada. Cuanto mayor sea la edad, las historias que traen consigo pueden influir en sus relaciones y por tanto en su integración en el centro escolar y con el resto de estudiantes.

*“Es mucho más fácil la integración en infantil, no tiene nada que ver. No tiene nada que ver con primaria. Se da bastante natural. Este año ha venido una niña de 3 años, una vez empezado el curso, y es como si fuera de aquí, los niños la ven como que es la nueva, pero sin más. Porque tenemos por ejemplo alumnos chinos que están aquí desde los dos años, y bien. Luego ya, ... cuando viene un alumno de 5º, como cuando nos vino el chico pakistaní, viene con toda una historia, viene que por qué ha venido, como ha venido, qué viaje, qué familia, qué ha dejado, cómo vive aquí, ... ya tiene, ya se da cuenta, pero no cuando son pequeños”. (Público, infantil).*

*“Si viene uno en 3º de primaria, 4º de primaria pues sí que es más difícil, ¿no? Pues porque viene con la mochila más cargada, tiene otras problemáticas y es más difícil, pero bueno, también hay niños que viniendo a esa edad, se integran, están aquí, están en clase, salen con los amigos, pero bueno, en general diría que no es lo mismo”. (Público, primaria)*

Un último factor que se destaca es el aprendizaje y conocimiento del idioma como elemento clave para una integración exitosa. En este caso se hace referencia como parte de su proceso de incorporación fuera del entorno escolar. Consideran que no conocer la lengua que se maneja mayoritariamente en el municipio puede influir en su integración y por tanto en la convivencia entre los vecinos y vecinas.

*“La integración también pasa por la integración lingüística”. (Educación no formal)*

### ***“La integración también pasa por la integración lingüística”.***

*“Antes de estar aquí estuve en Ondarroa, y había mucha inmigración subsahariana porque venían a trabajar en la mar y con los chavales tampoco había un nivel de integración en el pueblo total. Y todos hablaban el euskera de la zona, los alumnos, los padres. Tú ibas al puerto a tomarte un café y veías a un tío negro y hablaba el euskera de la zona con la gente que estaba en los bares. Eso quiere decir que nadie te ha intentado guetificar, han intentado que entiendas para poder relacionarse contigo en el pueblo. Y los hijos totalmente integrados, pero de salir los fines de semana, ... hablaban el euskera de Ondarru”. (Público, secundaria)*

*“Esta última etapa igual la mayoría que han venido no han venido directamente de sus lugares de origen, sino que han venido de España hacia aquí, y saben español, pero ese factor sabiendo español pues para la integración, aquí se habla todo en euskera, entonces se está creando un ambiente como, no guetos, pero como saben español ya no necesitan el euskera tanto, se necesita euskera para las clases y tal, pero aquí nunca ha pasado que salgas al patio y escuches español, esos alumnos que venían hace años pues venían individualmente, se les metía en un aula y en un año, dos años, aprendían euskera. Ahora lo que está pasando es que vienen de*

*España, hay gente de aquí que tiene padres también de fuera que utilizan más el castellano, entonces se juntan entre ellos". (Público, primaria)*

Aunque se perciba una buena integración, no es de todo exitosa hasta que no se compruebe que las relaciones entre los y las menores, en este caso, se establezcan en un clima de igualdad y de absoluta normalidad, comparándolas al mismo nivel que las relaciones que se crean actualmente con las personas autóctonas. Hasta el momento siguen existiendo barreras que lo dificultan.

*"Yo creo que ahí tampoco: hasta que un niño nacido aquí no vaya a dormir a casa de uno de Marruecos, eso será para mí la integración al final, porque tenemos ahí algo, no sé qué, que no nos deja... Y, igual ir a casa de un chino sí, pero al de un marroquí no, no sé por qué. Entonces esos niños pequeños pues yo creo que se integran fácilmente y van bien, tendrán sus problemas pero bueno, como todos". (Público, primaria)*

## Identidades

El título de un texto de Amelia Barquín<sup>8</sup> "*¿De dónde son los hijos de los inmigrantes?*" nos parece muy acertado para comenzar a abordar las percepciones del profesorado entrevistado sobre la construcción de la identidad del alumnado inmigrante presente en sus centros. Este proceso no es ni mucho menos sencillo y la complejidad que encierra queda muy descrita con las reflexiones que comentamos a continuación.

Se autodefinen como parte del territorio en el que viven.

Cuando dialogamos con el profesorado acerca del sentimiento de pertenencia de su alumnado extranjero, las percepciones son variadas, aunque con un denominador común: se autodefinen como parte del territorio en el que viven. Otro asunto será en qué grado, si comparten ese sentimiento con sus lugares de origen, o si por el contrario solo adoptan la vasca como identidad única. El euskera emerge en algunos discursos como elemento definitorio de la identidad vasca.

*"Ellos te dicen que son de .... (municipio vasco), aquí sí. Luego te dicen: y yo soy rumano, o yo soy ecuatoriano". (Concertado, primaria)*

*"El saharai vino con 7 años aquí. Y le hablas de los campamentos y tal y te dice: yo es que de eso no se mucho. Él está como occidentalizado, por así decirlo. El se siente más de .... (municipio vasco) que del Sahara". (Educación no formal)*

*"Ellos ahora mismo si les preguntas de dónde eres te van a decir de (municipio vasco). Sí, de los dos sitios. Por ejemplo, una cara indio de la pera, ¿pero tú también eres de otro lado no? Sí, ¡también de Ecuador! Pero lo primero que dicen es de aquí. Mis críos se sienten de aquí, aunque no quieren hablar en euskera, porque tampoco ven que aquí tengan ni medio problema con el tema del euskera,*

<sup>8</sup>Barquín, A. (2009) "*¿De Dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela*", en *Educar*, 44, pp.81-96.

*o sea, no lo identifican, aquí pero euskera aquí... ellos no tienen ningún problema con hablar en castellano en ningún lado". (Público, primaria)*

*"Y tenemos cuatro hermanos marroquíes, nacidos aquí, pero su familia es marroquí. Pero ellos son vascos, eh? Además hablan en euskera, se relacionan con chavales de aquí, sus cuadrillas son de aquí...". (Educación no formal)*

*"¿Qué se sentirán? Yo creo que esto de mayores, no sé,... también cuando dicen es que la lengua es fundamental... bueno, la lengua, yo empecé a estudiar euskera con... yo era consciente, yo me sentía vasca y no sabía euskera y eso me daba como cosa no saberlo, entonces fue una opción personal, pero vamos a ver, yo siempre pongo el mismo ejemplo, si estos alumnos míos saben mucho más euskera que yo, vasca de pro, a su edad. Entonces, bueno, qué pasa". (Público, primaria)*

*"Mis alumnos te dirán que se sienten donostiarras, pero no euskaldunes". (Concertado, secundaria)*

Por otro lado, se reflexiona sobre si realmente a estos niños y niñas y jóvenes inmigrantes les ha surgido la necesidad de posicionarse y definir su identidad, o es más una demanda desde la población receptora, que puede sentir recelo ante una posible pérdida de lo que entiende por identidad vasca. Por tanto, ¿cuál es la percepción en torno a la identidad cultural vasca desde el punto de vista de la población autóctona? Se tiende a asignar a la población extranjera una identidad vinculada a su lugar de origen. Sin embargo hay quien comienza a plantear la identidad compartida como forma de reunir las diversas pertenencias que pueda presentar, en este caso, la población de origen extranjero.

### ¿Cuál es la percepción en torno a la identidad cultural vasca desde el punto de vista de la población autóctona?

*"Yo creo que lo viven con menos drama que nosotros. Todavía igual no les ha surgido ese tipo de preguntas". (Educación no formal)*

*"Es que igual tu consideras a chavales de origen inmigrante, y ellos igual se sienten vascos de adopción" (Educación no formal)*

*"Hay una parte que somos nosotros que tenemos que cambiar la percepción de lo que es identidad cultural, a ver, la identidad cultural puede ser un colombiano-vasco". (Educación no formal)*

*"A mí me parece de difícil encaje. También me preocupa nuestra propia identidad. Aquí también nos topamos con nuestra ideología, al fin y al cabo la identidad vasca es un tema ideológico en este momento. Yo me siento vasca, el otro se siente español, el otro no se qué. Y esto lo tenemos aquí en el Parlamento mismo. Dentro de la escuela esto existe también. Hay gente que ve que estamos perdiendo la identidad vasca. Hay gente, depende de tu ideología, hay gente que vemos, creemos ganar a la gente para querer ser vascos". (Público, primaria)*

Si nos referimos a la etapa de la adolescencia, las personas entrevistadas perciben que el alumnado extranjero comienza a perfilar aquellos rasgos y características que le definen. Según recogemos de los comentarios, sentirse diferentes al resto puede ser perjudicial para sus relaciones con sus compañeros y compañeras. Si su llegada ha sido en edades tempranas o incluso han nacido en Euskadi pueden sentirse parte de esta sociedad, sin embargo según

van cumpliendo años y se hallan en la adolescencia perciben que no son tan “de aquí” como consideraban anteriormente. Tal hecho puede deberse a las diferencias que expresan quienes sí se consideran parte.

*“Y yo estoy observando que en los primeros cursos todo bien. Pero en el momento en el que empezamos la adolescencia, estos 11 años, en 5º y 6º, yo ahí veo, cuando las cuestiones identitarias empiezan a manifestarse de alguna manera, empiezo a ver diferencias”. (Público, primaria).*

*“Son chavales que tienen una diversidad cultural en su identidad, eso en ocasiones puede ayudarte, pero en otras ocasiones no. Están en una edad en la que todo es más complicado y el hecho de ser distinto también les marca. Entonces eso les crea a veces dificultades de relación y de autoestima, porque es la madre de todas las batallas de este proyecto, reforzar la autoestima de los chavales, porque la pueden desarrollar mejor”. (Educación no formal)*

*“Muchos se sentirán más de aquí, porque si han venido desde pequeñitos, pero se sienten de aquí pero luego en la adolescencia ven que no son del todo de aquí”. (Público, infantil)*

*“Ahora, me imagino que cuando sean más mayores, 16-17 años pues algunos no estarán a gusto aquí, y no saben, y dirán soy de (municipio vasco), no soy vasco y soy marroquí o,... no sé, habrá de todo, pero no te puedo concretar. Yo creo también que entre ellos pues los que son de aquí pues les dirán: tú no eres de aquí, tu eres de Marruecos o tu eres chino,... sí que les marcará. Pero bueno, los que han empezado de pequeños y los veo aquí tienen el color diferente pero el resto,... tienen otra cultura, pero ese es otro tema”. (Público, primaria)*

*“Hay un poco los dos extremos, los que lo aceptan bien y los que son muy reacios todavía. Yo creo que es difícil que haya medias tintas, o ves la gente un poco abierta o chavales que parece mentira las ideas que tienen, ¿no?”. (Concertado, infantil)*

*“¿Y de dónde es? Pues de los dos sitios, para mí, yo pienso así. Y si se valoran los dos sitios a lo largo de toda su escolarización pues pienso que en esa etapa no tendrán tanto problema. El problema pienso que puede venir porque no valoro de dónde somos, pero es que al final me doy cuenta a los 16 años que tú dirás lo que tú quieras pero que esta es de aquí y yo no soy de aquí, y se me nota además”. (Público, infantil)*

Se considera a la familia como el principal grupo de influencia en la socialización identitaria de los niños y niñas y jóvenes inmigrantes. Tanto para mantener los lazos identitarios de origen como para adoptar unos nuevos.

*“Cuando sean más mayores... yo creo que tiran a lo que ven en casa, les gusta más lo que ven aquí, pero al final... los principios es que se marcan en la casa”. (Público, primaria)*

*“El que viene muy chiquitín de África se integra aquí y esto es lo que conoce y lo otro casi se le olvida. El que viene más mayor, quien marca realmente es la familia, aunque intentan adaptarse a lo que hay aquí, pero es la familia. Las costumbres,... yo me acuerdo cuando decían, que tu conduces? Que tú le regalas rosas a tu marido? ¿Pero si eso es de chicos! Pero bueno, vienen a la escuela y ven que se funciona de otra manera y van aprendiendo”. (Público, primaria).*

*“No creo que tienen que, cuando yo tengo la sensación de que, no mis hijos son de aquí, no, pues no, están aquí, aprenderán euskera, y tal, pero tú eres de allí o él ha nacido allí y no pasa nada”. (Público, infantil)*

*“De bueno tú eres de aquí porque tal, casi no se habla de allí. Y las familias por un lado, pienso que no tienen que cortar tan de cuajo con su procedencia”. (Público, infantil)*

*“Lo que pasa es que depende mucho también de sus familias, porque si siguen siendo tan un poco sus planes y sus cosas, igual eso quizá es lo que más dificultad le veo. Pero yo creo que en general los niños y las familias de los niños lo tienen como muy, vamos que es otro más y los acepta con naturalidad. Y participan en todo lo que hacemos aquí, en todo, en el Athletic, en el Olentzero, en todo”. (Concertado, infantil)*

Nuevamente el factor temporal influye en el proceso de construcción identitaria, junto a otras características como son la edad de llegada y el grado de integración a un nuevo territorio y la influencia familiar, entre otros.

*“Yo (creo que) rechazo a lo de aquí no hay, no vemos un rechazo, lógicamente ellos, claro una persona que acaba de llegar aquí hace un año, nadie le pregunta pero yo creo que,... hay que dar un tiempo para que se sientan de aquí, ellos acaban de venir y es más muchas veces te dicen yo no quería venir, yo estaba muy a gusto en mi país. Entonces al principio,... hay algunos que incluso vienen forzados. Entonces ahí se da todo un proceso pues muy duro para ellos que muchas veces tampoco nos lo comunican a nosotros, pero a veces por cosas que dicen pues vas viendo ese tipo de cosas”. (Público, secundaria)*

*“Yo me siento vasca, lo digo y lo siento así, pero comprendo que es un trabajo de años”. (Público, primaria)*

Se reflexiona en torno al papel de la escuela y del profesorado en el valor que se le concede al origen del alumnado inmigrante, apoyando la idea de que desde el grupo docente se reconozca su cultura de origen para que puedan valorar la del territorio que les acoge, y es responsabilidad de la escuela adoptar ese papel. Ahora bien, se entiende que este alumnado no ha elegido migrar y que es un proyecto familiar no siempre deseado por ellos, por lo tanto se puede considerar más prioritaria su integración en el grupo de pares.

