

La segregación escolar del alumnado de origen migrante en Vitoria-Gasteiz



La segregación escolar del alumnado de origen migrante en Vitoria-Gasteiz





La segregación escolar del alumnado
de origen migrante en Vitoria-Gasteiz



Araba

Eulogio Serdán 5 - 01012 Gasteiz

☎ 945 141 104 📠 945 144 302

araba@steilas.eus

UPV/EHU Arabako Campusa

Ikasgelategia, 204. Bulegoa - 01006 Gasteiz

☎ 945 013 397

steilas-araba@ehu.es

Bizkaia

Jose Maria Eskuzka 1, 1. esk. - 48013 Bilbo

☎ 944 100 298 📠 944 101 360

bizkaia@steilas.eus

UPV/EHU Bizkaiko Campusa

Liburutegiko eraikina 1. solairua - 48940 Leioa (Bizkaia)

☎ 946 012 434 ☎ 946 012 435

steilas-bizkaia@ehu.es

Gipuzkoa

Basotxiki 30-34 atz. - 20015 Donostia

☎ 943 466 000 📠 943 453 627

gipuzkoa@steilas.eus

UPV/EHU Gipuzkoako Campusa.

Ignacio M^a Barriola eraikina

Elhuyar Plaza 1 - 20018 Donostia

☎ 943 018 436 ☎ 943 018 281 📠 943 018 140

steilas-gipuzkoa@ehu.es

Nafarroa

Joaquin Beunza, 4-6 behea - 31014 Iruñea

☎ 948 212 355 📠 948 229 790

nafarroa@steilas.eus

www.steilas.eus



Equipo de Investigación:

MANZANOS BILBAO, César (coordinador). Doctor en Sociología, Profesor en la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco.

MASA ESPINA, José Ángel. Maestro y miembro de **STEILAS**.

MATAMALA ZAMARRO, Elena. Doctora en Ciencias Sociales, Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia.

Equipo colaborador:

BARQUÍN LÓPEZ, Amelia. Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mondragon Unibertsitatea. Experta en Educación Intercultural.

COMPANY GASCUEÑA, Neus. Trabajadora Social y Socióloga, Técnica de Educación para la Ciudadanía Global en UNRWA (Agencia de la ONU). Experta en Educación Intercultural.

GIBELALDE IRIBAS, Jone, Maestra y miembro de **STEILAS**.

KEREXAZU GAMAZO, Javi, Profesor de secundaria y miembro de **STEILAS**.

Otras colaboraciones: agradecemos sus imprescindibles aportaciones y participación, tanto al profesorado de los institutos de la red pública de Vitoria-Gasteiz que han facilitado el acceso al alumnado de los centros para realizar las entrevistas, como al profesorado que ha revisado y aportado datos cualitativos al informe. Así mismo agradecemos al alumnado que ha participado respondiendo al cuestionario, ya que gracias al mismo hemos podido realizar esta investigación.

VITORIA-GASTEIZ, 2021

Índice

Presentación	7
1. Conceptos básicos, objetivos e hipótesis	7
2. Metodología: técnicas, variables, muestreo y factores transversales (segregación, migración, pobreza y género)	10
A. Datos personales, familiares y sociales básicos	17
1. Lugar de nacimiento del alumnado y sus progenitores	17
2. Tiempo viviendo en Vitoria-Gasteiz y tipo de hogar de residencia	21
3. Rendimiento escolar y nivel de estudios de sus progenitores	24
4. Situación económica en su hogar	32
5. Situaciones problemáticas y relación con los servicios sociales	35
B. Construcción de la categoría migrante	40
1. Autoidentificación nacional	40
2. Autoidentificación con respecto a Vitoria-Gasteiz	44
3. Uso de los idiomas y consideración hacia el euskera	48
C. Satisfacción escolar y expectativas de futuro	55
1. Satisfacción con el centro escolar	55
2. Expectativas de futuro con respecto a sus estudios	57
3. Valoración sobre cuestiones relacionadas con sus aspiraciones futuras	59
D. Vivencias y percepciones de la segregación escolar	63
1. Discriminación hacia la población migrante	63
2. Discriminación racial y diversidad cultural en el instituto	65
3. Discriminación entre institutos en Vitoria-Gasteiz	73

E. Datos sobre estigmatización social y autoestigma	78
1. Actitudes en Vitoria-Gasteiz hacia la población migrante	78
2. Consideración sobre quién tiene prejuicios hacia la población migrante	81
3. Vivencias sobre situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales	83
4. Visión sobre si las actitudes racistas son habituales en Vitoria-Gasteiz	86
5. Relaciones en su círculo de amistades	87
F. Propuestas de actuación frente a la segregación escolar	89
1. Cambios que haría en el sistema educativo y en el instituto	89
2. Visión sobre la existencia de condiciones de desventaja para las personas de origen migrante	91
3. Aportaciones finales del alumnado	92
G. Conclusiones sintéticas, propuestas y futuras líneas de investigación	96
1. Síntesis de ideas obtenidas a partir de los datos	96
2. Propuestas de actuación	102
3. Futuras líneas de investigación	105
Referencias bibliográficas y documentales	107
Anexo	111
Cuestionario al alumnado de 4ª de la ESO sobre segregación en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz 2021	111

Presentación

1. Conceptos básicos, objetivos e hipótesis

Los movimientos migratorios constantemente están generando cambios socio-culturales y políticos que proponen nuevos retos a las sociedades de llegada, poniendo a prueba la solidez democrática de sus instituciones. Una característica de los mismos, en estos tiempos de globalización e hipermovilidad, es la rapidez de dichos cambios, que a menudo dificulta articular respuestas adecuadas y nos exige detenernos y mirar de la manera más objetiva posible qué está sucediendo a nuestro alrededor, y cómo afecta al sistema educativo.

El objetivo de este estudio es afinar esa mirada para explorar la situación de la juventud de origen migrante en el sistema escolar. Queremos comprobar la calidad democrática de nuestro sistema educativo, ver si se sustenta en el principio de igualdad de oportunidades, si garantiza el derecho a la educación para todo el alumnado sin ningún tipo de excepciones, y si contribuye a la cohesión social.

Este trabajo se circunscribe al ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), y más concretamente a la ciudad de Vitoria-Gasteiz. A continuación, aportamos una serie de datos para situarlo en su contexto socioeducativo:

- La Comunidad Autónoma Vasca es la séptima comunidad del Estado con la tasa más baja de inmigración (Epdata, 2021), sin embargo, presenta el índice más alto de segregación escolar en secundaria por origen del alumnado (Ferrer y Gortazar, 2021).
- Nuestra Comunidad Autónoma es la segunda del Estado con el índice más alto de segregación por motivos económicos, solo superada por Madrid. (Ferrer y Gortazar, 2021).
- La CAV tiene el índice más alto de escuela concertada del Estado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) y de los más altos a nivel europeo (Consejo Escolar de Euskadi, 2020). Además, podemos destacar que la matrícula en la ESO se reparte prácticamente a partes iguales entre las dos redes; 50% estudian en institutos concertados y otro 50% en públicos (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2020).

- La mayoría del alumnado con ISEC bajo en la CAV, está matriculado en centros públicos (Silván&Miracle (2021).
- Por último, y en relación con el motivo de nuestra investigación, hemos de indicar que Vitoria-Gasteiz en particular presenta un alto índice de segregación escolar (Mateos, 2019).

No cabe duda de que la segregación escolar es un fenómeno importante y presente:

Se están produciendo ante nuestros ojos claras dinámicas de segregación escolar, una realidad incómoda que se viene detectando desde hace al menos quince años en la sociedad vasca –al igual que en otras, claro está–, y que es una cuestión candente en el debate sobre lo que es importante en educación. (Barquín, 2017, pp.114)

En este trabajo pretendemos analizar en qué consiste y cuáles son sus consecuencias. Para ello, vamos a estudiar la realidad de Vitoria-Gasteiz y en la medida que constatemos y caractericemos dicha segregación escolar, contar con una herramienta para diagnosticarla, prevenirla y denunciarla tanto a nivel local como de la CAV.