*“Yo creo que esa es una tarea pendiente. A mí me parece que las raíces, claro, lo ideal sería cuando hablábamos del proyecto lingüístico, sí que apuntamos de darle importancia pues a las raíces de cada uno, que valoraran lo nuestro pero que no dejaran de valorar lo suyo. Al final son cosas que están relacionadas. Si no valoran suficientemente su cultura y su procedencia es muy difícil que valoren ninguna otra cosa. Pero ya es complicada la atención normal, eso es para foto. A mí me parece muy importante porque claro, cuando tú quieres que valoren tu cultura, valorarán la mía si al final valoran la suya, pero... yo creo que muchas veces son situaciones que ellos no han buscado, son situaciones familiares y asumir eso es difícil. Bastante con que al final se integren en un grupo de gente,... compañeros de aquí y con los que tenga alguna relación. Pero ya de ahí a que vayamos un poco más allá y pensemos,... a mí me parecería lo ideal, incluso egoístamente pues para*

*que valoren la cultura a la que han llegado, pero... eso es... muy complicado". (Concertado, secundaria)*

*"Yo creo que hay que trabajarlo desde pequeños. Hay que darles, pienso, por ejemplo aquí cuando viene un alumno de infantil vamos al mapa y lo situamos de dónde han venido, cómo se llama el país, la bandera y tal. Primero hay que tratarlo pues que tus padres son de Cáceres, y los tuyos de Marruecos, y darle la naturalidad que tiene. Luego, si eso se da a lo largo de toda la escolarización será más fácil, pero por lo que dicen a la adolescencia hay, claro, siempre es una etapa difícil para todo, pero para la identidad también es una etapa clave. Entonces bueno, yo pienso que hay que valorar mucho de dónde son para que se sientan aceptados pero que son de allí". (Público, infantil)*

*"Y no me gusta nada el currículum que tenemos de determinadas editoriales que es hiper-centrado en lo vasco, en un ser vasco que para mí no existe, que es la cultura del caserío, la cultura de lo bucólico y la cultura de para mí en este momento de una minoría de vascos. Yo soy de ciudad, soy urbana y soy vasca y cuando veo los textos que ponen a los niños de los molinos y el caserío y... no puede ser. Es que me veo a los niños diciendo estas cosas y a mí me pone un poco enferma a mí me parece que el currículum debería ser mucho más abierto". (Público, primaria)*

*"Pero por eso yo remarco también, además aquí todos los abuelos son de Cáceres y tal, entonces yo recalco mucho que tu eres de Galicia, tu eres de no sé dónde y yo soy de Donosti. Y a las nacionalidades yo creo que a todas hay que darles el reconocimiento y el valor que tienen. Y desde un tratamiento de igualdad pues puede que no haya rechazo, ni de uno ni del otro". (Público, infantil)*

*"No te puedo decir por dónde tiran, es me imagino por algunos y... es que ahí también habrá de todo. Pero bueno, yo creo que si hiciésemos las cosas bien, que es difícil, pues se sentirían de aquí pero también tendrían un poco de sus lugares de origen. Quiero a los dos países pero soy de aquí también, ¿no?". (Público, primaria)*

*"Por ejemplo, en verano siempre muchas veces pues uno te dice que se va a Ecuador a visitar a su familia. Pues entonces aprovechas y dices ahora vamos a hablar de qué hay allí, cómo es, cómo es la vida, para que los demás sepan. Pero están muy integrados". (Concertado, primaria)*

Mirando al futuro, el profesorado entrevistado cree que aquellas nuevas generaciones que convivan en Euskadi vivirán un proceso diferente al que analizamos actualmente, aunque no está exento de dificultades ya que repercutirá en el futuro de la sociedad vasca.

“

*"Tuve una alumna el año pasado que su padre era de (país), y vamos van a (país) cada dos años. Cuando venía le decía: ¿y te han enseñado alguna canción nueva? ¿Y la abuela te ha enseñado? ¡Jo! ¡Pues enséñanos! O el juego que hacía con su abuela. No sé, le estás dando valor a lo que ha conocido y a la procedencia de sus padres. Y ella sabe que ha nacido aquí, que su madre es de aquí y que su padre es de allí y está encantada de decir que va a (país) otra vez en diciembre. Y eso es lo que vale. Y cuando sea mayor vivirá donde quiera o donde pueda".*

*(Público, infantil)*

”

*“Yo no sé si es lo que creo, lo que quiero o lo que confío, que estando criados desde pequeños que vives tanto, aquí en la ikastola, lo de la cultura de aquí, hombre, y confío en que estas generaciones que se han estado relacionando entre ellos desde pequeños, supongo que será diferente”. (Concertado, infantil)*

*“Es muy importante pero es muy difícil. (...) es muy importante trabajar en este tema porque va a repercutir en todos, en su futuro...”. (Concertado, secundaria)*

## Expectativas y futuro desde el punto de vista del propio alumnado

Entendemos el término expectativa como una suposición que mira al futuro, que puede ser realista o no. Entre las percepciones recogidas en las entrevistas encontramos quienes sí que consideran que el alumnado tiene expectativas y entre quienes opinan lo contrario, observando sus pocas aspiraciones futuras.

*“Sí tienen expectativas”. (Público, primaria)*

*“La de 4º de origen marroquí, ahí las expectativas ya no se decirte, si son tan altas, pero sí se le exige desde casa, se le anima. Yo cada vez que he hablado con el padre, sí. No viene la madre, viene el padre, y sí, sí quiere para su hija lo mejor, no sé donde se acaba, no sé si cuando tenga 16 años dejará de estudiar, pero la niña es muy estudiosa, muy trabajadora”. (Público, primaria)*

*“No, no tienen grandes aspiraciones. Yo por ejemplo en 1º de la ESO les hacemos una encuesta de qué quieres ser de mayor, y muchos no saben nada. Tienes gente que te dice que quiere ser profesor porque tenéis un montón de vacaciones, (...) No les oyes decir que quieren ser como su padre o su madre, no tienen esa ilusión. Pero en general, todos los chavales, autóctonos y extranjeros. Alguna despunta, pero en general... como muy relajados”. (Concertado, secundaria)*

Cuando preguntamos a las personas entrevistadas por cómo perciben las expectativas que tiene el alumnado sobre su propio futuro las respuestas varían según la etapa educativa en la que ellos imparten su docencia. Por lo tanto quienes se encuentran en primaria sus perspectivas futuras son más comunes, difusas e idealistas, mientras que en secundaria el interés desciende, y particularmente con el alumnado inmigrante se observa que sus expectativas llegan hasta finalizar la educación obligatoria.

*“Todos futbolistas, como todos. Luego las niñas hay más variedad (...) No he oído a nadie decir que en mi país voy a ir, voy a estar. No. Es más yo seré tal, yo seré”. (Público, primaria)*

*“Y ¿qué te gustaría ser de mayor? Pues así como otros se pueden volcar por asuntos sociales, estos el 50% quieren ser policías, entonces les haces intentar reflexionar, y les digo: pero policía e igual a mí me parece que tengo una idea muy clara de una cosa, pero igual me mandan que tengo que ir en contra de esa idea, trabajando igual tengo que decirles a no se quienes que les han cerrado la fábrica que les tengo que pegar, y te dicen: ¡pues no entran! ¡Pues a pegar! Entonces bueno, pues ellos han vivido otra realidad completamente distinta”. (Público, primaria)*



*“Se les escapa mucho de las manos eso” (Concertado, secundaria)*

*“Notamos más que los extranjeros te dicen 4º de la ESO y luego ya no ven otro... algunas sí te dicen que quiere ser peluquera, pero no ves que te digan carreras universitarias”. (Concertado, secundaria)*

Cuando se aborda la reflexión sobre el futuro del alumnado y sus expectativas, se comenta que no se debe generalizar entre lo que el alumnado inmigrante anhela y lo que el resto de compañeros y compañeras espera de su futuro. Su origen extranjero no define obligatoriamente sus aspiraciones, aunque no niegan que se hayan encontrado casos en que se identifiquen mayores dificultades en sus trayectorias educativas o laborales en el alumnado inmigrante.

*“Ellos tienen las mismas expectativas que nosotros, los niños cuando vienen quieren hacer un bachiller, quieren ir a la universidad o quieren ir a una formación profesional, según las expectativas que tengan ellos, y de hecho muchos de nuestros alumnos van a hacer bachillerato. Lo que ocurre por ejemplo es que, hombre, claro, la población de Latinoamérica viene con un nivel bajo y eso también de alguna manera condiciona la continuidad de sus estudios. Pero haber, tenemos alumnos muy buenos también de Latinoamérica que han hecho bachillerato”. (Público, secundaria)*

*“Todavía están pensando en que quieren ser Messi, pero yo creo que de momento no hay mucha diferencia en las expectativas, según también cada familia pues que es lo que... pero yo creo que hasta primaria pues las expectativas más o menos serán las mismas”. (Público, primaria)*

*“Hay de todo. Pero bueno, hay personas que están estudiando bachillerato, están estudiando carreras, tenemos relación con ellos además porque de vez en cuando vienen, porque pedimos a algunos ex alumnos que vengan para hacer orientación, por ejemplo con los alumnos de 4º de la ESO vinieron muy a gusto,... hay un poco de todo. Lo que pasa es que sí que es verdad que ha habido años donde se ha concentrado la problemática en ese tipo de alumnos”. (Concertado, secundaria)*

En el caso concreto del alumnado inmigrante, su futuro y las expectativas que en él deposite estarán condicionados por el proyecto migratorio familiar. Son conscientes de que no van a asentarse en el territorio de manera permanente, o por lo menos esa es la sensación que transmite la familia, lo que repercute en las aspiraciones que pretendan alcanzar.

*“Muchos igual sí te dicen es que voy a acabar aquí 4º de la ESO y luego me voy a mi país, o mi madre quiere que acabe el curso porque luego me marcho. Parece como que algunos no están asentados, saben que esto es un periodo y saben que luego se vuelven. El tema es cuando finalmente no se marchan. Tenemos una cría latinoamericana su padre en Alemania, su madre aquí, entonces ella dice cuando termine el curso nos marchamos a Alemania. Primero dijo que se iba en Semana Santa, y al final han decidido que termine el curso escolar, y luego no saben lo que harán, depende del trabajo de su padre. Entonces ellos saben que se tienen que mover, que se van a mover siempre, y muchos han venido aquí de Barcelona o de otro sitio, entonces se*

**Su futuro y las expectativas que en él deposite estarán condicionados por el proyecto migratorio familiar.**

*ven ellos mismos que se van a mover, que no se van a quedar aquí". (Concertado, secundaria)*

*"Sí, todos han nacido en su país de origen, no han nacido aquí. Muchos han venido con 7 u 8 años, ya saben que van a estar aquí y que luego se van. Raro es el crío que te dice que se va a quedar aquí". (Concertado, secundaria)*

## En resumen

La mayor o menor facilidad en el aprendizaje del euskera por parte del alumnado inmigrante depende de una multiplicidad de variables y, en consecuencia, se deben obviar las generalizaciones. El alumnado chino es ejemplo de percepciones contrapuestas entre el profesorado, entendidas siempre desde su experiencia profesional, entre quienes valoran su rapidez en el aprendizaje de una nueva lengua y quienes señalan las dificultades de comprensión. Entre los factores que influyen en la adaptación al centro escolar y las lenguas que en este se imparten destaca especialmente la edad a la que se incorpora el alumnado al sistema educativo vasco. A mayor edad del alumnado inmigrante recién llegado, mayores serán las dificultades para adquirir las competencias lingüísticas necesarias en su desarrollo educativo. Las dificultades para comprender el euskera pueden acarrear problemas de comportamiento, bien mediante una actitud de indiferencia por los estudios o bien llamando de atención, entre aquel alumnado que no conecta con la realidad del aula o que no es capaz de seguir el ritmo que marca el profesorado en clase. Se genera en un sector del alumnado inmigrante un sentimiento de rechazo al considerar el euskera una lengua complicada, aburrida y poco útil. Este último factor es compartido por aquellas familias que sopesan la posibilidad de migrar a otro territorio y no ven práctico el aprendizaje del euskera.

Las relaciones y amistades que se crean entre el alumnado no revisten ningún conflicto destacado, y aquel que se genera no contiene los mismos tintes racistas que se originan entre la población adulta, sino que se apoyan en las diferencias más evidentes para molestar a algún compañero o compañera. Sí que tienden a relacionarse según áreas geográficas de origen, en particular cuando se acercan a la adolescencia, aunque por ello no dejan de existir cuadrillas mixtas. La proximidad entre las familias que comparten aspectos culturales y prácticas religiosas también contribuye a que sus hijos e hijas se relacionen entre sí.

Del mismo modo, el grado de integración del alumnado en el centro escolar es adecuado. Algo más gradual y dificultosa puede ser la del alumnado matriculado fuera de los plazos establecidos, pero no se observan problemas de discriminación y la convivencia, en general, es positiva. Se debe dejar que las relaciones entre pares y que los factores que ayudan a una buena integración se tomen su tiempo. Por otra parte, la edad del alumnado es un factor que determina, nuevamente, la naturalidad en las interacciones, y por lo tanto, una integración y convivencia más normalizadas. El aprendizaje de la lengua de referencia en el entorno donde se entablan las relaciones es otro de los factores indicativos de una integración exitosa. Aunque la realidad nos muestra que siguen existiendo barreras que dificultan la integración y la convivencia en igualdad.

El profesorado percibe que su alumnado de origen o ascendencia extranjera comparte el sentimiento de pertenencia múltiple a varios lugares a la vez, tanto del de su origen o del de su familia, como de aquél en el que reside. Con esta afirmación no se quiere obviar a aquellos que rechazan la de origen o la de destino, o quienes tienden a autodefinirse según los parámetros establecidos dentro del núcleo familiar. En este tema también debemos introducir los factores edad y tiempo de residencia en destino como variables que influyen en la construcción de identidad. Parte de la población autóctona puede ver como una amenaza la llegada de población extranjera y puede llegar a responsabilizarla de la posible pérdida de los valores identitarios vascos, suponiendo que estos existan entendidos como un conjunto unitario, identificado y compartido por toda la comunidad vasca, que es mucho suponer... Aunque también están quienes comienzan a plantear la identidad compartida para la población de origen extranjero como forma de concentrar sus diversos sentimientos de pertenencia, en el caso de que los tuviera. Por último, el profesorado lanza una reflexión sobre el papel determinante del centro escolar en la estima que debe mostrar por la cultura de origen del alumnado inmigrante para que este pueda valorar la del territorio que le acoge.

Finalmente, las sensaciones del profesorado sobre si el alumnado tiene expectativas futuras se dividen entre los que así lo afirman y quienes no consideran que las hayan desarrollado por el momento. Si nos referimos al alumnado matriculado en infantil y primaria, sus aspiraciones son muy parecidas unas a otras, difusas e idealistas, mientras que en secundaria sus aspiraciones futuras no están prácticamente ni planteadas, y atendiendo al alumnado inmigrante estas se detienen una vez finalicen la educación obligatoria. Se requiere nuevamente no generalizar en este aspecto y diferenciar entre el futuro esperable del alumnado autóctono e inmigrante, aunque no se niega que hayan sido testigos de casos entre estos últimos en los que se identifiquen mayores dificultades en sus trayectorias educativas y laborales. El proyecto migratorio pasado y la posibilidad de emprender uno nuevo en el futuro repercute en las aspiraciones del alumnado inmigrante.

# 5

## La familia

La familia se ha considerado siempre, desde el punto de vista social, como el grupo de referencia en el desarrollo de las personas. Junto con el centro educativo y otros elementos, establecen criterios y pautas de comportamiento, generando lo que se conoce como la socialización primaria. Es en la familia donde se conforman las estructuras, se constituyen las pautas, hábitos y jerarquías y donde da comienzo el desarrollo intelectual.

Las familias preparan a sus miembros para vivir en sociedad y para ello debe entrar en conexión con otras organizaciones sociales externas, como es el caso concreto de los centros educativos. En este apartado conoceremos las percepciones del profesorado sobre las posturas adoptadas por las familias en la educación de sus hijos e hijas, la actitud que muestran ante la diversidad cultural en los centros, su grado de participación, las relaciones que se entablan entre las familias dentro del entorno escolar, aspectos culturales que influyen en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas, el grado de estabilidad familiar, su posible trayectoria migratoria futura y las expectativas que vierten sobre sus hijos e hijas.

### Aspectos culturales

Cuando hablamos de las familias y su relación con el centro educativo, en los discursos del profesorado entrevistado afloran explicaciones que hacen referencia, directa o indirectamente, a particularidades relacionadas con sus lugares de origen. Aunque en un principio no se pretenda generalizar, veremos cómo se tiende a comparar con la población autóctona, y a agrupar ciertos comportamientos y modos de actuar según su procedencia.

*“Hasta ahora veíamos dos diferencias muy grandes, por un lado los latinoamericanos y los de los países del Este, en general, nunca puedes generalizar”. (Concertado, infantil)*

*“La gente que viene de África siempre se sentirán diferentes, por mucho que nosotros intentemos que no sea así”. (Público, infantil)*

El profesorado identifica diferencias según su origen, y tal categorización les permite hacerse una idea del alumnado y sus familias. En el caso de la población rumana o de países del Este destacan su sobreprotección y su implicación en los estudios de sus hijos más que en el de sus hijas. Consideran que la población china conserva su idioma en el entorno familiar y relacional. La población latinoamericana, por su parte, quiere ser parte de la sociedad vasca, ser una más, y admiten que por su carácter más abierto y la facilidad del idioma, el choque cultural no es tan notorio como el de otras nacionalidades y les facilita el camino. Por otra parte, no se interesan tanto por la educación de sus hijos e hijas, sobre todo si nos referimos a etapas tempranas de escolarización.

*“Hay diferencias culturales que se notan. Por ejemplo, los rumanos que han venido sobreprotegen a los niños, igual allí no escolarizan tan pronto, lo de los horarios, faltan más. Luego ya van entrando un poco en el sistema de aquí, pero allí tampoco sé que costumbres habrá. Por ejemplo en ese aspecto que sobreprotegen, o... yo me acuerdo que tenía uno que, como empezó en el aula de dos años, a nada que llorara no lo aguantaban. Y luego en ese mismo grupo vino otro a los tres años, la adaptación con el padre en el aula duró un montón”. (Público, infantil)*

*“Porque es que era el padre, bueno el niño también porque ahí se crea un vínculo... no suele ser tampoco la misma reacción de los padres con los hijos que con las hijas, los padres no madres creo que se involucran más con los niños, varones. Yo he tenido dos y todo es el padre, es el padre el que venía, el que se comunicaba,... la mujer siempre detrás. En ese aspecto se nota”. (Refiriéndose a población rumana) (Público, infantil)*

*“Los que vienen de países del Este todo lo contrario, los padres muy preocupados por integrarse, por el tema del idioma, a las entrevistas sí hacía falta venían con algún traductor, y luego también se notaba que los niños mucha facilidad para aprender, o sea, en seguida el tema del idioma, de la comprensión y que eran críos que estaban metidos en el carro con los demás en el tema del aprendizaje. Y que en casa también de alguna manera se preocupaban de eso”. (Concertado, infantil)*

*“La experiencia que tenemos nosotros, son familias que mantienen el idioma chino en casa que además normalmente tienen un negocio (...) Y en casa sabíamos que llegaban, iban a la tienda, estaban con su familia, ayudaban de alguna manera, en casa nunca hablaban otra cosa que no fuera chino y esa es la realidad”. (Concertado, secundaria)*

*“Y, por ejemplo, los sudamericanos esos son muy abiertos, y lo que no quieren es... no quieren hablar de... como que son de aquí ya. Ellos y sus hijos. Hombre, la lengua el saber castellano ya les facilita mucho, y luego no hay tanto choque cultural como pueden ser árabes o chinos, o... se integran muy fácil y bueno también tienen un carácter más abierto y dicen que ya son de aquí. Ya te ponen los nombres de aquí”. (Público, infantil)*

“

*“Aquellos es que estaban muy, muy preocupados por integrarse porque la niña fuera como los demás, que no tuviera que notarse que fuera diferente, y luego pues eso, muy amables, y esos de verdad se integraron con la gente. Y normalmente luego las familias, en general, ves que tienden a relacionarse con la gente de su nacionalidad, de su entorno, pero bueno,... en general la gente mantiene su espacio”.*  
*(Concertado, infantil)*

”

*“Todos estos venidos de Perú, de Colombia, de Ecuador, pues normalmente se lo tomaban un poco como un servicio de guardería, no le daban demasiada importancia al proceso del aprendizaje, si les llamaba siempre muy correctos, pero siempre hay que andar detrás de ellos, y no se preocupaban demasiado, si a la tarde no vienen pues no vienen, sin darte muchas explicaciones, o sea, poco fundamento, y sin embargo, y fíjate que tenían la facilidad del idioma”. (Concertado, infantil)*

Cuando hablan de la población musulmana destacan la educación que se les dispensa en el entorno familiar, el papel del hombre y la mujer en esta organización, se preguntan cuál es el rol de cada uno de los géneros en la educación recibida, el choque cultural que sus hijos e hijas puedan experimentar entre esta educación y lo que aprenden del entorno en el que se desarrollan, y el interés, al igual que comentábamos anteriormente con la población latinoamericana, por no sentirse diferentes a los demás en el centro educativo sin renunciar a sus particularidades culturales.

*“La niña musulmana por capacidad también podría pero yo ya ahí no sé si en la mente de esa familia entra que una chica estudie más que secundaria. Eso ya lo desconozco”. (Público, primaria)*

*“Los musulmanes, sobre todo los chicos, parece que se adaptan pero les marca mucho, mucho su familia. Yo aquí ya he oído a algún niño musulmán decir cómo el padre le daba un poco de dinero a la madre para la semana, para que comprara comida, porque si no, no vaya ser que se lo gaste en ropa, controlando. La madre por ejemplo, cuando le hemos citado casi como que no venía y si venía era con refuerzo, venía con el hijo a poder ser con un varón. La madre como que no pinta nada, y eso a los hijos tiene que marcar de alguna manera, aunque va a otras casas y ve que se funciona de otra manera, yo no sé esa dicotomía como la llevarán realmente”. (Público, primaria)*

*“Luego también se nota por un lado, por ejemplo los árabes, los marroquíes que se visten así de su forma, pero los hijos quieren que sean,... vamos, que no se les note, que sean como los demás, yo creo que sí. Hay quien le trae con túnicas o así, pero no quieren que se sientan diferentes en la escuela, luego en casa hablarán su idioma y tendrán sus costumbres, pero eso desde la escuela si valoramos las costumbres, porque como que ellos quieren proteger lo de ellos, pero no se quieren sentir incomprendidos”. (Público, infantil)*

## Actitudes de las familias

Cuando hablamos con las personas entrevistadas sobre la disposición que muestran las familias por la educación de sus hijos e hijas, las respuestas varían entre quienes exhiben cierto desinterés comparándolo con las familias autóctonas, y entre quienes sí perciben un interés por su educación. El poco tiempo para atender a sus hijos e hijas, el grado de importancia que otorguen a los estudios y la implicación en su educación son factores que destacan en relación al menor interés por sus estudios.

*“Porque los padres (autóctonos) no batallan igual, porque son unos padres que tienen otras prioridades”. (Público, primaria)*

*“Hay de todo, pero generalmente menos interés. Y al final te dicen es que yo no le controlo porque estoy trabajando fuera y los hijos están casi todo el día solos. Y te dice pues yo no sé si apunta en la agenda, si hace los deberes, cuando vengo a la noche ya está en la cama, o está con la play o la tele y no me hace caso, es que están en mala edad, es que... todo son excusas. Yo lo veo como excusa. Porque yo puedo llegar muy tarde y decirle a ver enseñame la agenda o enseñame los deberes. Yo lo que les digo es que igual no podéis ayudar, pero porque realmente no pueden sentarse a ayudarles o porque no entienden el idioma o porque no saben, bien, pero sí le puedes llevar un control. Hay de todo, eh? Porque también vemos a padres muy volcados, pero son los menos”. (Concertado, secundaria)*

*“Yo creo que están bien atendidos, llamas a los padres... incluso cuando tienes que tirar de traductores pues es rara la vez que no te aparecen a una cita. Sí que hay interés en general de los padres hacia los hijos. Vienen mucho, también nuestra directora para esto habla mucho con ellos, para esto es una persona que los cuida mucho, con las familias tiene buena relación”. (Público, primaria)*

*“Los otros padres hay dos que son hermanos y cuando citamos a los padres sí vienen, y sí hacen muchas promesas pero luego se queda ahí un poco. Como por ejemplo, unos hermanos que llegaron hace poco más de dos años, muy inteligentes, van sacando todo, que no es lo normal, pero leen fatal. Entonces les pedíamos a los padres que leyeran todos los días. Luego son muy vagos, estudian lo mínimo por decir algo, porque tienen éxito sin dedicarle tiempo, con estar en clase atentos a estos niveles sencillos lo captan a pesar de la dificultad del euskera. Entonces le pedimos a los padres más implicación, ellos hacen los deberes escritos, pero luego estudiar no estudian (...) les pedimos a los padres implicación y prometen, pero luego no...”. (Público, primaria)*

*“Sí que hay algunos, estoy pensando en el chico de Bolivia que tiene 14 años, y sí que su madre le sigue un montón y lo tiene bastante... preocupada de a ver dónde va mi hijo y no se va a juntar con buena gente...”. (Educación no formal)*

*“La preocupación ante los hijos es que el niño esté bien, que el niño esté integrado, que el niño esté contento. Y dices, joe! Pero va fatal en... y no... los estudios se toman de otra manera, se preocupan del crío pero no es... saca un 5 me tengo que preocupar, eso no”. (Público, primaria)*

Hay familias autóctonas que eligen voluntariamente matricular a sus hijos e hijas en centros educativos con presencia de alumnado culturalmente diverso. Consideran a la escuela reflejo de la sociedad en la que viven, y por lo tanto



es una vivencia y una experiencia enriquecedora para sus hijos e hijas, que les acerca a la realidad de su entorno y aprenden a convivir con ella desde temprana edad.

*“Ha habido familias que quieren que sus hijos estén en una escuela de este tipo, ¿Por qué? Porque aprenden mucho. Yo creo que críos de familias estables, motivados, estos chavales en las escuelas aprenden... académicamente tienen todo aprendido, hoy ya saben muchísimo los niños y las niñas, pero aprenden a vivir con los demás y aprenden a vivir en la diversidad. Y aprenden si un día van a casa de una compañera marroquí, se van a Marruecos. Si ven a una persona que está en dificultades económicas lo están viendo. Para mi ver eso desde niños me parece muy enriquecedor y me parece que como persona te hace una persona diferente”.* (Público, primaria)

*“La verdad es que en ese sentido también tenemos mucha suerte con la población de aquí que está matriculada. Quiero decir, son padres que creen en la escuela pública, yo creo que creen mucho, entonces aceptan y ven como normal que sus hijos están con este tipo de alumnado, o sea, no ven ningún problema. Si hay problemas es cuando un alumno crea problemas conductuales, pero eso pasa con toda la población. Con la población que viene y con la población que está aquí, entonces sí, lógicamente, claro. Pero por tema de velos,... no”.* (Público, secundaria)

Sin embargo, aparecen también las voces que expresan la desconfianza y el recelo de algunas familias cuando saben que sus hijos e hijas estudian con personas de origen extranjero. Atribuyen al alumnado extranjero unas características no acordes con la realidad, como es la afirmación tan repetida que “bajan el nivel educativo”. Encontramos incluso rechazo entre familias de origen extranjero que adjudican estos mismos estereotipos negativos a aquel alumnado por el que no demuestran simpatía.

*“Alguna vez, cuando hemos tenido matrículas nuevas a mi me han dicho por ejemplo, ah! Pero es que hemos visto, por ejemplo, alumnos con velo, o hemos visto muchos ecuatorianos. Entonces está ese miedo, ¿por qué? Porque no han conocido y sus hijos no han trabajado con ellos. En cuanto vienen aquí y trabajan con ellos esos miedos desaparecen. Cuando ves que no pasa nada, que la cosa continúa, que sus hijos no se ven perjudicados en sus estudios”.* (Público, secundaria)

*“Al saharai le tocó hacer un trabajo con un chaval latino, y la madre no le dejó porque le había tocado con un moro y no le gustaba, y tuvieron problemas porque les había tocado juntos y lo tenían que hacer y un rollo que la madre no le dejaba,... y era más la madre, porque por ellos no había problema, ellos son amigos del colegio”.* (Educación no formal)

“

*“Entonces tienes familias que sí, y luego tienes familias,... uff... pues que... por ejemplo, reunión de primero hace tres años, delante de todas las familias extranjeras que estaban hartos de tener a tanta gente de fuera. Las familias extranjeras, imagínate tu las madres y los padres que estaban allí. Respetuosos, no dijeron ni mu”.*

*(Público, primaria)*

”

En esta misma línea, hay familias autóctonas que entran en competencia directa por las ayudas económicas en educación, como por ejemplo las becas, con las familias inmigrantes y dirigen su malestar por la escasez de recursos contra estas.