Xabier Besalú (2017), define la segregación escolar de la siguiente manera:

Hablamos de segregación escolar cuando en un mismo barrio o ciudad, sus centros educativos escolarizan mayoritariamente un determinado perfil de alumnado (socioeconómica o culturalmente connotado) que no se corresponde estadísticamente con la composición socioeconómica y cultural de la población de la zona en que se encuentran ubicados. Es decir, que algunos centros acumulan alumnado perteneciente a sectores sociales poseedores de un capital social e instructivo por encima de la media, mientras que otros concentran alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos (pobres, en general y, en particular, gitanos e hijos de familias inmigrantes). (párr.1)

La segregación escolar se ha normalizado, tanto a nivel social como institucional, y se percibe como si fuese una parte más de nuestro paisaje educativo. Murillo, y Martínez-Garrido (2020), nos aportan una visión precisa a este respecto:

La segregación no es un efecto colateral indeseado producto de inocentes políticas educativas que solo buscan mejorar la calidad de la educación. La segregación escolar es un acto consciente y deliberado de opresión –en el

sentido de Iris Marion Young (2011)– por el cual los grupos que ostentan el poder separan, excluyen y marginan a colectivos minoritarios, impidiéndoles, de esta forma, recibir una enseñanza de calidad. Sin esta concepción de segregación como ejercicio de poder, no estamos captando la verdadera magnitud de la segregación escolar, ni seremos capaces de comprenderla, ni podremos rearmarnos para luchar contra ella. (pp.5)

Por tanto, la segregación escolar es un reflejo de cómo entendemos la convivencia en nuestra sociedad. Si el modelo educativo es de segregación escolar, ¿cómo pretendemos fomentar cohesión social? ¿la escuela hoy es un mecanismo de reproducción de las desigualdades, de uniformización cultural y guetización? ¿el sistema escolar actúa como aparato homogeneizador y neutraliza la diversidad para facilitar la gestión de la convivencia, bien por falta de recursos, tiempo o planteamiento ideológico? No nos olvidemos de que el modelo educativo que defendamos, no solo actuará como "declaración de intenciones", sino que además de ser un reflejo de este pensamiento, reproducirá y perpetuará una determinada estructura social. Como tantísimos autores han planteado, si queremos transformar la sociedad, deberíamos comenzar por la escuela.

Así, Gutierrez (2016) nos alerta del riesgo que supone el modelo educativo de "atención a la diversidad" cuando éste se fundamenta en la segregación y funciona como estrategia para anular singularidades en una doble estrategia de normalización y separación:

Si las escuelas-nación tuvieron como cometido destruir la diversidad cultural y lingüística de los diferentes pueblos integrados en una misma nación -por ejemplo en España, mediante la eliminación de idiomas como el euskera... - las escuelas del capitalismo multinacional hacen lo propio con las diferencias que hay entre individuos de distintas naciones. (pp. 31)

En esta investigación vamos a partir de estas definiciones y reflexiones para poder conocer en qué medida se da y qué características presenta la segregación escolar. Para ello, formulamos la siguiente hipótesis general que trataremos de verificar o refutar empíricamente: *la segregación escolar conculca el derecho de las niñas y los niños a no ser discriminados por parte del sistema escolar*. Esta hipótesis será verificada si demostramos, a la luz de los datos socio-estadísticos, que la segregación escolar condiciona el desarrollo del alumnado en aspectos fundamentales tales como sus expectativas de futuro, el rendimiento escolar y/o la construcción de su identidad.

Sobre esta última cuestión, en la que profundizamos, hemos de tener en cuenta su importancia, sabiendo que la construcción de la identidad y de la personalidad socio-cultural es el resultado del proceso de interacción continua entre diferentes vínculos de integración. Tal y como la plantean Grinberg y Grinberg (1996), uno de estos vínculos es el social: relación entre las creencias, conceptos y representaciones subjetivas que tiene la persona de sí misma y el exterior. En este proceso se desarrolla el sentimiento de pertenencia.

La primera distinción en este trabajo parte de lo que Maalouf (1999) define como identidades mayores, es decir, la pertenencia a una comunidad nacional, religiosa o a una clase social (y habríamos de añadir a una determinada adscripción de género). Las pertenencias se definen, además, por la lengua, la religión, la pertenencia étnica y se refuerzan a partir de los orígenes, y las relaciones con los otros. Partimos de la noción de identidad compuesta, que surge del concepto de pertenencias múltiples propuesto por el autor.

Además, la identidad no es algo estático, que permanezca inamovible, sino que atiende a un proceso de evolución. Si una/un joven de origen migrante desarrolla estas pertenencias múltiples, tendrá una mayor capacidad de acomodación a distintos contextos en los que interacciona. La pregunta que planteamos en nuestro estudio es si la segregación escolar impide el desarrollo de estas estrategias a las/os jóvenes que estudian en este tipo de centros.

Para realizar el trabajo empírico, se ha elaborado y pasado una encuesta a jóvenes que cursan cuarto de la ESO, durante el curso académico 2020-2021, en siete de los diez centros educativos públicos que hay en Vitoria-Gasteiz. Se han realizado un total de 543 encuestas personales, voluntarias y anónimas, lo cual nos ha posibilitado el acceso a una amplia cantidad de alumnado que representa el 65,4% del total del alumnado de dicho curso matriculado en la red de enseñanza pública del municipio.

2. Metodología: técnicas, variables, muestreo y factores transversales (segregación, migración, pobreza y género)

La elección del último curso de la ESO ha sido por dos motivos fundamentales. El primero, por ser un punto de inflexión importante en el proceso educativo del alumnado, debido a que al final del mismo ha de decantarse por continuar

realizando el bachiller, la formación profesional o abandonar sus estudios y, en su caso, iniciar su andadura por el mundo laboral.

El segundo porque la edad media de referencia del alumnado es de 15 años y hemos considerado que es una edad en la que comienza a definir sus visiones y expectativas en relación con su realidad actual y futura.

Hemos realizado el análisis socio-estadístico utilizando un total de 75 variables recogidas en un cuestionario. Para la selección de las mismas se organizaron sesiones de trabajo previas por parte del equipo de investigación, con el fin de delimitar y formular los indicadores principales a elegir. Además, hemos contado para ello con la experiencia y el aporte de investigaciones previas sobre clima social en la escuela (Manzanos y Ruiz de Pinedo, 2005) e incorporación del alumnado migrante (Beloki y Manzanos, 2006) dirigidas por el coordinador del equipo. Una vez seleccionados dichos indicadores los hemos agrupado en seis bloques temáticos que enumeramos a continuación:

- Datos personales, familiares y sociales básicos.
- Construcción de la categoría migrante.
- Satisfacción escolar y expectativas de futuro.
- Vivencias y percepciones de la segregación escolar.
- Datos sobre estigmatización social y autoestigma.
- Propuestas de actuación frente a la segregación escolar.

En primer lugar, hemos interpretado los resultados descriptivos obtenidos para cada una de las variables recogidas en el cuestionario (ver ANEXO: Cuestionario al alumnado de 4ª de la ESO sobre segregación en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz 2021).

En segundo lugar, hemos cruzado cada una de estas variables con cuatro variables principales: segregación, migración, pobreza y género. Para así poder realizar el análisis comparativo utilizando cuatro ejes fundamentales que definen nuestras categorías básicas de análisis.

Es decir, hemos tomado como referencia cuatro variables binarias para, relacionándolas con todas las demás, poder observar cuáles son las diferencias porcentuales relevantes según estas categorías y en qué indicadores se producen.

Las cuatro variables principales son:

- Centros segregados y no segregados (factor segregación).
- Alumnado de origen migrante o no (factor migración).
- Alumnado pobre o no pobre (factor pobreza).
- Alumnado con autoidentificación como hombre, mujer u otra (factor género).

A continuación, explicamos cuáles han sido las variables de referencia para definir cada una de estas cuatro categorías transversales a partir de las cuales examinar las diferencias que se producen en relación con ellas.

Tabla 1.

Factor segregación: variable centros educativos por tipo (segregados o no segregados). Entrevistas por centros educativos	
No segregados	79,0% (429)
Koldo Mitxelena	18,0% (98)
Lakua	19,5% (106)
Mendebaldea	22,7% (123)
Ekialde	18,8% (102)
Segregados	21,0% (114)
Francisco de Vitoria	8,5% (46)
Federico Baraibar	9,2% (50)
Samaniego	3,3% (18)
Total	100% (543)

Esta variable define el factor segregación.

Variable Principal "centros segregados/ centros no segregados".

De un total de diez centros de la red pública donde se imparte 4º curso de la ESO, el total de centros educativos no segregados en los que hemos entrevistado al alumnado han sido cuatro, que representan el 79% del total del alumnado encuestado, y el total de centros segregados en los que hemos encuestado al alumnado han sido tres, que representan el 21% del total de alumnado encuestado.

Por diversas razones, tres centros se han quedado fuera de nuestro estudio: Los Herran, Miguel de Unamuno y Zabalgana. Además, hemos de tener en cuenta

que también se ha quedado fuera de la muestra el alumnado matriculado en Formación Profesional Básica que, aunque no está en aulas convencionales, sí está escolarizado (el alumnado que acude a esa oferta es mayoritariamente de bajo nivel ISEC o población migrante). Quizás sería también interesante realizar un estudio específico y comparativo sobre las características y la segregación en el caso de este alumnado.

El modelo lingüístico de los institutos no segregados es D (inmersión en euskera) y B (bilingüe) en una sola línea. En el caso de los centros segregados, dos tienen modelo A (enseñanza en castellano y el euskera es solo una asignatura) y un tercero modelo B y D. En el análisis de los cruces de variables, los modelos lingüísticos no han aportado nada a destacar. Sin embargo, somos conscientes del pequeño porcentaje que suponen las encuestas en centros segregados con modelos lingüísticos en euskera. Por lo que, en futuras ampliaciones de nuestro estudio en Bizkaia, Gipuzkoa y Nafarroa, volveremos a repetir dichos cruces. Este factor, modelo lingüístico, con el paso del tiempo irá perdiendo peso ya que el modelo D se está extendiendo de manera mayoritaria en la escuela pública vasca (Consejo Escolar de Euskadi, 2020).

Si tenemos en cuenta que el total de alumnado para el curso 2020-2021 matriculado en 4º de la ESO en la red pública es de 831 estudiantes, hemos entrevistado al 65,34 % del total.

En la tabla recogemos la primera variable principal dicotomizada que denominamos "tipo de centro según segregación" (centros segregados/centros no segregados) y que vamos a cruzar con el resto para explicar qué diferencias porcentuales destacables obtenemos en relación al resto de indicadores.

Tabla 2.

Factor migración: variable lugar de nacimiento de sus progenitores (origen migrante o no migrante)			
	Madre	Padre	Padre o Madre
Estado	70,7%	70,2%	68% (origen no migrante)
Fuera del Estado	29,3%	29,8%	32% (origen migrante)
Total (543)	100%	100%	100%

Esta variable define el factor migración
Variable Principal "origen migrante o no migrante"

Esta tabla representa cómo se distribuye el alumnado según su lugar de procedencia. Tal y como observamos en los datos, si consideramos que el origen

migrante viene definido por el lugar de nacimiento de su madre y/o padre dentro del territorio estatal o en otro estado distinto, podemos afirmar que una tercera parte del alumnado es de origen migrante (32%), dado que al menos uno de sus progenitores ha nacido en otro país, mientras que las dos terceras partes son de origen no migrante, entendiendo como tal el alumnado con ambos progenitores nacidos dentro del Estado (68%).

Esta va a ser una variable principal que define el FACTOR MIGRACIÓN y que va a ser de utilidad para profundizar en las diferencias porcentuales relevantes que se producen dentro del alumnado en relación con el resto de variables medidas mediante el cuestionario.

Tabla 3.

Factor pobreza: variable situación económica en su hogar (pobres o no pobres)	
Sin problemas económicos	60,8%
Tenemos lo justo	24,3%
A veces con dificultades	8,8%
No nos llega para vivir	0,7%
No contesta	5,4%
Total (543)	100%
Hogares No pobres (sin problemas económicos)	64,2%
Hogares Pobres (resto)	35,8%
Total (eliminando casos no contesta)	100%

**Esta variable define el factor pobreza.
Variable Principal "Pobres/no pobres".**

A partir de la variable "situación económica en su hogar", hemos construido, recodificándola, la variable que nos diferencia qué hogares se encuentran en situación de pobreza y cuáles no. Esta es la tercera variable principal de referencia para establecer las posibles diferencias porcentuales reseñables entre los hogares a los que pertenece el alumnado que se encuentra en situación de pobreza económica y aquellos que tienen una situación económica más o menos holgada. La denominaremos FACTOR POBREZA tal y como mostramos en la tabla.

Tabla 4.

Factor género: variable identificación sexual (mujeres u otras y hombres)	
Mujer	51,6%
Hombre	44,9%
Otra	1,7%
No contesta	1,8%
Total (543)	100%

La autoidentificación sexual entendida como identidad de género va a ser una segunda variable principal dicotomizada (hombre/mujer y otras) que tomamos como factor transversal a la hora de analizar desde la perspectiva de género las diferencias porcentuales relevantes que pudiera haber con respecto al resto de variables contenidas en esta investigación.

Una vez interpretados todos los datos descriptivos, en un segundo momento hemos cruzado todas las variables del cuestionario con las cuatro variables principales recodificadas y dicotomizadas que definen los cuatro factores: segregación, migración, pobreza y género. Hemos seleccionado aquellos cruces de variables en los que se observan diferencias porcentuales comparativas destacables cuando, de un modo transversal, cruzamos cada variable con cada factor.

Por tanto, el hecho de que no se tenga en cuenta un determinado factor en relación con una determinada variable, quiere decir que no existen diferencias reseñables entre las puntuaciones obtenidas para cada categoría (segregado/no segregado, origen migrante/no migrante, pobres/no pobres, hombres-mujeres/otras). Hemos de apuntar que no darse diferencias porcentuales también puede ser revelador e interpretable y, en algunas variables, así lo indicamos cuando nuestras hipótesis podrían presuponer que dichos factores habrían de influir en un determinado sentido, refutándose dichas suposiciones.

Una vez estructurados e interpretados los datos, a partir de la técnica narrativa de la encuesta socio-estadística, hemos recurrido a la técnica de recopilación y análisis documental para comparar nuestros resultados con otras investigaciones y aportaciones teóricas que completan la fase interpretativa.

Posteriormente, hemos contrastado los resultados obtenidos mediante la *revisión y aportaciones de personas expertas y del profesorado*. Con el fin de recoger sus

comentarios y aportaciones críticas al informe, les hemos enviado una versión final provisional para su examen.

En cuanto a las *personas expertas*, hemos seleccionado a dos mujeres con larga trayectoria de trabajo profesional y académico en el ámbito de la interculturalidad en el sistema educativo que forman parte del equipo colaborador. En cuanto al profesorado, hemos recurrido a una muestra tipológica de profesionales que trabajan y han trabajado en ambos contextos educativos, es decir, en centros segregados y no segregados dentro de la red pública de Vitoria-Gasteiz. En total tres docentes; dos mujeres y un hombre.

A la hora de citar sus aportes, los códigos que utilizaremos serán los siguientes:

AE1:	Aportaciones persona experta.
AE2:	Aportaciones persona experta.
AP1:	Aportaciones profesor con larga experiencia en ambos tipos de centro.
AP2:	Aportaciones profesora con experiencia en centros segregados.
AP3:	Aportaciones profesora con larga experiencia en ambos tipos de centro.

Todo ello con el fin de completar y objetivar una investigación evaluativa que nos sirva para conocer las dimensiones del fenómeno y contrastar nuestra hipótesis de partida, es decir, ver de qué modo nuestra hipótesis se verifica y/ se refuta, para así proponer acciones, programas y cambios en la actual política educativa.

A. Datos personales, familiares y sociales básicos

En este primer apartado, analizamos algunos de los indicadores básicos que nos ayudan a entender cuál es la composición sociológica básica del alumnado en lo referente a su lugar de nacimiento, lugar de procedencia familiar, arraigo en Vitoria-Gasteiz, tipo de hogar en el que convive, nivel educativo y económico familiar, rendimiento escolar, así como con la existencia de situaciones problemáticas en su hogar y relación con los servicios sociales.

1. Lugar de nacimiento del alumnado y sus progenitores

Tabla 5.

Lugar de nacimiento del alumnado	
Álava	72,4%
Otro lugar del Estado	7,9%
Otro país	19,3%
No contesta	0,4%
Total (543)	100%

Más de una cuarta parte del alumnado ha nacido fuera del territorio alavés (27,2%) y, dentro de los nacidos fuera del mismo, el 71% ha nacido de fuera del Estado. Este dato es una primera aproximación al perfil sociológico tan plural que nos encontramos actualmente en los centros educativos y que resulta aún más concluyente si tenemos en cuenta, como vamos a observar a continuación, que la madre y/o el padre de una parte importante del alumnado nacido en Álava, procede de fuera del territorio y del Estado.