*“Aquí la gente yo creo que también, pero no es políticamente correcto decirlo, mi hijo lo primero y a este si pide ayudas que le ayuden, pero primero que le ayuden a mi hijo. Nadie te va a decir eso. Piensan que al haber mucha gente de fuera a mi hijo no le toca la ayuda, si no estuviesen estos pues ya le tocaría”. (Público, primaria)*

El euskera es un tema controvertido al considerar las familias autóctonas que la presencia de alumnado inmigrante influye negativamente en el aprendizaje de esta lengua en sus hijos e hijas. Por otra parte, la elección de las familias inmigrantes de matricular a sus hijos e hijas en euskera está sujeta al uso y la utilización del mismo en relación a su proyecto migratorio, ya que entra entre sus planes emigrar a otro territorio fuera de Euskadi. Aunque están quienes apuestan por la matriculación en modelo D de sus hijos e hijas.

*“Yo entiendo: en mi casa no hemos hablado nunca euskera y mi hijo está en un centro que es modelo B y tiene que tener X horas en euskera y yo sé que como hay alumnos extranjeros, algunos de esos momentos de clase los dan en castellano. Pero de esa realidad sacar como conclusión que el nivel que tiene mi hijo de euskera es menor por esa razón hay un universo. A mí me parece que eso no se sostiene. Yo no creo que sea así. Porque en una clase porque le dediques 10 minutos no puedes sacar como conclusión que el nivel de euskera de mi hijo es menor por esa razón. El nivel de euskera de tu hijo o hija es menor por muchas cosas, porque no hace nada extra escolar y tu sí podrías hacerlo, porque tu no valoras el idioma y podrías valorarlo más, y etc. Claro, lo que pasa es que son lecturas que se hacen rápido y que a algunos les viene muy bien para justificar su situación”. (Concertado, secundaria)*

*“Entonces, ¿qué pasa? Pues que la gente lo ve, la que te ve que pero cómo voy a meter ahí al modelo B a mi hijo si están siempre hablando en castellano”. (Público, primaria)*

*“Y eso con el euskera también yo creo que, pues bueno, no he hablado así directamente con las familias pero es la percepción de que bueno, el euskera también para qué si me voy a ir. Te dicen: ¿es que el euskera? Es que dentro de dos años igual estoy en París. Yo quiero que hablen inglés o francés”. (Público, primaria)*

*“Y luego yo por lo que he observado hacen sus esfuerzos con el euskera los padres, y eligen modelo D desde infantil para sus hijos. Ningún problema en matricularlos en modelo D”. (Público, infantil)*

Por último, destacar la evolución que se percibe en relación a los años que lleve una familia inmigrante residiendo en Euskadi, que pasa de una actitud de desconfianza a otra de mayor seguridad y tranquilidad.

*“Ves que hay con gente que hay una evolución, hay mucha diferencia de... la actitud, tenemos un crío de 6º que son cuatro hermanos, de cómo eran los padres*

*el primer año a cómo son ahora no tiene nada que ver,... hombre, yo lo entiendo ¿no?, existe desconfianza, al fin y al cabo nosotros somos como unos funcionarios, entonces su situación al principio no era legal, no se fían de que tu igual vayas a pasar información... ahora, una vez pasado, es gente muy agradecida...". (Público, primaria)*

## La participación de las familias en el centro escolar

La participación en la vida escolar de sus hijos e hijas, a través de la Asociación de Padres y Madres (AMPA) o en actividades organizadas por el centro educativo, por parte de las familias es escasa pero no solo entre las de origen extranjero, sino también entre las autóctonas. Es un reto por parte de los centros de animar y motivar para la participación.

La participación en la vida escolar de sus hijos e hijas es escasa pero no solo entre las familias de origen extranjero, sino también entre las autóctonas.

*"Ahí tenemos un reto, a nivel de participación, la participación de los padres en general en el centro es pequeña. Y entre ellos pues... inexistente. Bueno, puntualmente sí, no porque las promueva el centro ni porque surjan así porque sí". (Concertado, secundaria)*

El profesorado coincide en afirmar que la participación de las familias inmigrantes es escasa, y que su aparición suele deberse a actividades puntuales y de carácter informal. Las razones que se argumentan para no acudir a los centros escolares ni participar en las AMPAS junto a otras familias son su timidez e inseguridad en las relaciones interpersonales, sus interminables horarios laborales y las cuotas que deben pagar para participar del AMPA y que no todo el mundo puede permitirse, entre otros motivos. Sí que creen que sería necesario meditar en la búsqueda de estrategias para acercar a las familias a la participación en el centro.

*"No. Este año por primera vez se nos han apuntado al consejo escolar, tres familias de origen extranjero, hasta ahora no hemos tenido. Pero ahora sí. Y luego depende de las actividades. Hemos tenido mucho éxito cuando son actividades un poco informales, es decir, una semana donde hicimos no sé qué de cocina, entonces mucha participación, cuando hacemos un día de juegos con los chavales pueden venir a participar... entonces sí que participan. En estos aspectos formales de AMPA y tal no, pero tampoco los de aquí, la participación es la justa. Hombre yo también lo entiendo...". (Público, primaria)*

*"En mi opinión sería muy interesante acercar más a los padres aquí en el grupo de padres que están organizando un poco pues meter a alguien. Sí que ayudan en ciertas fiestas, pero como algo excepcional. Sí que sería interesante pues un poco que estuviese en el grupo de padres organizando actividades... sí que tenemos ideas, pues a las tardes organizar, pues tomando un té o algo, pues coser que les*

*gusta bastante a los de fuera, coser ropas para las actividades de los festivales que solemos hacer, hacemos las tamboradas pues siempre tienen que hacer algo, o mucha gente que viene de fuera no tiene ropa para ese día, la idea es que el que no la tenga pues nosotros se la prestamos y que vengan y que los creen ellos o...". (Público, primaria)*

*"Entran poco, normalmente no suelen entrar en el AMPA pero más que nada porque también hay que pagar una cuota...". (Concertado, secundaria)*

*"La implicación de los padres es muy baja, pero es que toda la situación que ellos viven, qué vamos a pedir a unas familias que han venido aquí para tener éxito y muchas veces están trabajando tanto él como ella, son además familias pues que tienen muchos hijos a veces, entonces,... luego también, claro ese es un problema también, ellos no se sienten,... acaban de venir aunque lleven dos años, entonces pues de alguna manera tienen como cierto corte a participar o a entrar en la vida del colegio, en la asociación de padres y tal. Hay que ponerse en su piel no?, y hay que pensar que, claro, si tu das ese paso es porque tienes seguridad en ti mismo, no sé, estás en un entorno,... lógicamente si estás en un sitio dos años pues estás rodeado de incertidumbre". (Público, secundaria)*

*"Implicación en el centro... no tanto. Nosotros en ese sentido hemos tenido mucha suerte, porque tenemos una gente que por lo general está muy implicada con el centro, son familias que su nivel socioeconómico es bueno, entonces normalmente no tenemos problemas para cualquier cosa de pedir ayuda, de que se impliquen, campañas que hacemos,... en mayor o menor grado, pero la gente responde. Y esta gente, pues bueno,... también responde pero no se implica tanto, no". (Concertado, infantil)*

## Relaciones

Las relaciones que se establecen entre las familias autóctonas y las de origen extranjero suelen ser, por lo general, distantes o incluso nulas. Así lo percibe el profesorado entrevistado que no ve que exista conflicto alguno, pero sí que tienden a agruparse entre quienes comparten aspectos culturales similares.

Las relaciones que se establecen entre las familias autóctonas y las de origen extranjero suelen ser distantes o incluso nulas.

*"Normalmente, hay algunos que sí que están, por ejemplo ahora sí que hay muchos de los pequeños que están muy integrados, en el parque y así están, pero la mayoría suelen andar con sus grupos". (Concertado, primaria)*

*"Hay de todo. En general muy bien. Siempre tienes alguno que te sale con alguna cosa...". (Público, primaria)*

*"No es muy estrecha". (Concertado, secundaria)*

*"No, igual alguno, pero no. Ahí todavía estamos muy verdes". (Público, primaria)*

En este sentido, la población magrebí muestra mayor distancia con respecto del resto de familias. La integración lingüística es el factor que define el espacio entre unas y otras, ya que el ejemplo contrario lo encontramos con la población rumana, que al comprender el castellano, en este caso le permite relacionarse de manera satisfactoria.

“

*“Pero los padres... por ejemplo, la madre no se relaciona con nadie de aquí, solo con las primas o con las cuñadas marroquíes, entonces yo la madre ni oírla hablar”.*

*(Público, primaria)*

”

*“Hay muchas familias que se suelen juntar en el otro patio, allí, y ves que son mujeres que hablan la misma lengua. Sí que hay grupo de mujeres magrebíes que se juntan con las criaturas... Este año con la Korrika sí que vinieron un par de familias o tres, me hizo mucha ilusión...”.* (Público, primaria)

*“Y, por ejemplo, esas madres no se relacionan con otras madres de aquí. Se les ve juntas con sus familiares, entonces van todas con su velo, pero con otras madres muy poquito. Aquí tienen por costumbre ir a la plaza X, van a merendar ahí, y ahí se juntan pues todas las madres. Y estas, no, las musulmanas no. No se acercan, no entienden el idioma. Sin embargo las rumanas, que tampoco vienen con el idioma, lo aprenden en dos meses y esas por ejemplo sí se relacionan con otras madres”.* (Público, primaria)

Quienes marcan la tendencia a crear relaciones entre las familias son los hijos e hijas que al entablar amistad arrastran a los padres y madres al encuentro en momentos de ocio, como pueden ser los espacios públicos, fiestas, etc. El carácter que muestren las familias también influirá en dicha relación.

*“Esto viene bastante mediatizado por las amistades que hacen los hijos. Cuando los chavales son colegas, ahí puede haber algo, pero si no, yo no veo mucha relación”.* (Público, primaria)

*“Eso cuesta. Eso necesitan... si es infantil, poco a poco, porque en infantil los niños piden jugar con otros niños, entonces eso te obliga un poco más a estar en el parque... y según con qué gente te ha tocado y si es más abierta o menos abierta, pues se van juntando. Pero eso les cuesta”.* (Público, infantil)

## Entorno familiar – Apoyo familiar

Hablamos con las personas entrevistadas sobre el ambiente familiar en el que se desarrolla el alumnado inmigrante, la atención recibida por sus familiares y el papel de la escuela. Son varios los testimonios que nos comentan cómo perciben cierta inestabilidad en el entorno familiar, donde el apoyo demandado por los niños y niñas y jóvenes no siempre es atendido, debido a varias razones, entre ellas a las largas jornadas laborales de sus progenitores. Se encuentran habitualmente solos en casa y es el centro educativo el que les proporciona el equilibrio y la estabilidad que necesitan.

*“Hombre, si tienes una familia muy potente, muy fuerte y que te apoya mucho pues yo creo que no. Pero es que a veces ves unas situaciones de inestabilidad, la gente que trabaja tiene trabajos bastante precarios, a niños que ven a sus padres...”*

*les levantan a las 5 de la mañana para llevarla a casa de la vecina,... entonces en esas situaciones es tan importante que aquí esté bien para su estabilidad". (Público, primaria)*

*"De hecho, no quieren tener vacaciones algunos, están mejor aquí, en casa están solos, hay niños que se han pasado la semana de vacaciones en casa, viendo la tele, solos. Y el otro día comentábamos que esa niña estaría mejor en un internado como era antes, porque su madre con el empleo que tiene la pobre mujer...". (Público, primaria)*

*"Es que para ellos eres una referencia súper importante, que ahí a las 16.30h no se quieren largar de clase. Por ejemplo, dicen ¡Bien! Dos días de vacaciones, pues alguno siempre se alegra porque no tiene que madrugar, pero tres semanas de vacaciones no quieren, porque en casa no quieren estar. Porque están solos mогоllones de horas, y luego hay desde quien vive con su abuela porque le han retirado de los padres en Madrid porque veía que no comía,... son familias complicadas". (Público, primaria)*

*"Hay muchos que están solos, pasan el tiempo solos, sin ningún referente o referentes negativos, entonces así les presentas otras oportunidades". (Educación no formal)*

*"A nivel familiar sí que hay casos que tenían situaciones familiares complicadas". (Educación no formal)*

*"Luego hay que tener en cuenta que no son familias "normalizadas", viene la pareja, desde el punto de vista económico no tienen problemas, pueden atender a sus hijos en casa, pero un porcentaje enorme son familias monoparentales, la madre trabaja de sol a sol, llega el chaval o la chavala y no hay nadie en casa y no le pueden ayudar. Claro, te dicen pues que reciba ayuda extraescolar. Tendrán ayuda escolar si tienen medios, y si alguien está para controlar,... claro, tienes que ir de 5 a 7 yo no estoy en casa pero tú tienes que ir de 5 a 7, primero no sé si tengo recursos económicos, y luego pues igual no va. Tiene que llegar a casa y tener la disciplina de ir a no sé dónde para estudiar un idioma que en principio le es impuesto, es verdad que es el idioma que tenemos aquí y es la segunda lengua, pero bueno,... nosotros lo vemos muy claro". (Concertado, secundaria)*

Se encuentran con familias monoparentales, conviviendo con uno de los progenitores o incluso con hermanos mayores como sus responsables. La multiplicidad de formas familiares se da en mayor medida entre las familias de origen extranjero. Sin embargo también existen familias autóctonas desestructuradas y se hace alusión a ello, dejando claro así que no siempre hay que mirar hacia las personas extranjeras para encontrar situaciones de dificultad en las familias.