Tabla 6.

Origen migrante	
Origen no migrante	68%
Origen migrante	32%
Total (543)	100%

Cabe destacar que el peso sociológico que tiene la población de origen migrante en nuestra sociedad dista mucho de ser residual. De las tres capitales vascas es

Vitoria-Gasteiz la que mayor proporción presenta de población nacida en el extranjero, con un 14,2% (Instituto Vasco de Estadística [EUSTAT], 2020), y Álava es el territorio con el porcentaje más alto de alumnado que no tiene la nacionalidad española (Consejo Escolar de Euskadi, 2020).

Podemos afirmar que vivimos en una sociedad pluricultural consolidada donde la cohesión social pasa por el desarrollo de políticas educativas que integren la diversidad existente en nuestra ciudad.

También hemos de subrayar que Álava, a lo largo del último medio siglo, ha sido un territorio cuyo capital humano se ha nutrido de la migración interna, es decir, de otros municipios y territorios del dentro del Estado, como de población procedente de otros estados y continentes. Esto explica que tan solo la mitad de los progenitores del alumnado hayan nacido en territorio alavés.

Tabla 6.1.

País de nacimiento del alumnado y sus progenitores							
País	Tú	Madre	Padre	País	Tú	Madre	Padre
Colombia	14	19	21	El Salvador	2	2	2
Dominicana	8	11	11	Bolivia	2	4	4
Venezuela	6	5	5	Brasil	2	3	1
Perú	6	6	6	Argentina	0	1	2
Paraguay	3	3	3	Chile	0	1	0
Ecuador	1	3	4	Cuba	0	1	0
Honduras	2	2	3	Nicaragua	0	0	1
Total América Latina					46	61	63
País	Tú	Madre	Padre	País	Tú	Madre	Padre
Marruecos	9	21	21	Guinea Ecuatorial	1	2	3
Argelia	2	5	6	Costa de Marfil	1	2	0
Sahara	2	5	5	Camerún	1	1	2
Nigeria	1	8	7	Mauritania	0	1	0
Senegal	2	2	2	Congo	0	0	1
Total África					19	47	47

País	Tú	Madre	Padre	País	Tú	Madre	Padre
Pakistán	7	7	7	Iraq	0	1	1
China	3	2	1				
Total Asia					10	10	9
País	Tú	Madre	Padre	País	Tú	Madre	Padre
Georgia	2	3	3	Bulgaria	0	1	1
Moldavia	2	2	2	Ucrania	2	1	0
Croacia	0	2	1	Rusia	1	2	1
Total Europa Oriental					7	44	8
País	Tú	Madre	Padre	País	Tú	Madre	Padre
Rumania	1	2	3	Alemania	0	0	1
Portugal	1	2	5	Suiza	0	1	1
Francia	0	1	0	Suecia	0	0	1
Inglaterra	1	0	0				
Total Europa Occidental					3	6	11
Total fuera del Estado					85	135	138
Otro lugar del Estado					9	10	13
Álava o no contesta					Resto	Resto	Resto

Por lo que respecta al país de nacimiento del alumnado y sus progenitores, podemos destacar que, por orden de mayor a menor frecuencia, los continentes de procedencia son América Latina y África, seguidos de lejos por Asia y Europa Oriental. Del mismo modo, podemos destacar los países de procedencia que, por orden de mayor a menor frecuencia son Colombia, Marruecos y República Dominicana.

También destacan países de procedencia como Perú, Paraguay, Ecuador, Argelia, Sahara, Nigeria y Pakistán. El resto de los países, tal y como vemos en esta tabla, tienen una menor presencia.

En cuanto a la diversidad de orígenes, el contexto en el que realizamos nuestro estudio es similar al de la CAV, siendo los continentes y países de procedencia también mayoritarios en el País Vasco (EUSTAT, 2020).

Por tanto, existe una gran pluralidad de lugares de procedencia, lo que trae consigo una importante diversidad cultural en las aulas. A la vista de estos datos, estamos hablando de más de 40 países de origen a lo largo y ancho de todo el planeta. Además, aunque no lo hemos registrado en esta tabla, dentro de quienes nacieron en otros lugares del Estado fuera de territorio alavés, existe también una diversidad cultural que proviene de la idiosincrasia de los más de diez territorios del Estado de los que provienen las familias del alumnado.

Tabla 6.2.

Alumnado de origen migrante según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
No migrante	100% (369)	83,8%	16,2%
Origen migrante	100% (174)	40,2%	59,8%
Total (543)	100% (543)	79,0%	21,0%

La relación entre el factor segregación (alumnado según tipo de centro segregado o no) y el factor migración (alumnado de origen migrante o no migrante) es contundente. La conclusión a la luz de los datos obtenidos resulta clara: la concentración del alumnado de origen migrante se da en los centros segregados donde tan solo un 16,2% del alumnado no es de origen migrante.

A partir de estos datos, resulta interesante analizar la gestión de la diversidad cultural en las escuelas, tanto en centros segregados, como no segregados. La pregunta clave es plantearnos ¿cómo se adapta el sistema educativo a la realidad de la diversidad en las aulas y a la concentración de la población de origen migrante en determinados centros segregados?

Pese al enorme esfuerzo que está haciendo la red pública, parece que la adaptación es al revés. La persona se adapta al sistema educativo: *Independientemente de las características de los individuos, con toda su diversidad, incluida la cultural y de procedencia, los objetivos curriculares siempre buscan unos resultados estándares y homogeneizadores para adquirir competencias y prepararnos como mano de obra para mercado laboral, y si la segregación de la población de origen migrante lo facilita, finalmente resulta funcional para este sistema.* (AE2).

Dada la trascendencia de la realidad aquí descrita, creemos oportuno realizar algunas reflexiones sobre la cuestión de la concentración de la población de origen migrante en determinados centros no solo de la red pública, sino también de la concertada.

Como analiza Ramos (2020), la segregación escolar depende en buena parte, tanto del grado en que las familias pueden elegir escuelas, como de las opciones que realmente tienen. En países con una fuerte Escuela Pública, apenas existe, sin embargo, en países con amplia implantación del modelo privado-concertado, como es el caso del Estado español, los índices de segregación se disparan. Así sucede en el caso de Euskadi, que es la Comunidad Autónoma con mayor porcentaje de alumnos en educación concertada no universitaria, especialmente en secundaria, donde asciende a algo más de la mitad de alumnado total (53%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La idea de la libre elección de centro está muy implantada socialmente, pero detrás de la palabra “libre” se esconde un sistema injusto que favorece la discriminación como denuncia el Consejo de Europa o la OCDE (Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2020). La segregación escolar es contraria a los estándares internacionales y europeos de derechos humanos, siendo las administraciones educativas quienes deben garantizar el derecho del alumnado a una educación de calidad (Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2020).

A pesar de la existencia de una legislación internacional que prohíbe esta práctica, las leyes vascas y españolas siguen permitiéndola. Ambas administraciones se niegan a legislar para prohibir con claridad esta vulneración sistemática de derechos. Además, *la normativa vigente referida a escuelas segregadas por sexos (LOMLOE), o imposibilidad de cobro de cuotas, son ignoradas por las autoridades competentes, realizándose de facto una vulneración de su propia normativa en post de beneficiar la educación concertada y mantener el sistema actual, injusto y propiciador de segregación.* (AP1)

2. Tiempo viviendo en Vitoria-Gasteiz y tipo de hogar de residencia

Tabla 7.

Tiempo viviendo sus progenitores en Vitoria-Gasteiz	
Han nacido en Vitoria	44,8%
Origen Han nacido en otro país y llevamos más de 15 años en Vitoria	23,2%
Han nacido en otro país y llevamos menos de 15 años en Vitoria	14,7%
Otras	3,9%
No contesta	13,4%
Total (543)	100%

Otro dato que se desprende de esta cuestión es que casi dos de cada tres, es decir, la gran mayoría de las familias a las que pertenece el alumnado y cuyos progenitores han nacido en otro país, llevan viviendo en Vitoria-Gasteiz más de 15 años, lo cual pone en cuestión el discurso dominante que relaciona la procedencia migrante con la condición de "emergentes" o "recién llegados".

La proporción de familias en las que sus miembros nacieron en otros países y llevan en Vitoria-Gasteiz menos de 15 años tan solo representa, tal y como observamos, una parte pequeña del total, lo cual, contrariamente a la imagen que se tiene cuando se considera a la población de origen migrante como una población emergente, que lleva poco tiempo aquí, nos indica que la gran mayoría de esa población de origen migrante está asentada hace tiempo.

Tabla 8.

Con quién vive habitualmente	
Vivimos mi madre, mi padre y yo	10,9%
Vivimos mi madre, mi padre, mi hermano/a y yo	58,6%
Mis padres viven separados y vivo con mi madre	11,0%
Otras	18,0%
No contesta	1,5%
Total (543)	100%

La composición familiar del alumnado o tipo de hogar en el que vive habitualmente responde mayoritariamente a núcleos bigeneracionales heterosexuales completos y reducidos, es decir, en el 78,3% de los núcleos familiares, conviven ambos cónyuges con uno o dos descendientes.

En segundo lugar, los tipos de hogar más frecuentes y en una proporción similar son los constituidos por familias monomarentales como fruto de un proceso de separación (11%) y, como hemos apuntado, en parecida proporción (10,9%) los hogares bigeneracionales heterosexuales completos, pero con una sola hija/o, que en nuestro caso es la persona entrevistada.

Cuando relacionemos esta variable con la variable principal (origen migrante o no) veremos si existen diferencias destacables en cuanto al tipo de núcleo familiar en ambos casos.

Como podemos observar, existe un alto porcentaje, que casi representa uno de cada cinco casos (18%), que apunta a otros tipos de convivencia en el hogar y,

dado que hemos registrado a qué tipos de hogar se refieren, podemos indicar los siguientes:

1. Hogares donde viven en régimen de custodia compartida, donde conviven alternativamente con la madre y el padre, que representan un 2,4% del total de hogares.
2. En idéntico porcentaje en hogares monoparentales, donde conviven con el padre y no con la madre, que representan también un 2,4% del total de hogares.
3. En familias reconstituidas en las que la madre o el padre viven con una nueva pareja y el alumnado convive con su progenitor y la nueva pareja del mismo, que representan, el 1,2% del total.
4. El resto (12%) refieren situaciones muy diversas, principalmente a familias extensas con más de dos descendientes o de más amplio parentesco, en los que conviven otros familiares como abuelas/os, tías/os, etcétera.
5. Por último, apuntar qué, aunque de un modo muy residual (menos del 1% de los casos), también se dan situaciones en las que conviven con otros tutores familiares o institucionales que no son la madre o el padre.

Tabla 8.1.

Con quién vive habitualmente según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
Vivimos mi madre, mi padre y yo	10,9%	13,3%	5,7%
Vivimos mi madre, mi padre, mi hermano/a y yo	58,6%	65,0%	44,8%
Mis padres viven separados y vivo con mi madre	11,0%	7,6%	18,4%
Otras	18,0%	13,6%	27,6%
No contesta	1,5%	0,5%	3,4%

Si ponemos en relación los tipos de hogar en los que viven con el factor migración, encontramos algunas diferencias a destacar entre la población de origen no migrante y migrante que apuntan tendencias diversas.

Podemos sintetizarlas de la siguiente manera una vez incorporado el análisis de las respuestas obtenidas de la opción "otras": en el caso de las familias de origen

migrante se da una diversificación mayor en cuanto a los tipos de hogares, es decir, una mayor heterogeneidad en los modelos de convivencia, prevaleciendo con mayor frecuencia los núcleos familiares bigeneracionales amplios con dos o más descendientes, los núcleos familiares trigeneracionales (abuelas/os) y/o de parentesco más amplio (primas/os, tías/os, etcétera), los hogares con familias reconstituidas y los hogares monomarentales como resultado de procesos de separación matrimonial.

3. Rendimiento escolar y nivel de estudios de sus progenitores

Tabla 9.

Nivel de estudios de su madre y padre		
	Madre	Padre
Sin estudios	2,4%	2,2%
Primaria	6,3%	6,3%
Secundaria	22,5%	17,5%
Formación profesional	30,4%	41,4%
Universitarios	28,5%	17,7%
No contesta	9,9%	14,9%
Total (543)	100%	100%

La gran mayoría del alumnado, es decir, dos de cada tres, procede de familias donde la madre y el padre tienen estudios de formación profesional o universitarios, lo que vamos a denominar estudios superiores. Entre las madres, con respecto a los padres, es mayor la proporción de quienes tienen estudios universitarios. Al contrario, en el caso de los padres, es mayor la proporción de quienes cuentan con formación profesional con respecto a las madres.

No obstante, hemos de indicar que un tercio del total de madres y padres cuenta con un nivel de estudios superiores y que esta circunstancia no es distinta en el caso de los hombres y de las mujeres. Resulta interesante ahondar, tal y como hacemos a continuación, en las diferencias existentes en el nivel educativo de sus progenitores en función del factor tipo de centro, migración y pobreza.

Tabla 9.1.

Nivel de estudios superiores de su madre y padre según factor segregación, migración y pobreza		
Estudios superiores	Madre	Padre
Factor tipo de centro		
No segregado	65,8%	64,6%
Segregado	33,3%	38,6%
Factor migración		
Origen no migrante	68,5%	65,3%
Origen migrante	35,9%	44,1%
Factor pobreza		
No pobres	69,4%	64,6%
Pobres	34,7%	46,7%
Total (543)	100%	100%

Tanto en el caso del nivel de estudios alcanzados de la madre, como del padre, este es superior en el caso del alumnado que cursa estudios en los centros no segregados (65,8% cuentan con estudios de formación profesional o universitarios en el caso de las madres, y el 64,6% en el de los padres), mientras que en los centros segregados la proporción de madres y padres con estudios superiores de formación profesional o universitarios se reduce al 33,3% en las madres y al 38,6% en los padres.

De igual modo ocurre con el factor migración, independientemente del tipo de centro. El nivel educativo alcanzado por ambos progenitores en el caso del alumnado de origen migrante es de estudios superiores en el 35,9% de las madres y en el 44,1% de los padres, mientras que en el caso del alumnado de origen no migrante asciende al 68,5% entre las madres y al 65,3% en los padres.

Considerando además de los factores segregación y migración, el factor pobreza, vemos como el nivel educativo alcanzado por ambos progenitores es también inferior entre los pobres (el 34,7% cuentan con estudios de formación profesional o universitarios en el caso de las madres, y el 46,7% en el de los padres), con respecto a los no pobres (69,4% cuentan con estudios de formación profesional o universitarios en el caso de las madres, y el 64,6% en el de los padres).

Diferentes investigaciones evidencian las dificultades del sistema educativo para paliar las desigualdades de origen del alumnado. Se ha demostrado suficientemente la relación entre los niveles educativos de las madres y los padres con el del alumnado (Flores, 2016), así como entre la ocupación de sus progenitores y los estudios sus hijas e hijos, planteando por tanto la duda sobre la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos y, en particular, respecto del sistema educativo español (Moreno, 2011).

Este asunto es interesante a tener en cuenta en relación con las posibilidades de refuerzo educativo por parte de las madres y padres a la hora de poder apoyarles en su proceso de formación. En este sentido, resulta comparativamente más frecuente la necesidad de apoyo por parte del sistema educativo cuando, por falta de formación o por dificultades idiomáticas en relación con la lengua en la que estudian, las madres y padres no pueden realizarlo de forma extraescolar cuando es necesario. Esta circunstancia se da especialmente en las familias cuyas hijas e hijos están escolarizados en centros segregados, son de origen migrante y/o se encuentran en situación de pobreza económica.

El sistema educativo por sí mismo no puede invertir dinámicas de este tipo, pero sí puede articular políticas de detección, de coordinación con diferentes servicios sociales o programas socio-educativos que permitan el desarrollo de todo su potencial a este tipo de alumnado. Lamentablemente, nos movemos en un contexto donde el incremento presupuestario destinado a la educación pública, ni de lejos cubre la imprescindible dotación en recursos materiales, técnicos y humanos imprescindibles para mejorar su calidad y en particular para evitar la perpetuación de la segregación escolar.

Otro factor importante a tener en cuenta en relación con el apoyo educativo por parte de las madres y los padres, además de los anteriormente apuntados, es la cuestión de las barreras idiomáticas.