*"Sí que hay familias que están desestructuradas, pero completamente, el padre en un lado y la madre en otro. Su padre le decía que tenía que dejar de estudiar y ponerse a trabajar y la madre que no, que tenía que estudiar. Y él se considera que no vale para los estudios, que sí que vale, y él lo que quiere es trabajar. Tiene tan asumido que le han dicho que tiene que trabajar que no piensa en otra cosa, y no estudia". (Concertado, secundaria)*

*"A ver, familias de padre y madre así no tengo muchas, casi todas están separadas, están muy pocos con padre y madre, y ya que sean sus padres y sus madres ya eso no sé si hay alguno. Bueno, tienen otra manera de entender". (Público, primaria)*

*“Una niña africana, está ahora en piso de acogida, porque era su hermano mayor el que se encargaba de ellos, los padres deben de estar en África. El hermano mayor era el encargado de unos cuantos”. (Educación no formal)*

*“Claro, es que luego es la casuística, la madre ya vivía aquí, llevaba años aquí pero el crío estaba allí con abuela y la madre ha tenido otra niña aquí con otro padre, luego el niño viene de allí solo en el avión, entonces, claro, ese chaval... luego me contaba que no tenían teléfono en casa donde vivía, vivían en unas condiciones que vienen aquí que no se quieren ir”. (Público, infantil)*

*“También tenemos alumnos que son autóctonos y tienen familias desestructuradas y también hay problemas. que nosotros solucionamos, podemos hasta cierto punto, porque claro, tú tienes el margen de actuación que tienes, pues hablas con la familia pero yo en la familia cómo funcionan en casa y qué incidencia tienen lo que hacen allí en el rendimiento escolar y en el funcionamiento, normalmente suele ser una diferencia muy grande”. (Concertado, secundaria)*

Las dificultades en el seno familiar también se perciben entre las familias que han reagrupado a sus hijos e hijas, sobre todo si hablamos de adolescentes que viven la migración no como un proceso amable y voluntario sino empujado por decisiones familiares. Una vez llegan al destino y se reúne la familia, las ideas preconcebidas de los menores y de sus progenitores no siempre se corresponden con la realidad, con desencuentros con los padres y madres por considerarles los responsables de obligarles a dejar su vida en origen, con la falta de la figura materna y/o paterna en el hogar por asuntos laborales, entre otros. Todos estos factores son un cóctel peligroso que afecta a su escolarización y a su rendimiento escolar.

*“Alumnos que tienen una familia monoparental, o incluso alumnos que se han reagrupado recientemente, hemos tenido bastantes, sobre todo chavalas que han estado viviendo en su país durante bastantes años, su madre tiene una situación que le permite que vengan, vienen pero se encuentra su madre con una preadolescente a la que no ve desde hace 7 años, que también la preadolescente se lo comió como pudo lo de la separación. Ahora llegan y claro, su madre trabaja de sol a sol, la hija no traga a su madre, viene aquí porque le han dicho que tiene que venir, y claro tenemos un coctel,... entonces tenemos a alumnos con una escolarización bastante limitada en ese sentido, son puntuales, pero los tenemos”. (Concertado, secundaria)*

Hay que tener en cuenta las historias vividas por las familias inmigrantes. Su proyecto migratorio no está exento de dificultades, con la carga emocional que todo ello supone y las problemáticas una vez alcanzado el objetivo de llegar a un país en el que se han depositado muchos recursos económicos y afectivos, entre otras cuestiones. Por tanto, estas vivencias afectan a los hijos e hijas y eso se refleja en el centro educativo.

*“Y estas familias tienen la mochila cargada de piedras”. (Público, primaria)*

*“Y sí que la mayoría que viene pues trae mochilas, mochilas cargadas de diferentes cosas, pues con recursos económicos más bajos. Y bueno, pues tienen un duelo que pasar porque han venido e igual tienen la familia allí, entonces igual están*

*aquí pero mirando para allí, ellos no saben si van a estar aquí, porque vienen de dos o tres lugares diferentes, han estado en Alicante, La Rioja y de repente aquí. Y yo creo que eso no les ayuda, si ya vienen aquí y el proyecto es aquí,... pero bueno eso también es imposible ¿no?". (Público, primaria)*

## Posible retorno o asentamiento en la CAE

Ya hemos comentado anteriormente que el proyecto migratorio familiar y las decisiones que se tomen a este respecto aparecen como uno de los factores que influyen en las expectativas futuras del alumnado. En este punto abordamos cómo perciben las personas entrevistadas el posible retorno o asentamiento en Euskadi de estas familias.

El profesorado considera que las familias inmigrantes quieren asentar su vida en Euskadi, ya que ven que su situación ha mejorado respecto a sus lugares de origen, y se sienten integrados en el entorno en donde residen.

**El profesorado considera que las familias inmigrantes quieren asentar su vida en Euskadi.**

*"Y quieren venir aquí porque ya se plantean, vamos que no es que sea ahora estoy en Bilbao y luego no sé donde, sino que les ves que ya se quieren asentar, empiezan a traer sus familias, y tienen una visión para el futuro". (Concertado, infantil)*

*"En general la tendencia es a que se queden, a que se mantengan, o sea, y creo además que a nivel general lo que yo conozco, creo que los chavales están a gusto, creo que están integrados en el pueblo, y los padres también. Yo creo que los padres tienen la tendencia a quedarse. Pero claro, si pierdes el trabajo necesitas algo entonces,... pero no es esto de parecer que están como de paso, que vienen a estar un par de años o cuatro o cinco años y luego se vuelven a su país cuando han hecho dinero. No parece esa la tendencia aquí". (Público, secundaria)*

*"Yo creo que la mayoría de los que vienen, vienen a quedarse. Porque de donde vienen yo creo que luego valoran lo que hay aquí. Simplemente con que tengan una sanidad y una educación pública y gratuita ya están mucho mejor que lo que estaban allí. Ahora, hay otros que sí que es verdad que piensan que pasados unos años, 5 o 6, van a volver". (Público, secundaria)*

Sin embargo, aun teniendo el deseo de quedarse en Euskadi, el plano laboral es el que marca el ritmo de los acontecimientos, y si se considera necesario, migrará a otro país donde las perspectivas de empleo sean mejores. En concreto la población magrebí es el colectivo que se percibe con menores posibilidades de trabajo, eligiendo un país diferente al de origen al que migrar. También se habla sobre las ayudas sociales, y en el caso que puedan optar a ellas, será otra de las razones por las que mantengan su residencia en Euskadi.

*"Hay unos chavales, hermanos, que han venido este curso, el chaval vino en diciembre y la chavala ha venido en abril, de Córdoba, el padre marroquí. Bueno, no sabe lo que va a hacer el curso que viene, por el euskera hemos hablado lo que*



*supone,... él quiere vivir aquí pero él no sabe lo que va a pasar. Me decía, claro, yo ahora estoy muy volcado con los hijos –separado– pero yo en verano tengo que trabajar e igual los envío donde su madre y yo igual... no sabe. Dependen del trabajo, y luego de las ayudas que pueden conseguir, porque aquí también habrán venido porque hay más ayudas que en otros sitios, y luego se mueven porque tienen alguien aquí". (Público, infantil)*

*"Yo lo que veo, te puedo decir, con los marroquíes que esos tienen tan difícil lo del trabajo, porque aquí está viniendo mucha gente que es la segunda parada, que han hecho en España, en Sevilla, Córdoba, Alicante,... y luego la segunda es aquí. Muchos se quieren ir a Francia, entonces funcionan si hay trabajo o no hay trabajo. Y allí se quieren ir (a sus lugares de origen) pero a vivir no. Se quieren ir de vacaciones". (Público, infantil)*

**El plano laboral es el que marca el ritmo de los acontecimientos, y si se considera necesario, migrará a otro país donde las perspectivas de empleo sean mejores.**

En el caso de la población latinoamericana, observan que deciden volver a sus países de origen si pasan por una mala situación económica y de empleo y no ven perspectivas de mejora en ese sentido. El retorno es por tanto su elección ante las mejores perspectivas en Latinoamérica.

*"Ahora mismo me acaba de decir Mikel, ese niño ha nacido aquí, que ya decididamente se va a Bolivia en septiembre, o sea,... todos los sudamericanos, los que tengo yo, todos tienen intención de volver, porque ahora allí están mejor las cosas, y porque bueno, al final les sigue tirando. En cambio tengo 4 marroquíes que esos tienen muy claro que van a seguir viviendo aquí, que por lo menos les gustaría seguir viviendo aquí". (Público, primaria)*

*"Sí se ha notado, ha habido gente que se ha marchado de vuelta a su país, pues porque uno de los dos padres o el padre que trabajaba ha perdido el trabajo y no hay perspectivas de encontrar uno. De hecho para el año que viene hay dos familias que vuelven a Colombia, y que se van a quedar allí". (Público, secundaria)*

Aunque también han sido testigos de que el retorno no es la solución, ya una vez haber vuelto a sus países de origen se han dado cuenta que sus expectativas de mejorar sus condiciones de vida no han sido como ellos esperaban, y han vuelto de nuevo a Euskadi.

*"También tenemos casos de gente que ha vuelto, que se ha ido y al año o a los 6 meses, de hecho tenemos varios casos este año, que han vuelto. Decir: bueno nos vamos, darse de baja la matrícula, han ido allí diciéndonos que han encontrado un trabajo, les han ofrecido un negocio, con unas expectativas mejores, han ido, el caso de un alumno, se fue a finales de octubre pues ahora en abril ha vuelto, han visto que aquello no funcionaba, no ha salido bien y han vuelto (...) las expectativas que tenían no eran lo que pensaban que podía haber sido". (Público, secundaria)*

Aunque la migración es en bastantes casos un proyecto familiar, las y los menores opinan sobre su futuro migratorio y sobre la posibilidad tanto de volver a sus países de origen como de quedarse en Euskadi. Esta última posibilidad la comparten en mayor medida ya que tanto si han sido conscientes de que sus

condiciones de vida han mejorado en destino como si han nacido en Euskadi, no quieren retornar nada más que para estar en vacaciones.

*“Porque el saharai no va a volver a los campamentos, porque además está aquí toda la familia. Al chico boliviano tampoco, porque estuvimos hablando y me decía que no, de vacaciones sí. Los subsaharianos puede que se muevan a otro lado, puede, pero tampoco les veo volviendo. Así como a otro que tuvimos que es más mayor, sí que ese estaba deseando de volver a África, le gustaba mucho más la gente allí, que estaban mucho más en la calle. Y otro marroquí tampoco volvería, sí de vacaciones porque le gusta, porque hace buen tiempo, además se quedaría aquí, no se iría a otro lugar”. (Educación no formal)*

*“Hablar así en general es muy difícil. Hay otros alumnos, me acuerdo de algunos que vinieron de Ecuador y te decían ¿no? Ellos vuelven en vacaciones algunas veces, y luego les preguntas y les dices ¿qué tal? Y te dicen muy bien, pero luego te dicen ya pero yo no quiero volver allí. Ellos luego cuando están aquí viven mejor que lo que han vivido en su niñez, entonces muchos te dicen ¡no quiero volver! Porque muchos han venido de aldeas, han venido de sitios que incluso te dicen que no tenían calzado, gente pobre. Lógicamente te dicen que no quieren volver allí. O te dicen: no es que yo allí no me sentía seguro. A ver, hay muchos casos, muchas diferencias, depende”. (Público, secundaria)*

## Expectativas

Hay padres y madres que desean el éxito escolar para sus hijos e hijas y una vez conocido el sistema de modelos lingüísticos en los centros escolares optan por el euskera porque saben que es una clave de éxito. Una de las razones que lleva a las familias a migrar es la mejora de las condiciones de vida de todos sus miembros, y en el caso de sus hijos e hijas para que tengan un futuro mejor. Por esa razón se implican en sus estudios y sus expectativas pueden verse frustradas cuando el centro escolar les comunica que su hijo o hija no va bien en los estudios.

*“Cuando hay una familia detrás con expectativas se nota mucho, llegan a ser los mejores de la clase”. (Público, primaria)*

*“Hombre, el modelo A para alguien que no conoce la cosa, es un modelo que pensándolo desde fuera está bien planteado, empiezan un poquito con el euskera, pero aprenden español que es realmente lo que en (municipio vasco) necesitan, van aprendiendo... pero cuando se dan cuenta qué tipo de escuela es, los padres en cuanto la conocen no quieren que sus hijos estén ahí. Dicen nosotros queremos éxito para nuestros hijos y aquí no lo van a conseguir. Y se nos vienen aquí. Yo sí que veo que por parte de las familias, hay un grupo de familias magrebíes y sud-americanas que tienen mucho interés en que sus hijos tengan éxito escolar, porque de alguna manera es su éxito personal, yo me he movido, yo me he marchado de mi país, por lo menos que mis hijos tengan una vida mejor. Es una cosa que la dicen siempre ellos. Y se preocupan muchísimo por la educación y las tareas. En general nos hacen bastante caso...”. (Público, primaria)*

*“Yo es que me estoy acordando de algunos alumnos en concreto y esos padres sí quieren que estudien y que se labren un futuro y sí les ves, porque por ejemplo tenían una niña que la querían apuntar, ya en infantil, a una academia para que aprendiera inglés, que era muy buena con las lenguas. (...) A ver, yo te puedo responder a eso según la implicación que vea en lo que están haciendo y hay padres que están súper implicados, en que estudie y que vaya bien en los estudios y que le da importancia, entonces sí le da importancia”. (Público, infantil)*

*“Todos los padres quieren que sus hijos sean los mejores, tengan estudios que ellos igual no han tenido oportunidad de tenerlos y quieren el mayor éxito para ellos. Es más, yo creo que una de sus frustraciones más grandes es que desde el centro se les llame para decir que por ejemplo va mal en los estudios porque para ellos es un fracaso, mucho más incluso que para nosotros. Porque ellos han venido aquí para salir adelante, que sus hijos tengan una mejor vida. Si tú les llamas para decir que van mal en los estudios para ellos es un gran disgusto. Ellos ponen las mayores expectativas para sus hijos, siempre dentro de sus limitaciones, claro. Cuando ven que sus hijos no son capaces de, o han terminado la DBH pues justito, pues saben que van a tener que ir a una formación profesional por ejemplo, pero todos quieren que sus hijos terminen unos estudios, bien de bachillerato o de formación profesional”. (Público, secundaria)*

Sin embargo, el profesorado también identifica otras familias cuyas expectativas llegan a un nivel inferior a lo que la población autóctona espera de sus hijos e hijas, es decir, aspiran a que terminen sus estudios obligatorios y que estudien una Formación Profesional que les prepare para el mundo laboral, pero no a que continúen sus estudios en una universidad. Destaca incluso el desinterés y falta de motivación por parte de algunas familias de que sus hijos e hijas finalicen la educación obligatoria.

*“Al final yo hablo con los padres y lo que me dicen es que yo quiero que se saque la ESO y ya está, no me preocupa... les importa que lo saquen, quieren que tengan los estudios mínimos, y luego ya trabajarán de lo que sea. Siempre quieren que estudien un poco más de lo que han hecho los padres, pero bueno, tampoco se estresan tanto”. (Concertado, secundaria)*

*“Sí que veo, depende la edad, y depende de la cultura, que en la ESO hay casos que ya les dejan: si no quieres ir, no vayas,... Así como en primaria sí que son más de venir, de hacer, luego ya en la ESO... se relaja un poquito”. (Concertado, primaria)*

“

*“Me decía: yo no quiero que acabe limpiando escaleras como yo, por lo menos que sea cuidadora de niños. Y claro, me sorprendió, ¿a eso solo aspiras? Me pareció poco. Ella quería que no limpiara, y yo le decía que su hija valía para los estudios, pero la actitud de la madre era más: lo que ella vea... la falta de motivación de la madre. Es que si una madre desde casa no te motiva... yo siempre digo el colegio y los padres tenemos que formar un equipo. Si yo, por mucho que intente pincharles, si en casa no tiene esa motivación, al final yo vengo aquí y estoy ta-ta-ta pero en casa está relajada, pues nada. En general se ve menos exigencia que los otros”.*

*(Concertado, secundaria)*

”



## En resumen

Al igual que con el alumnado, el profesorado atribuye ciertas categorías a las familias inmigrantes en relación a sus lugares de origen. De tal forma que tal clasificación les permite obtener una información simplificada de un grupo de personas que comparten una serie de características. Se califica a la población de países del Este como sobreprotectora y muy implicada en los estudios de sus hijos, en mayor medida que en el de sus hijas. Las familias chinas protegen su lengua de origen y sus costumbres se mantienen en el entorno familiar y relacional. La población latinoamericana quiere sentirse parte de la sociedad vasca, y su carácter más abierto y el conocimiento del castellano como medio de comunicación son elementos que les facilita el camino. Y, por último, la población musulmana comparte con la latinoamericana el interés por no sentirse diferente al resto pero sin renunciar a sus costumbres. Este último colectivo también suscita los comentarios del profesorado que se cuestiona sobre el choque cultural que puede experimentar su alumnado musulmán entre la educación recibida en su entorno familiar y la obtenida en el centro escolar.

El interés de las familias por la educación de sus hijos e hijas no entiende de nacionalidades, observando cómo no se puede diferenciar por orígenes entre quienes se preocupan por sus estudios y quienes muestran desinterés. El profesorado percibe también diferencias entre las familias autóctonas que eligen voluntariamente centros educativos con presencia de alumnado inmigrante, apoyándose en la idea de que la escuela es reflejo de la sociedad en la que viven, y aquellas que miran con recelo y desconfianza que sus hijos e hijas estudien con personas inmigrantes. Los estereotipos negativos vinculados al alumnado inmigrante aparecen mediante comentarios como que bajan el nivel educativo, acaparan las ayudas económicas, y que sus hijos e hijas tienen menor nivel de euskera por la presencia de inmigrantes en el aula.

En general las familias no participan en la vida escolar de sus hijos e hijas, ya hablemos de inmigrantes como de autóctonas. En el caso concreto de la población inmigrante se señalan los horarios laborales, la timidez e inseguridad personales en las interacciones y las cuotas que se deben pagar como las principales causas de su escasa participación en las AMPAS. La comunidad educativa tiene ante sí el reto de animar a la participación a todas las familias.

Las relaciones entre familias autóctonas y extranjeras son, por lo general, distantes o incluso inexistentes. Según orígenes se percibe, en concreto, una mayor distancia en las relaciones que se establecen con las familias magrebíes. Hablar una misma lengua y las amistades que crean los hijos e hijas fomentan el encuentro y las relaciones entre las familias.

El profesorado, por su parte, percibe que parte de su alumnado inmigrante vive en un entorno familiar inestable, caracterizado por faltas prolongadas de los progenitores en el hogar, y que el centro educativo les proporciona el equilibrio que no encuentra en su familia. A su vez también observa la multiplicidad de formas familiares, tanto entre la población autóctona como entre la inmigrante, aunque en mayor medida en esta última. Las familias que han reagrupado a sus hijos e hijas adolescentes también suelen presentar dificultades de adaptación que afectan a su rendimiento escolar.

En lo referente a la disyuntiva de un posible retorno a sus lugares de origen, una migración a un tercer país o el asentamiento en Euskadi, el profesorado considera que el planteamiento más habitual es quedarse a residir en Euskadi, aunque la falta de empleo pueda empujarles a retornar a su país de origen, opción más frecuente entre la población latinoamericana, o a migrar a otro territorio donde las perspectivas de empleo sean más favorables, alternativa elegida más frecuentemente entre la población de origen africano. Las y los menores también apoyan la idea de quedarse a vivir en Euskadi, y solo contemplan la posibilidad de volver a su país de origen o ascendencia en periodo vacacional, pero no para establecerse de manera permanente.

Por último, el profesorado considera que generalmente los padres y madres depositan muchas expectativas en el futuro de sus hijos e hijas. Una de las razones, la principal en muchos casos, que lleva a migrar a una familia es garantizar un futuro mejor a sus miembros. Sin embargo, también se mencionan otros casos de familias que no aspiran más allá de que sus hijos e hijas finalicen los estudios obligatorios y que se preparen para el mundo laboral. Por lo tanto, y como hemos comprobado durante todo el estudio, la diversidad de razonamientos sobre las decisiones del núcleo familiar no permite muchas generalizaciones.

# 6

## Conclusiones

A lo largo de este informe hemos recogido las percepciones y visiones de una serie de personas que desarrollan su labor educativa, tanto en el campo de la educación formal como de la no formal, en un entorno culturalmente diverso. La llegada de población extranjera a Euskadi ha sido una realidad palpable desde el comienzo del nuevo siglo, que ha ido incrementándose a lo largo de los años hasta llegar a suponer el 6,3% del total de la población. A lo largo de estos años se han instalado en el territorio vasco hombres y mujeres de diversos orígenes con proyectos migratorios que tienen como fin, en su mayoría, mejorar sus condiciones de vida y la de los suyos, y el objetivo primordial pasa por la obtención de un empleo. Con esto no queremos olvidarnos de aquellas personas que deciden marchar de sus lugares de origen por otras causas, como quienes huyen para salvar sus vidas o preservar su libertad. Como cabe entender, la migración trae consigo en algunos casos la reunificación de las familias inmigrantes por medio de la reagrupación familiar, o los nacimientos de nuevos miembros de la familia en la sociedad de destino. Las y los menores se incorporan por tanto a un sistema educativo que no es ajeno al cambio social experimentado en estos años. Recientemente se han publicado los últimos datos<sup>9</sup>, referentes al curso escolar 2014-2015, sobre alumnado en la educación obligatoria no universitaria con nacionalidad extranjera en Euskadi, que marca su máximo histórico desde que existen estadísticas del Gobierno Vasco. En concreto hablamos de 35.808 alumnos y alumnas, 2.500 más que el año anterior y un 79% más en comparación con 2007<sup>10</sup>. Ante tal realidad, la comunidad educativa ha visto cómo la llegada de inmigración ha

---

<sup>9</sup>Informe *Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi 2014-2015*. En Internet: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicacion\\_dae/es\\_def/adjuntos/folleto\\_estadistica\\_2014\\_2015\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicacion_dae/es_def/adjuntos/folleto_estadistica_2014_2015_c.pdf)

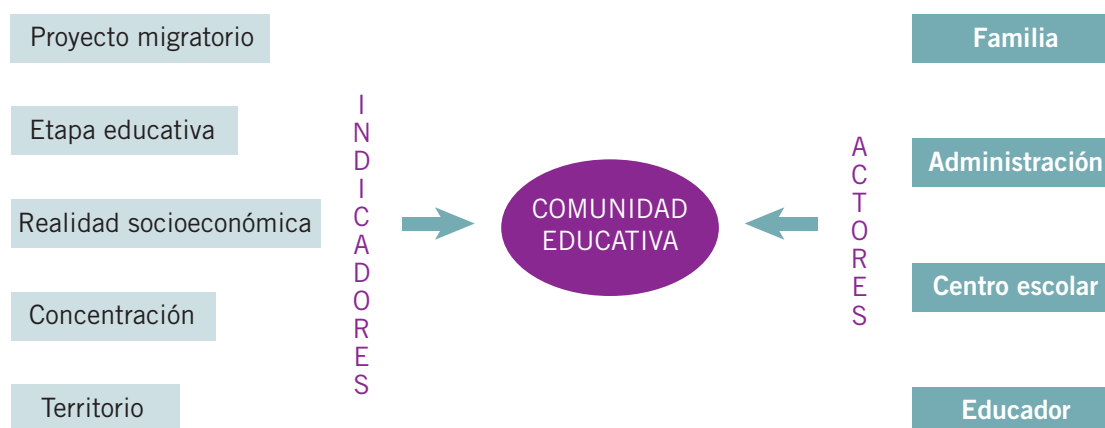
<sup>10</sup>Como se remarca en el texto, hablamos de datos de alumnado con nacionalidad extranjera. No podemos identificar en las estadísticas, por tanto, a quienes tienen la nacionalidad española pero provienen de orígenes culturales diversos.

aumentado la diversidad en el sistema escolar vasco poniendo a prueba todos los mecanismos para gestionarla.

## En resumen

Primeramente no podemos obviar la primera y más clara conclusión que desprendemos de este estudio, y es que no se percibe una única visión ante la realidad migratoria en el ámbito educativo. Cada una de las áreas analizadas nos ha hecho reflexionar en torno a la multiplicidad de opiniones y apreciaciones que, en cierta manera, eliminan de nuestros imaginarios aquellas representaciones estereotipadas sobre el alumnado inmigrante. No existe un origen cultural con mayor o menor facilidad para aprender idiomas, ni una edad determinada para la incorporación exitosa al sistema educativo vasco, ni un número exacto de alumnado inmigrante en el aula para un óptimo desarrollo de la misma, ni únicamente se crean círculos de relación entre quienes comparten un mismo origen cultural.

Sin embargo, si bien hemos comprobado cómo el alumnado de origen extranjero no puede definirse mediante atributos estancos e inamovibles, sí que hemos identificado una serie de indicadores que caracterizan las múltiples realidades educativas con respecto a la diversidad cultural presente en los centros escolares, todo ello acompañado de una serie de actores que intervienen y establecen relaciones con dichas variables. En definitiva, presentamos un esquema que permite analizar la realidad del alumnado inmigrante en el campo de la educación, mediante cinco factores que determinan e influyen en todos aquellos aspectos analizados durante el informe y que hemos recogido en el primer esquema de la introducción. Cada uno de estos factores, que desarrollaremos a continuación, da respuesta a las fortalezas y/o debilidades que definen el quehacer diario de la comunidad educativa.





El **proyecto migratorio** es uno de los cinco aspectos que vamos a analizar detenidamente, y que influye en el proceso educativo del alumnado. Como hemos podido observar a lo largo del estudio, las decisiones familiares de asentarse en Euskadi o por el contrario prever una estancia de duración determinada afecta a las decisiones que se tomen desde el núcleo familiar. Un ejemplo de ello es el euskera y la determinación de matricular a sus hijos e hijas en un modelo donde se imparten las materias en este idioma. Si consideran que su vida en Euskadi no va a ser prolongada en el tiempo, aunque finalmente muchos de los proyectos a corto plazo acaben convirtiéndose en estadias permanentes, no ven la utilidad de que sus hijos e hijas estudien en euskera. Aunque no es una tendencia generalizada, ya que los datos nos dicen que las matriculaciones en el modelo D en edades tempranas están aumentando, y que las familias optan cada vez más por que sus hijos e hijas aprendan euskera. En este sentido también las instituciones han jugado un papel decisivo en transmitir el valor del aprendizaje en euskera como uno de los elementos clave para la integración. Se encuentran los casos en que el mismo alumnado, sobre todo el de mayor edad, coincide con sus progenitores en valorar el conocimiento del euskera desde el punto de vista utilitario, considerando que no van a necesitarlo y, por tanto, no les va a reportar mayor beneficio si su vida no se va a desarrollar en Euskadi.

El proyecto migratorio familiar también influye en las expectativas y proyectos futuros del alumnado, que tiene muy presente la posibilidad de volver a migrar y no continuar con su trayectoria educativa en Euskadi. Esto puede afectar a sus aspiraciones sobre su continuidad en los estudios o sobre el esfuerzo que realicen durante su escolarización, ya que la incertidumbre puede desembocar en desinterés por el estudio. Sin embargo, la idea de asentarse en Euskadi, mayoritaria según lo rescatado en las entrevistas realizadas<sup>11</sup>, hace que el mayor o menor interés por los estudios no sea por la incertidumbre provocada por un nuevo desplazamiento hacia otro lugar, y hablemos de otros factores que intervienen en la motivación por el estudio. A este respecto, también queremos añadir que una de las razones que conducen a tomar la decisión de migrar es el bienestar de sus hijos e hijas, y en consecuencia, poder garantizarles un futuro mejor mediante la oportunidad de ofrecerles una educación y un abanico de posibilidades mayor que el que pudieran tener si permanecieran en sus lugares de origen, o en el territorio donde estuvieran residiendo antes de plantearse una nueva migración. Otro tema será determinar hasta dónde llegan las aspiraciones educativas de cada familia con respecto de sus hijos e hijas.

---

<sup>11</sup>Los datos de la operación estadística de la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno Vasco EPIE2014 son concluyentes al respecto: el 87,8% de la población de 16 y más años de origen extranjero tiene intención de permanecer en la CAE en los próximos 5 años y el 80,0% tiene intención de mantenerse en la CAE a más largo plazo.

Otro de los indicadores es la **etapa educativa** del alumnado y cómo el momento en que este se incorpora al sistema escolar vasco puede definir una multiplicidad de circunstancias. La edad en la que el alumnado se matricula influye en el grado de adaptabilidad al ritmo del aula, al aprendizaje de la materia y del idioma en que se imparta esa materia, a su rendimiento educativo, a las relaciones con sus compañeros y compañeras, a la acogida por parte de estos y estas, y a las expectativas sobre su itinerario educativo y/o laboral futuro. Las matriculaciones de alumnado de origen extranjero en infantil y en los primeros cursos de primaria, incluidas aquellas acontecidas fuera de plazo, no revisten mayor preocupación. Por una parte, el aprendizaje del idioma, en este caso el euskera, no causa mayores quebraderos de cabeza entre el cuerpo docente, ya que la edad determina en gran medida la facilidad en la comprensión de lenguas diferentes a la o las de origen. Las materias, por su parte, no muestran gran complejidad, si bien el papel del profesorado ya tiene cierta relevancia en atender e introducir la diversidad cultural en el aula en su planificación anual. La interacción entre el alumnado no distingue entre orígenes y las relaciones se caracterizan por su naturalidad. Hecho que no puede definirse igualmente cuando nos referimos a las familias, que no todas muestran su conformidad por que sus hijos e hijas se relacionen y creen lazos de amistad si son inmigrantes o si pertenecen a otro origen geográfico diferente al propio.