Por ejemplo, en referencia a la barrera idiomática de los progenitores, esto puede repercutir negativamente tanto en el apoyo escolar familiar al alumnado debido al desconocimiento del idioma en el que se estudia, como en el trabajo del centro educativo con las familias del alumnado migrante, fundamental para el buen desarrollo escolar del alumno o alumna en cuestión:

En algunos centros educativos, al haber detectado esta dificultad, de un modo puntual se ofertan clases de castellano o euskera para madres y padres de familias migrantes, pero en la mayoría de los casos son

programas puestos en marcha por asociaciones barriales u ONG, lo que no garantiza un seguimiento del programa si termina la subvención. Pero algunos proyectos de este tipo han demostrado que esto facilita la implicación de las familias en los órganos de coordinación de madres y padres en el entorno educativo, como las AMPAS. (AE2)

En relación con esta cuestión, resulta importante que madres y padres se impliquen en estas asociaciones, pues supone que puedan transmitir al centro necesidades de este perfil de alumnado, incluso propiciar cambios en los mecanismos de acogida de los que disponga el propio centro, mejorándolos en beneficio del alumnado migrante, como por ejemplo la revisión de planes de igualdad, convivencia y refuerzo escolar. Incluso, estos programas pueden ayudar a detectar otras necesidades del colectivo de origen migrante, y de esta manera el centro educativo podría contribuir, además, al desarrollo comunitario del barrio en el que se encuentra.

Tabla 10.

Notas en la ESO	
He repetido algún curso	13,4%
Malas, tengo alguna asignatura de 3º	6,1%
Aprobado, justo paso de cursos	24,7%
Buenas	40,9%
Muy buenas	13,3%
No contesta	1,6%
Total (543)	100%

En general, y teniendo en cuenta que hasta acabar la ESO la escolarización es obligatoria y, por tanto, hay alumnado que no tiene interés en estudiar y abandonará los estudios al menos hasta que cambien sus circunstancias, podemos afirmar que la mayoría valora su rendimiento escolar como bueno o muy bueno.

No obstante, profundizando un poco más en el análisis de los datos, podemos observar que la proporción entre el bajo y el alto rendimiento escolar valorado por sus protagonistas divide al alumnado en dos grandes grupos: un 44,2% agrupan a quienes vamos a definir con "bajo rendimiento escolar" y son quienes aprueban justo el curso, pasan con asignaturas pendientes o repiten curso y, el resto, que representan algo más de la mitad (55,8%) con "alto rendimiento escolar" y agrupan a quienes manifiestan tener buenas o muy buenas notas. Por lo tanto, en estos

niveles educativos contar con elementos de refuerzo en cuanto a motivación, capacitación y apoyo socio-educativo dirigido a casi la mitad del alumnado que presenta un bajo rendimiento escolar, resulta crucial para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo público.

Tabla 10.1.

Autodefinición de sus notas en la ESO hasta ahora según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
He repetido algún curso	13,4%	11,2%	21,9%
Malas, tengo alguna asignatura de 3º	6,1%	4,7%	11,4%
Aprobado, justo paso de cursos	24,7%	24,9%	23,7%
Buenas	40,9%	42,7%	34,2%
Muy buenas	13,3%	15,6%	4,4%
No contesta	1,6%	0,9%	4,4%
Total	100%	100%	100%

En relación con el factor tipo de centro y las diferencias en la definición que hacen de su rendimiento y/o satisfacción escolar, resulta revelador observar como este es mucho mayor en los centros no segregados con respecto a los segregados. De la tabla anterior podemos destacar el hecho de que mientras el 58,3% del alumnado que estudió en centros no segregados valora sus notas como buenas o muy buenas, en el caso de los segregados se reduce al 38,6%.

Dentro de quienes consideran no satisfactorio su rendimiento escolar, en los centros no segregados el 15,9% ha repetido curso o arrastra asignaturas de cursos anteriores, mientras que el porcentaje en los centros segregados asciende al 33,3%. Los datos hablan por sí mismos.

Así mismo, existen diferencias destacables en relación con el factor migración y pobreza, tal y como observamos en las siguientes tablas.

Tabla 10.2.

Autodefinición de sus notas en la ESO hasta ahora según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
He repetido algún curso	13,4%	11,2%	18,9%
Malas, tengo alguna asignatura de 3º	6,1%	4,4%	10,1%
Aprobado, justo paso de cursos	24,7%	23,4%	27,7%
Buenas	40,9%	43,5%	34,6%
Muy buenas	13,3%	16,7%	5,0%
No contesta	1,6%	0,8%	3,9%
Total	100%	100%	100%

Mientras que, según la definición de su propio rendimiento escolar y tomando como referencia la valoración de las notas obtenidas hasta ahora en la ESO, el 60,2% del alumnado de origen no migrante manifiesta que sus notas son buenas o muy buenas. Entre la población de origen migrante, dicho porcentaje de éxito se reduce al 39,6%.

Además, casi uno de cada cinco (18,9%) alumnos de ascendencia migrante afirma haber repetido curso al menos una vez. Si comparamos estos datos con el informe a nivel de la CAV de Ikuspegi sobre la diversidad en las aulas (Fernández, Shershneva y Fouassier, 2017), constatamos que el porcentaje de repetición de alumnado de origen migrante en secundaria resulta similar.

Tabla 10.3.

Autodefinición de sus notas en la ESO hasta ahora según factor pobreza			
	Total	No pobres	Pobres
He repetido algún curso	13,2%	11,2%	16,8%
Malas, tengo alguna asignatura de 3º	6,0%	3,9%	9,8%
Aprobado, justo paso de cursos	24,3%	22,7%	27,2%
Buenas	42,0%	45,8%	35,3%
Muy buenas	13,4%	16,4%	8,2%
No contesta	0,1%	0,9%	2,7%
Total	100%	100%	100%

Pero atención, además de con el factor segregación y migración, el rendimiento escolar también está relacionado en la misma o mayor medida con la pobreza económica en los hogares donde vive el alumnado. Así, mientras que casi dos de cada tres alumnas/os que viven en hogares no pobres (62,2%) valoran su rendimiento escolar como bueno o muy bueno, en el caso del alumnado procedente de hogares pobres el porcentaje se reduce al 43,5%.

Merece la pena destacar la incidencia que tiene la segregación escolar en la percepción de rendimiento escolar del alumnado. Es la juventud segregada la que peor valora su rendimiento escolar, solo un 38,6% como bueno o muy bueno. La interpretación de estos datos nos permite afirmar que la segregación escolar tiene consecuencias. Como se apunta desde el Consejo de Europa:

No es solo una práctica que discrimina a niños y niñas y que viola su derecho a la educación en pie de igualdad con los demás, sino que también reduce sus posibilidades de adquirir, al no estar en contacto con los demás, habilidades esenciales para la vida corriente: La segregación socava claramente las futuras oportunidades laborales y salariales de muchos niños y niñas, y de los jóvenes. (pp.2)

Además de la influencia de los factores anteriores en el rendimiento escolar (tipo de centro, migración y pobreza), hemos analizado las diferencias entre el rendimiento escolar (valoración de las notas en la ESO del alumnado) y el nivel de estudios de sus progenitores, dado que consideramos puede influir en el mismo. En la siguiente tabla tomando, como referencia el nivel de estudios de la madre con respecto al rendimiento escolar del alumnado en la ESO, se observan dichas diferencias comparativas.

Tabla 10.4.

Relación entre el nivel de estudios de la madre y el rendimiento escolar en la ESO		
	Grado de formación de la madre	
Rendimiento escolar en la ESO	Alto	Bajo
Bueno*	60,6%	46,4%
Malo*	39,4%	53,6%
Total	100%	100%

*BUENO: Agrupa las categorías "Buenas" y "Muy buenas notas".

**MALO: Agrupa las categorías "He repetido algún curso", "Malas, tengo alguna asignatura de 3ª" y "Aprobado, justo paso de cursos".

Sobre la relación entre el nivel de estudios de sus progenitores y el rendimiento escolar en la ESO, cabe destacar que en los casos en los que estos tienen un nivel educativo alto (FP o estudios universitarios) y, como observamos en la tabla, sobre todo en el caso de la madre, el rendimiento escolar es porcentualmente superior con respecto a los casos en que esta cuenta con un nivel educativo bajo (60,6% frente al 39,4%).