Ahora bien, una vez avanzamos en las etapas educativas y nos encontremos ante un alumnado culturalmente diverso que se incorpora al centro escolar en los últimos años de primaria y en la educación secundaria, advertimos cambios con respecto a lo que acontece en las primeras etapas educativas. Lo vemos en el aprendizaje del euskera unido a la comprensión y estudio de las materias, con mayor contenido. A este respecto, es generalizada la percepción del profesorado al valorar las dificultades a las que se enfrenta el alumnado inmigrante, con un nivel educativo, en general, inferior y un desconocimiento de la lengua, pero con capacidades suficientes como para hacer frente al curso escolar. Otro asunto serán los medios humanos y económicos que se inviertan desde la Administración, la política interna que cada centro desarrolle para dar respuesta a las carencias educativas y la actitud y dedicación del profesorado ante ello. Como consecuencia, está el alumnado que se adapta al ritmo de la clase y a las materias pero también hay quien no obtiene los resultados esperados, lo que acaba desembocando en una falta de motivación por los estudios, que puede manifestarse en un mal comportamiento. La motivación también interviene en las aspiraciones futuras, y no siempre relacionada con el rendimiento escolar. El desinterés por seguir una trayectoria hacia estudios superiores y decantarse por una formación profesional o directamente hacia el mundo laboral con tan solo la educación obligatoria finalizada, puede aparecer por una necesidad económica familiar detectada por el propio alumnado, por unas expectativas familiares menores a las identificadas entre la población autóctona o por una orientación desde los centros escolares hacia ciertos perfiles profesionales.

En lo referente a las relaciones inter pares, se percibe un cambio de pautas: si bien dichas interacciones se entienden como normalizadas en el centro escolar, se empieza a diferenciar cómo se van uniendo según orígenes. En ocasiones las relaciones entre el alumnado también son debidas a las amistades que entablan las familias fuera del entorno educativo, donde comparten unas mismas prácticas religiosas y/o culturales. Las reacciones del profesorado ante esto pueden variar entre la comprensión de quienes entienden que les unen ciertos aspectos culturales hasta quienes tratan de impedir tal diferenciación dentro del horario escolar, en el caso de que ocurra, considerándolo perjudicial para el propio alumnado y para el centro escolar. Sin embargo, es el profesorado quien también observa relaciones normalizadas fuera del centro educativo, creándose grupos de amigos y amigas de diversos orígenes.

Cuando nos referimos al tercer indicador, **la realidad socioeconómica**, vamos a analizarlo tomando como referencia los diversos actores que intervienen en la comunidad educativa. Durante el estudio se ha hecho referencia a la percepción sobre la situación socioeconómica de las familias de origen extranjero en Euskadi. La opinión generalizada es que viven una situación más precaria en comparación con la población autóctona, una realidad que se identifica desde los centros escolares. Sin embargo, tal afirmación debe tomarse con la cautela de no insertar a la totalidad de las familias de origen extranjero en este perfil, y de considerar que las dificultades económicas son vividas también por familias autóctonas. Varios son los gastos que las familias deben efectuar durante el curso escolar, ya sea material escolar o actividades organizadas por el centro, y la oportunidad de hacerles frente depende en gran medida de sus posibilidades económicas. Del mismo modo, la participación en actividades extraescolares será igualmente posible en función de los ingresos familiares. En concreto, hay familias que deben realizar un esfuerzo económico para poder ofrecer a sus hijos e hijas la oportunidad de recibir apoyo extraescolar ante una necesidad detectada en el centro educativo. Un apoyo, sin embargo, que tiende siempre a buscarse fuera del centro y no a preguntarse por qué dichas necesidades no están cubiertas por estos mismos centros y su profesorado. En esta línea destacamos igualmente la relación entre la precariedad económica de las familias inmigrantes y los sectores laborales en los que trabajan, con unas condiciones que generalmente se traducen en ausencias del hogar, que afectan de algún modo a sus hijos e hijas. Del mismo modo, su proceso educativo y, en consecuencia, un futuro laboral digno se verá igualmente influido por la inversión económica que las familias realicen en su educación presente, ya que el sistema actual tiende progresivamente a dar oportunidades formativas a quienes puedan pagar por ellas.

La realidad socioeconómica también puede analizarse desde el punto de vista de la Administración, y los reajustes presupuestarios que han sufrido los centros educativos en los últimos años. Las figuras del Profesor de Refuerzo Lingüístico, del Dinamizador Sociocultural o de la persona traductora han

visto reducida su presencia, si no desaparecida en algunos centros, ante necesidades que siguen presentes. Es cierto que todo programa necesita de una continua readaptación según las necesidades que se van cubriendo y de aquellas nuevas que van surgiendo. En el caso concreto de las educativas, puede entenderse una transformación de las mismas ante unos perfiles de alumnado que han ido cambiando en estos años, con unas carencias igualmente diversas. Los flujos migratorios llegados a Euskadi han cambiado: si bien en un principio provenían de Latinoamérica en mayor medida, actualmente atendemos a un descenso de estos y un auge del Magreb y países del Este de Europa. Euskadi ya no se presenta como primer destino migratorio, y se comprueba cómo aumenta el alumnado de origen extranjero proveniente de otras comunidades del Estado. Todas estas variables, junto con otras más específicas que han ido apareciendo en este informe, caracterizan al alumnado presente en el sistema educativo vasco. Sin embargo, un cambio no debe responderse con un recorte de los servicios proporcionados por las Administraciones. Sabemos que los recursos económicos por ellos solos no son la solución a todas las necesidades asociadas al alumnado inmigrante, pero también sabemos que la reducción en los servicios facilitados por las instituciones públicas han minado el proceso educativo del alumnado desprendiéndole de una atención específica, el apoyo con el que contaba el profesorado para lograr cierto éxito escolar en sus estudiantes, el recurso estable –concretado en un profesor o profesora– del que disponían los centros ante cuestiones planteadas en torno a la diversidad cultural en las aulas y la comunicación entre familias y profesorado cuando no se comparte un mismo idioma.

La **concentración** de alumnado inmigrante en el aula implica una serie de particularidades, que, como veremos a continuación, interviene en el proceder educativo del profesorado. El mayor o menor número de presencia de alumnado inmigrante de reciente incorporación en el aula, junto con las posibles nuevas matriculaciones fuera de plazo que se produzcan durante el curso escolar, afectan al ritmo del aula, a las materias impartidas y a la atención que debe prestar el profesorado a su alumnado. Un aula con un número reducido de alumnado con estos perfiles no supone para el profesorado mayor complicación, aunque tiendan a olvidarse de trabajar la diversidad cultural en su currículum ya que solo le prestan atención cuando la realidad diversa del aula lo indica.

Tampoco puede compararse una concentración de alumnado inmigrante recién llegado en infantil, con la misma situación en primaria o en secundaria. La etapa educativa nos indicará el grado de adaptabilidad por todas las partes implicadas en la comunidad educativa. Vemos cómo al llegar a etapas más avanzadas, el profesorado que se encuentra ante una concentración de alumnado extranjero y con incorporaciones fuera de plazo, se ve con la necesidad de readaptar los contenidos durante el curso escolar, atender las carencias que en los contenidos adquiridos previamente pueda manifestar el alumnado,

o dedicarle mayores esfuerzos al proceso de aprendizaje del euskera. Esta dedicación “extra” se carga en las espaldas de aquel profesorado que se responsabiliza de la educación de sus estudiantes, y que en ocasiones no puede ofrecer la atención que desearía.

La coincidencia en una misma zona de centros educativos con una concentración de alumnado extranjero muy dispar, ya sean centros de titularidad pública como concertada, es una realidad. Si bien la Administración asigna a los centros un número de alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo fuera de los plazos establecidos, una vez finaliza el curso escolar, las familias pueden optar por trasladar a otro centro a sus hijos e hijas. Las razones descansan en una disconformidad con la educación que dispensan en el centro –caso de que sea un centro concertado católico y no quieren que reciban esa educación religiosa–, unos costes de matriculación y gastos durante el curso difícilmente asumibles, una ubicación lejos de su residencia, o la percepción de una alta concentración de alumnado de diversos orígenes con la que algunas familias no están conformes. El reparto más equitativo entre los centros escolares es una reivindicación de no pocos centros que se topan con esta realidad, pero no debe tomarse como la única y la más eficiente solución y no olvidar otras medidas que favorezcan una educación inclusiva.

Por último, y por ello no menos importante, atendemos al **territorio**, refiriéndonos con ello al lugar en el que se ubica el centro educativo donde el alumnado inmigrante está matriculado y que suele coincidir con el lugar donde reside. En este caso, queremos referirnos a la realidad sociolingüística de Euskadi que, como hemos podido observar durante el estudio, es variada y contribuye de alguna manera al mayor o menor tiempo y dedicación en la adquisición de las competencias lingüísticas en ambos idiomas. En el caso del colectivo latinoamericano, este ya es conocedor de una de las dos lenguas oficiales de Euskadi, y por tanto, la elección del modelo lingüístico ha estado condicionada durante años, eligiendo el castellano como la lengua en la que se imparten la mayoría de las asignaturas, si bien en edades tempranas ya se ha visto cómo las matriculaciones se van realizando en los otros dos modelos. Por otra parte, se ha identificado en los últimos tiempos la llegada de población extranjera desde otras comunidades del Estado, lo que hace que sean igualmente conocedoras del castellano por su migración anterior, y tomen como referencia este idioma una vez se instalan en Euskadi. El uso y conocimiento del castellano en mayor medida que el euskera de algunos colectivos extranjeros, les orienta en no pocas ocasiones al modelo A aunque no queremos con ello generalizar, como bien aconsejan los datos de matriculaciones de alumnado extranjero, entre el que el modelo D va adquiriendo cada vez mayor presencia en los cursos inferiores.

Como vemos, hemos identificado cinco grandes aspectos que, junto a los cuatro actores principales, intervienen en todos aquellos factores que conforman

la comunidad educativa. Para finalizar, nos gustaría advertir a quien haya leído estas conclusiones que estos cinco indicadores no pueden tampoco explicar por separado la multiplicidad de casuística que dan sentido a todo aquel que sea parte del sistema educativo vasco, y su interrelación nos proporciona un análisis aún más completo. Cuando hablamos de la realidad socioeconómica de las familias extranjeras también estamos definiendo su posible retorno o asentamiento en Euskadi ante un panorama que muestra indicios de recuperación económica pero no por ello causa cierta duda sobre futuras decisiones migratorias. O si vemos que el proyecto migratorio en Euskadi termina por un asentamiento permanente en el territorio habrá que tener en cuenta la etapa educativa en la que se matricula, qué situación socioeconómica está pasando la familia de cara al tipo de centro en el que se matricule o las actividades fuera del horario escolar en las que pueda participar. O la misma concentración de alumnado inmigrante de reciente incorporación al aula no supondrá el mismo esfuerzo y dedicación por parte del profesorado según la etapa educativa de la que estemos hablando, y según los medios económicos con los que cuente la familia para hacer frente a carencias educativas por medio del apoyo extraescolar. Todo eso sin contar con la titularidad del centro de cara a matricular o no un número determinado de alumnado inmigrante. O según la etapa educativa en la que se matricule a alumnado inmigrante recién llegado, la familia decidirá en qué modelo lingüístico le matricula, atendiendo a su vez al territorio donde resida y la orientación que se les dispense desde las instituciones y los centros educativos.

No solo hemos pretendido analizar las realidades del sistema educativo vasco, sino también hacer un primer intento de identificación de aquellas fortalezas y debilidades para poder intervenir sobre ellas. En definitiva, y como bien lo apunta la UNESCO en referencia a la educación inclusiva, caminar hacia el “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación”.

## Diagnóstico para la acción

Hemos querido recoger en esta última parte del documento un apartado donde se presentan esquemáticamente los ámbitos que se identifican como problemáticos o susceptibles de mejora y algunas propuestas orientadas a la acción, la mayor parte formuladas por el profesorado en las conversaciones mantenidas.

1. Llegada de alumnado de origen extranjero durante el curso: no cabe duda que este es uno de los puntos más conflictivos en el quehacer docente y que determina en buena medida la marcha del proceso educativo en el aula, máxime cuando el alumnado que se matricula tardíamente tiene

dificultades de idioma (euskera, castellano), pero también por el dispar nivel de conocimientos que tienen quienes se incorporan.

El proceso o la forma en que se reparten y adjudica este alumnado de matriculación tardía es motivo de reflexión y el profesorado tiene claro que no se realiza de forma equitativa ni de la mejor forma posible. No hay una propuesta concreta que dé con “la solución”, entre otras cosas porque no parece posible predecir el número y los perfiles del alumnado que cada año se incorpora con el curso ya en marcha, pero lo que sí se demanda con claridad son recursos materiales y humanos que permitan que este proceso no penalice al alumnado que llega, al que lo recibe y al profesorado que lo gestiona.

En resumen, es un tema en el que las instancias competentes deben trabajar en los próximos años, siendo conscientes de que va a requerir proporcionar recursos humanos y materiales adicionales.

2. La concentración escolar de alumnado de origen extranjero en ciertos centros educativos: es evidente que el actual sistema de adjudicación de centros escolares entre el alumnado vasco está dando lugar a desigualdades en la presencia de alumnado de origen extranjero en nuestras aulas. Conviven en la red pública y concertada centros que no tienen ninguna persona de origen extranjero con otros que tienen porcentajes de hasta el 80%. Sin pretender un reparto aleatorio o exactamente proporcional (en la elección y adjudicación de centro no solo intervine la Administración sino que también tiene un activo papel la familia), queda fuera de toda duda que el actual sistema no funciona como sería deseable porque no consigue un reparto equitativo del alumnado de origen extranjero entre todos los centros que forman la red educativa vasca, tanto en centros públicos como concertados.

Tampoco en esta ocasión tenemos “una varita mágica” que dé solución al problema pero nuevamente apelamos a la administración para que ponga en marcha un proceso de reflexión que dé con una alternativa que mejore la situación de desigual concentración de alumnado de origen extranjero. En las conversaciones mantenidas se propone que el Departamento de Educación de Gobierno Vasco controle los cambios de matriculaciones entre centros, que se reparta al alumnado de origen extranjero en función de la realidad de su entorno inmediato, etc.

Siendo conscientes de que no va a ser posible lograr un reparto exquisitamente proporcional, proponemos como medida correctora la asignación de mayores recursos humanos y materiales (profesorado de acogida antes de entrar en el aula, profesorado de apoyo para actividades extraescolares, para refuerzos docentes, subvención de actividades extraescolares, reducción

de número de alumnado por aula, etc.) a los centros que mayores esfuerzos realizan, expresados con mayores volúmenes de alumnado de origen extranjero.

3. Problemáticas asociadas a los idiomas: el trabajo en las aulas con alumnado de origen extranjero conlleva dificultades en la comunicación, en el proceso de aprendizaje y en las relaciones con las familias. En la mayoría de las ocasiones el alumnado de origen extranjero desconoce completamente el uso del euskera y en no pocas, también del castellano. Cuando la escolarización se hace a edades tempranas, no se producen mayores problemas pero cuando se realizan con más edad, sí son fuente de situaciones difíciles y dan lugar a mucha mayor atención y carga de trabajo.

Especialmente importante es el uso y conocimiento del euskera como idioma vehicular de adquisición de conocimientos en los modelos B y D, situación que exige el compromiso y trabajo del profesorado, que en la mayoría de las ocasiones necesitaría de apoyos, bajo la forma de Profesor de Refuerzo Lingüístico (trabajo con el alumnado) y de intérprete (trabajo con las familias, fundamentalmente).

En este ámbito las demandas del profesorado entrevistado son muy claras: a) aumentar la presencia del Profesor de Refuerzo Lingüístico en los centros hasta los 5 años cuando se necesita para apoyar el trabajo con alumnado de más edad; b) proporcionar otro profesor/a para que esté presente en el aula y atender las necesidades de distintos ritmos de explicaciones que puedan surgir por cuestión idiomática; c) aumentar las horas del servicio de interpretación para la acogida tanto de las familias, como del alumnado de origen extranjero.

4. Estereotipo que liga rendimiento escolar del alumnado con volumen del mismo de origen extranjero: está muy extendido en la sociedad vasca el estereotipo negativo y falso contra el alumnado de origen extranjero que afirma que una alta concentración de este tipo de alumnado baja el nivel educativo de un centro.

Está científicamente demostrado que el rendimiento escolar de un o una estudiante está relacionado fundamentalmente con el nivel socioeconómico y cultural de su familia y no con su origen geográfico. También está muy ligado al éxito o fracaso escolar el conocimiento del o de los idiomas vehiculares del proceso educativo. En consecuencia, los centros educativos que tienen alta concentración de alumnado de origen extranjero con dificultades de lenguaje penalizan los resultados escolares en el conjunto de los centros pero nunca penalizan los resultados de sus compañeros y compañeras en las aulas.



Es difícil combatir este estereotipo pero no se nos ocurre otra cosa que socavar su base: para equiparar los resultados escolares de un centro con alta concentración de alumnado de origen extranjero, que exige mayor dedicación y esfuerzos, con los de otros centros, demos a los primeros más recursos materiales y humanos (más profesorado, menos alumnado, más apoyos lingüísticos, actividades extraescolares, etc.).

5. Segregación entre el alumnado por origen a medida que aumenta su edad: en las conversaciones mantenidas se ha comentado en varias ocasiones una situación que preocupa y da que pensar al profesorado. Se trata de que mientras en edades tempranas (infantil, por ejemplo) la interacción entre niños y niñas no atiende a razones de origen geográfico, raza o idioma materno, a medida que van creciendo y sobre todo, a medida que la incorporación al sistema escolar es más tardía, las diferencias se van haciendo más manifiestas, hasta el punto de que en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria (14, 15, 16 años) sí se detectan que en ocasiones se establecen grupos o cuadrillas por razones de raza, idiomáticas, geográficas, culturales, religiosas, etc.

Parece una opinión compartida que, en aras de una mayor cohesión social y movilidad vertical futuras, sería deseable que esos grupos o cuadrillas fueran mixtas aunque se entiende perfectamente que se den, a la vista de las circunstancias del alumnado, de sus familias y de su entorno social inmediato en el pueblo o en barrio. En cualquier caso, no se sabe muy bien cómo se puede fomentar e incrementar las interacciones sociales para que, de manera natural, los grupos y cuadrillas sean más heterogéneos.

6. Percepciones y vivencia del profesorado ante las situaciones descritas: el profesorado consultado coincide al describir cuál es su estado de ánimo cuando se enfrenta a los desafíos del aula en el siglo XXI, esto es, a un incremento notable de la diversidad de su alumnado. Al comienzo de este proceso, predominaba un cierto sentimiento de ansiedad y temor ante lo desconocido, que luego ha sido asumido con mucha normalidad. Normalidad que lleva aparejada mucho más trabajo: el esfuerzo que se exige al profesorado que trabaja con alumnado y familias de origen extranjero es mucho mayor que el no trabaja con ellos y ellas.

En este sentido, son varias las personas que demandan un apoyo bajo la forma de sesiones formativas que les ayuden en sus relaciones interpersonales con alumnado de origen extranjero, que le orienten en la gestión de la diversidad de sus aulas, que le faciliten claves de interpretación y conocimiento intercultural (cuestiones relacionadas con la religión), que le permitan gestionar mejor las situaciones de estrés, etc.

El Gobierno Vasco ya ofrece, a través de los Berritzegunes, entre otros instrumentos, formación en esa línea pero hay profesorado que considera que la oferta es insuficiente y que podría incluirse también, no solo al profesorado, sino también al alumnado de origen extranjero y a sus familias.

Entendemos también que, sin interferir en la autonomía de los centros educativos y en las directrices de sus estatutos, el Gobierno Vasco también podría proporcionar directrices de comportamiento que homogeneíen las respuestas de los centros ante problemáticas y casuísticas similares.

## Buenas prácticas

Sin pretender realizar una exhaustiva recopilación sobre buenas prácticas de trabajo en el aula, sí que hemos recogido algunas acciones que se desarrollan en algunos centros, concretamente tres en centros públicos. Nuestro objetivo no era la recogida de acciones específicas que sean satisfactorias en los centros educativos, pero que sí surgieron en las conversaciones mantenidas con el profesorado entrevistado. Por ello nos parece interesante poder presentarlas.

1. Una vez se incorpora un o una nueva alumna al aula, cada semana un compañero o compañera adquiere un papel de “tutorización”, es decir, es responsable de facilitarle el apoyo que necesite. De esta manera el alumnado se implica activamente en la acogida y se consigue una incorporación exitosa al aula. Sí que debemos señalar que esta experiencia es posible desarrollarla cuando las matriculaciones fuera de plazo no son continuas ni son de gran volumen.

*“El año pasado nos llegó esta niña de cuarto, creo que como en octubre o así, y claro no conocía nuestro grafismo, entonces lo que hicimos fue ponerle cada semana un compañero o compañera y va estar a su lado para enseñarle a leer, entonces los padres estaban encantados de ver lo responsable que le veía de repente a su criatura durante una semana, le traían juegos para bebés para que aprendiera los colores, juegos de letras, y la verdad es que resultó estupendo. Aprendió para diciembre a leer, escribía muy bien. Entonces claro, desde aquí les decíamos a los alumnos: le habéis enseñado a leer, y sabían que era verdad, y se sentían, ¡bueno!”. (Público, primaria)*

2. Ante la llegada de nuevo alumnado a un centro de educación secundaria, se programan visitas al centro para las familias en horario escolar, para que puedan comprobar por ellas mismas cómo es el funcionamiento real del centro y cuánto de diverso es su alumnado. El hecho de ofrecer la oportunidad de conocer el centro en su día a día proporciona a las familias tranquilidad y confianza en las labores educativas que se desarrollan en el mismo.

*“Nosotros cuando hacemos las visitas no las hacemos de 5 a 6 cuando el centro está vacío, no, las hacemos ahora cuando está todo el alumnado dentro y hacen la visita los padres en horario escolar. Y de hecho es una de las propuestas que nosotros hacemos, no les enseñamos de 5 a 6 para decirles que esto está todo muy bien, no, lo vais a ver con todo el alumnado dentro para que veáis cómo funciona y la tranquilidad que existe y la normalidad que hay en las clases. Entonces eso da confianza, porque si no, si yo veo algo de 5 a 6 vacío puedo decir no me está diciendo toda la verdad. Pero yo si te lo enseño ahora mismo, cuando están todos los alumnos aquí dentro yo no te puedo estar engañando porque lo estás viendo tú, y te estoy enseñando lo que hay”. (Público, secundaria)*

3. Este último caso es una experiencia que por el momento no han introducido en el centro pero que se ha planteado poder implantarla. Consistiría en mantener al alumnado inmigrante en su aula y no sacarlo en ciertas horas para las clases de refuerzo. Otros compañeros o compañeras del aula serían los responsables de ese alumnado que necesita apoyo, y el Profesor de Refuerzo Lingüístico se encargaría de preparar los materiales y de formar a quienes asumen el papel de “tutores”. De esta forma no se divide la clase separando físicamente a quienes necesitan apoyo, generando un ambiente en el aula de cohesión.

*“Nosotros estamos barajando, un poco cambiar. En vez de sacar al niño, que se quede en clase. Hay experiencias en otros centros ya. Es trabajar de otra manera, si yo soy el alumno de HIPI, no salgo de clase y tú eres mi compañera y otro, dos alumnos cada día me ayudan a mí, igual dos o tres horas al día. El HIPI prepararía el material y llevaría a clase y a ti y a otro cada día os formaría, os diría pues tenéis que hacer esto, háblale despacio,... un poco os iría formando, y vosotros me echaríais una mano. Ahí me ayudaríais académicamente y yo estaría con vosotros... Porque justamente parece que estamos consiguiendo lo contrario, con buena voluntad pero los separamos, y justo necesitan lo contrario”. (Público, primaria)*





# ANEXOS

## GUIÓN ENTREVISTA A PERSONAS EDUCADORAS

### PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PRIMERAS IMPRESIONES

- Explicación a grandes rasgos de la investigación
- Aclaración sobre la confidencialidad de la entrevista
- Impresiones del entrevistado/a sobre la investigación

### CENTRO EDUCATIVO Y PROFESORADO

- Aspectos generales: tipo de centro, características del mismo, cuantificación del alumnado, perfil del alumnado, distribución por niveles, etc.
- Acogida en el centro y adaptación: elección de centros, cómo se produce, programas específicos, papel del profesorado en el mismo.
- Matriculaciones fuera de plazo: como se aborda desde el centro, cuantificación, opinión sobre la gestión desde educación.
- Cuestión lingüística: cómo se aborda desde el centro, gestión de la diversidad lingüística, refuerzo lingüístico.
- Otros programas específicos relacionados con la diversidad: ¿existen? ¿Se consideran necesarios? ¿se dan los medios suficientes para ello?
- Impacto de la crisis.
- Papel del entrevistado/a en el centro.
- Actitud del profesorado, opinión sobre el trabajo del profesorado en el aula
- Expectativas ante el alumnado de origen extranjero.
- Fortalezas y debilidades del profesorado del centro.

## ALUMNADO/AULA

Nos interesa conocer la percepción personal de la persona entrevistada sobre cómo se desarrolla su trabajo en el aula. Qué sentimientos afloran ante su labor diaria en la escuela como profesor, ante la población de origen extranjera y la autóctona.

- Relaciones dentro del aula entre el alumnado: interacción, relaciones con población autóctona, problemas de convivencia en el aula.
- Discriminación en el aula: si se dan casos, entre alumnado, alumnado y profesor, etc.
- Valoración/opinión sobre el alumnado de origen extranjero en los siguientes aspectos:
  - Adaptación: en comparación con alumnado autóctono, si se encuentran diferencias según origen extranjero, diferencias según sexo.
  - Rendimiento: en comparación con alumnado autóctono, si se encuentran diferencias según origen extranjero, diferencias según sexo.
  - Abandono escolar: en comparación con alumnado autóctono, si se encuentran diferencias según origen extranjero, diferencias según sexo. Factores condicionantes de abandono/continuidad.
- Itinerario escolar: qué itinerario es el predominante, perfiles según origen.
- Expectativas del propio alumnado ante su futuro. ¿qué expectativas tiene el alumnado de su propio futuro?

## FAMILIA

Cómo percibe el profesor/a su relación con las familias de origen extranjero, con autóctonas, qué relación hay entre ellas, cuál es su apoyo a los hijos, qué sentimientos le provoca.

- Papel de la familia en la educación de los hijos e hijas: mayor o menor implicación, influencia de la familia en el rendimiento escolar, expectativas creadas.
- Papel de la familia en el centro escolar: relación de los padres con el profesorado (mayor o menor, cómo se desarrolla), implicación en las actividades del centro (AMPAS, reuniones, otras actividades, etc.)

## FUTURO

Cómo ve el futuro de las aulas en la diversidad. Cuáles cree que serán la tendencia en el abordaje de la diversidad en las aulas.

En un futuro, de aquí a 10 años, cómo ves el futuro del aula. Es decir, cuál será la realidad: la distribución del alumnado, el trabajo en el aula, el profesorado que esté impartiendo las materias, etc.

En un futuro, de aquí a 10 años, cómo ves a tu alumnado actual: movilidad social, abandono escolar, continuidad en estudios superiores, identidad, etc.

Qué cree que debe de tener un aula en el futuro para valorarla como buena, tanto en el número de alumnado a atender, el tema del idioma, apoyos y recursos invertidos, iniciativas positivas a tener en cuenta,...

- Aspectos claves a trabajar en un futuro
- Si estuvieras en tus manos, ¿qué claves trabajarías?

## LISTADO DE PERSONAS ENTREVISTADAS

- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Álava
- 1 profesor/a de secundaria de centro concertado de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de infantil de centro público de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de secundaria de centro público de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de secundaria de centro público de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de primaria de centro concertado de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de secundaria de centro concertado de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de primaria de centro público de localidad de Gipuzkoa
- 1 profesor/a de infantil de centro concertado de localidad de Bizkaia
- 1 profesor/a de secundaria de centro concertado de localidad de Álava
- 1 educador/a de un Gaztegune
- Personal de una entidad no lucrativa

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 aborda, a partir de una metodología cualitativa de investigación, la visión que sobre esta cuestión tienen las personas educadoras.

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.