Este dato apunta a la importancia que tiene el apoyo escolar por parte de sus progenitores, puesto que su formación académica posibilita ayudarles con sus estudios, e influye en otros factores como, por ejemplo, la motivación para estudiar o incentivar su capacidad de aprendizaje en general: *El nivel educativo de la madre tiene muchas otras implicaciones que van más allá del apoyo escolar.* (AE1)

Como se apunta desde Unicef, este alumnado entra en el sistema educativo en clara desventaja, y esa brecha puede ser aún mayor si las políticas educativas refuerzan, en lugar de reducir, las diferencias: "Estos tipos de desigualdad son injustos. No todos los niños tienen las mismas oportunidades de alcanzar su pleno potencial, de perseguir sus intereses y de desarrollar sus talentos y habilidades, acarreando con ello costos sociales económicos" (Chzhen, Rees, Gromada, Bruckauf y Cuesta, 2018, pp.5).

Una misión fundamental del sistema educativo es compensar las desigualdades de origen y articular medidas para que las oportunidades sean las mismas para todas nuestras niñas/os. Lamentablemente, la administración vasca elude sus obligaciones. Como nos recuerda el Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa (2020),

Los Estados tienen una obligación positiva, firmemente arraigada en el derecho internacional sobre derechos humanos, de abordar la segregación escolar. Esto puede lograrse mediante una combinación de medidas firmes contra la discriminación, incluidas tanto las medidas legislativas como las políticas que promuevan sistemas educativos más inclusivos. (pp.3)

En cualquier caso, no podemos obviar algo que ya está reconocido por instituciones y organismos internacionales y que se constata a la luz de los datos obtenidos a aquí sobre los factores que inciden en el rendimiento escolar:

La separación de las familias por razones de renta y de origen es, claro está, una oportunidad perdida desde el punto de vista de la cohesión social, con consecuencias a medio plazo. Pero, además, organismos tan distintos como Save the Children (2016) o la OCDE (2015) han insistido en una consecuencia ya bien conocida: el alumnado en situación de desventaja obtiene peores resultados cuando está escolarizado en centros con una alta tasa de segregación. (Barquín, 2017, pp.114)

Tabla 10.5.

Aurodefinición de sus notas en la ESO hasta ahora según factor género		
	Mujer	Hombre
Buenas o muy buenas notas	61,1%	47,1%
Aprobado justo, pasando de curso sin repetir	27,9%	33,6%
He repetido algún curso	9,6%	18,4%
No contesta	1,4%	0,9%
Total	100%	100%

Por último, en relación con el rendimiento escolar desde el punto de vista de género, este es comparativamente mayor entre las chicas (61,1% han obtenido buenas o muy buenas notas), con respecto a los chicos, cuyo porcentaje se reduce al 47,1%. De igual modo, la proporción de chicos que han repetido curso durante la ESO se duplica con respecto al de chicas. Hay estudios que confirman la tendencia que aparece aquí: el rendimiento académico de las mujeres es más alto que el de los hombres (Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer, 2020).

Lógicamente esta cuestión requeriría un examen en mayor profundidad sobre la relación que existe entre el factor género y el rendimiento escolar que se sale del alcance de la presente investigación y que estaría relacionado con diversas hipótesis a contratar como, por ejemplo, el diferente grado de desarrollo personal entre chicas y chicos de la misma edad, las diversas expectativas y niveles de exigencia familiares y sociales en relación con el género, etcétera.

4. Situación económica en su hogar

Tabla 11.

Situación económica en su hogar	
Sin problemas económicos	60,8%
Tenemos lo justo	24,3%
A veces con dificultades	8,8%
No nos llega para vivir	0,7%
No contesta	5,4%
Total (543)	100%

En el caso de los hogares del alumnado de nuestros centros escolares públicos, en 4º de la ESO dos terceras partes manifiestan no tener problemas económicos para llegar a fin de mes, mientras que una tercera parte manifiesta tener lo justo, tener dificultades para llegar a fin de mes e incluso, algún caso residual, no tener lo suficiente para sobrevivir. Así pues, por un lado, aproximadamente las dos terceras partes de la población se encuentra por encima del umbral de pobreza entendiendo como tal aquellos hogares sin problemas económicos para llegar a fin de mes. Mientras, por otro lado, alrededor de un tercio de la población podemos definirla en situación de pobreza económica dado que se encuentra por debajo de dicho umbral.

El factor pobreza, como vamos a ver a lo largo de este estudio, es el que está en el trasfondo de muchas de las situaciones de discriminación que demasiado frecuentemente achacamos a cuestiones culturales: *Una gran parte de lo que sucede tiene bastante más que ver con sus circunstancias socio-económicas que con sus especificidades culturales... No tener trabajo ni recursos, sufrir dificultades para pagar el piso o la luz, compartir la vivienda o la habitación con muchas personas, no tener papeles o tener dificultades para conservarlos... son situaciones que se viven en las familias y que tienen una enorme influencia en la vida cotidiana y en la situación emocional y en el proceso escolar de jóvenes y criaturas.* (AE1)

Tabla 11.1.

Situación económica en su hogar según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Sin problemas económicos	60,8%	68,1%	33,3%
Tenemos lo justo	24,3%	19,8%	41,2%
A veces con dificultades	8,8%	7,0%	15,8%

Las diferencias en la composición sociológica del alumnado de los centros segregados y no segregados, en relación con la situación económica del hogar al que pertenecen, no podían ser más reveladoras. En nuestro caso, observamos que el 68,1% del alumnado de los centros no segregados, manifiesta no tener problemas económicos para llegar a fin de mes. Sin embargo, por el contrario, en los centros segregados es donde se concentra, además de la mayor cantidad de alumnado de origen migrante, la mayor cantidad de alumnado en situación de pobreza económica familiar. Concretamente, en los centros segregados, tan solo un 33,3% confiesa no tener problemas económicos en su familia para llegar a final del mes:

Es bien conocido que existen varios centros en la comunidad vasca donde casi todo el alumnado es de origen inmigrante. En el otro extremo, una parte de la

sociedad local rehúye los centros a los que acuden familias inmigrantes y de baja renta y elige otros donde se reúne con familias de su mismo origen y clase social. Y no es por razones culturales, o no únicamente (no olvidamos que la islamofobia está cada vez más presente), ni tampoco es solo por xenofobia, sino sobre todo por lo que podríamos entender como clasismo o aporofobia. (AE1)

No obstante, basta con fijarnos en el *Documento de análisis y propuestas para hacer frente a la segregación escolar en Vitoria-Gasteiz*, elaborado por su Ayuntamiento (Mesa de trabajo sobre "Educación y Diversidad" del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2016), para avalar las afirmaciones aquí expuestas. El ISEC (Índice socio-económico y cultural) en los centros públicos de Vitoria-Gasteiz es inferior al del resto de colegios del País Vasco, mientras que los centros concertados registran un ISEC superior a la media (Mateos, 2019). Desde la Plataforma a Favor de la Escuela Pública alertan de que la segregación escolar en Vitoria-Gasteiz ha empeorado durante los últimos cuatro años y que podría seguir haciéndolo en los siguientes (Mateos, 2019).

Profundizando en la pobreza, si cruzamos esta variable con el factor migración, podemos concluir, tal y como acabamos de apuntar y como consta en la siguiente tabla, que la precariedad económica (factor pobreza) guarda estrecha relación con la condición de origen migrante.

Tabla 11.2.

Pobreza económica según factor migración			
	Total	No pobres	Pobres
No migrante	100%	23,6%	76,4%
Origen migrante	100%	65,8%	34,2%

Efectivamente, mientras que entre el alumnado de origen no migrante la proporción de hogares pobres en los que viven no llega a uno de cada cuatro (23,6%), en el caso de los hogares del alumnado de origen migrante la proporción de hogares pobres es mayoritaria: dos de cada tres hogares del alumnado de origen migrante se encuentran en situación de precariedad económica (65,8%).

Estos datos tan dramáticos son sobre los que las instituciones públicas habrían de reflexionar y sobre todo actuar: *Una sociedad que permita esto es una sociedad que suspende la mayoría de los índices de bienestar y que debería obligar a los responsables en tomar decisiones, a replantear su trabajo y el modelo de sociedad que están construyendo. Urge que se tomen medidas ya (AP1).*

5. Situaciones problemáticas y relación con los Servicios Sociales

Tabla 12.

Situaciones problemáticas en su hogar				
	Sí	No	N/C	Total (543)
Desempleo	18,6%	75,3%	6,1%	100%
Condiciones precarias de trabajo	13,3%	79,7%	7,0%	100%
Adicciones	7,6%	86,4%	6,0%	100%
Discriminación sexual	2,2%	91,9%	5,9%	100%
Conflicto familiar (peleas, riñas)	17,3%	76,4%	6,3%	100%
Alcoholismo	1,8%	92,1%	6,1%	100%
Discriminación racial	3,5%	90,8%	5,7%	100%

Aunque posteriormente explicaremos la relación que tienen estas situaciones problemáticas en el hogar con el factor migración y pobreza, en principio podemos destacar que el desempleo, la precariedad laboral y el conflicto intrafamiliar son las tres situaciones que afectan con mayor frecuencia a los hogares. El desempleo y la precariedad laboral sumadas representan el 31,9% del total de hogares, es decir, casi uno de cada tres.

El conflicto intrafamiliar (riñas, peleas) se da en algo menos de uno de cada cinco hogares (17,3%), lo cual es desde un punto de vista cualitativo muy relevante debido a que estamos hablando de conflictos entre madres y padres, entre descendientes, o de madres y padres con sus descendientes, e indudablemente, esto afecta tanto al estado de salud física y mental del alumnado como a su comportamiento y rendimiento escolar.

Pudiera ser, a tenor de la percepción del profesorado, que la presencia de conflictos intrafamiliares esté infrarrepresentada por motivos diversos, algunos de los cuales analizamos a continuación:

Parece que el dato de conflicto intrafamiliar (17,3%) es demasiado pequeño y no solo para los centros segregados... Hay muchos problemas graves en determinadas familias. En nuestro centro, un mal comportamiento o rendimiento escolar está asociado a problemas familiares en muchos casos, aunque también ocurre que hay alumnos y alumnas que sufren en silencio situaciones muy difíciles que son más complicadas de detectar. (EP3)

Tal y como indicamos, puede ser que el porcentaje de situaciones de violencia en el hogar, e incluso de pobreza, sea mayor, puesto que demasiado frecuentemente los conflictos intrafamiliares y las condiciones precarias de vida se perciben como algo "normal" al habituarse a ellas: *Otras circunstancias llamativas son la percepción personal de la pobreza o de la violencia en el hogar. Naturalmente, la percepción del alumnado de su situación está determinada por el grado de pobreza o violencia en relación con su experiencia personal previa, que a menudo ha traspasado los límites de su dignidad, pero que algunas llegan a tomar por algo normalizado.* (AP2)

La implicación del sistema educativo en capacitar y acompañar al alumnado que vive situaciones problemáticas en su hogar es una asignatura pendiente y pasa por su transformación hacia una orientación socio-educativa de sus competencias donde, el papel de equipos multidisciplinares específicos compuestos por profesionales especialistas en pedagogía, psicología y trabajo social entre otros, actúe a la hora de afrontar, tanto estas situaciones, como sus consecuencias en el alumnado.

El profesorado tutor puede tener un papel en su detección, pero no en su verificación, tratamiento y respuesta:

Inevitablemente, el rendimiento escolar del alumnado que sufra situaciones problemáticas en su hogar se verá afectado, pues estas situaciones influirán en factores fisiológicos, socio afectivos y cognitivos relevantes para el aprendizaje, como el estrés, la ansiedad, la pérdida de motivación, la dificultad de concentración, el deterioro de las relaciones personales, etcétera y el profesorado puede percibir estos síntomas pero no cuenta con las herramientas necesarias para gestionarlos, lo que en ocasiones genera también en él mismo estrés, ansiedad y pérdida de motivación que a su vez puede volverse en contra del propio alumnado. (AE2)

Así lo expresa el profesorado que se ve realizando funciones de acompañamiento emocional, de educación socia y trabajo social que corresponderían a profesionales especializados de refuerzo:

A menudo nos sentimos impotentes y, a pesar de no contar con la formación adecuada para determinados problemas, ayudamos a nuestro alumnado a base de un gran esfuerzo y dedicación personal. Nuestra tarea es principalmente de acompañamiento y de escucha. Cuando el tema requiere de intervención de otros servicios públicos, se les deriva a los servicios sociales, médicos, psiquiatría... (AP3)

Destacan que asumen este papel al tener claro que las situaciones de conflicto y las problemáticas sociales del alumnado les competen, y tratan de darlas

respuesta, teniendo consecuencias positivas y negativas en las relaciones entre el profesorado y el alumnado: *Tenemos un profesorado de gran sensibilidad que dedica buena parte de su tiempo al bienestar emocional del alumnado, lo cual redundo en un mayor respeto a su autoridad. Lo malo es que, en muchos casos, ese alumnado puede llegar a depender emocionalmente del profesorado.* (AP3)

Tabla 12.1.

Situaciones problemáticas en su hogar según factor pobreza			
	Total	Pobres	No Pobres
Desempleo	18,7%	32,1%	11,2%
Condiciones precarias de trabajo	13,8%	26,6%	6,7%
Conflicto familiar	18,1%	29,9%	11,5%

Como era de esperar, las situaciones relacionadas con los factores que inciden en las dificultades económicas, como son la precariedad laboral o el desempleo, son comparativamente superiores en los hogares pobres, de tal manera que el 58,7% de los mismos se ve afectado por ambas, es decir, por una de estas situaciones relacionadas o con la privación del derecho al trabajo o con la precarización del mercado laboral.

Por otra parte, también las situaciones de conflicto familiar, como riñas o malos tratos, se dan con mayor frecuencia en los hogares pobres, llegando a producirse en casi uno de cada tres hogares pobres (29,9%). Cifra que podría ser más alta si tenemos en cuenta que en los diversos estudios sobre conflicto intrafamiliar se indica que a menudo muchas situaciones o actitudes de mal trato y violencia doméstica no son percibidas como tales por el alumnado, debido a que las ha normalizado o no las percibe como conflicto.

Tabla 13.

Relación personal o familiar con Servicios Sociales	
No tenemos ninguna relación	73,3%
No, pero necesitaríamos algún recurso o ayuda económica	4,4%
Sí tenemos relación, utilizamos recurso o ayuda económica	9,8%
No contesta	12,6%
Total (543)	100%

En el sentido anteriormente apuntado, tampoco es desdeñable la existencia de un 14,2% del alumnado cuya familia recurre o necesitaría recurrir a los servicios sociales. Esta cifra, si la calculamos eliminando el alto porcentaje de no respuesta (12%) asciende a uno de cada cinco hogares. Por tanto, reforzar la coordinación y actuación conjunta entre el sistema vasco de servicios sociales y el sistema educativo público resulta imprescindible.

Tabla 13.1.

Relación del alumnado o alguna persona de su familia con los Servicios Sociales según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Sí tienen relación, utilizan recurso o ayuda	9,8%	6,5%	21,9%

En relación con la situación económica media en el hogar, las diferencias entre centros segregados y no segregados, se muestra evidente cuando comparamos la necesidad de recurrir al sistema de servicios sociales con el fin de utilizar principalmente recursos o ayudas económicas para afrontar las situaciones de pobreza económica que sufren las familias desfavorecidas.

Mientras en los centros no segregados tan solo un 6,5% de las familias del alumnado recurre a dichos servicios sociales, en el caso del alumnado de los centros segregados son más de uno de cada cinco los hogares de procedencia del alumnado que precisan y han de recibir ayudas sociales de la administración para paliar su situación de precariedad económica.

Tabla 13.2.

Relación del alumnado o alguna persona de su familia con los Servicios Sociales según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
Sí tienen relación, utilizan recurso o ayuda	9,8%	6,0%	18,9%

Estas mismas circunstancias que hemos descrito anteriormente, referidas a las diferencias entre el alumnado en centros segregados y no segregados, se dan con respecto a la población de origen migrante o no, en relación a la necesidad de recurrir a los servicios sociales, siendo en ambos casos muy superior a la media el recurso a los mismos. Casi una de cada cinco familias de origen migrante se ven obligadas a ello, mientras que en el caso de la población no migrante la proporción se reduce a una de cada veinte.

Tabla 13.3.

Relación del alumnado o alguna persona de su familia con los Servicios Sociales según factor pobreza			
	Total	No pobres	Pobres
Sí tienen relación, utilizan recurso o ayuda	10,3%	4,2%	21,2%
No pero necesitaríamos recurso o ayuda económica	4,7%	0,5%	11,4%

Pero una vez más, el factor pobreza apunta en la misma dirección que el factor segregación y migración. Mientras que el alumnado que pertenece a hogares con dificultades económicas recurre o necesitaría recurrir a los servicios sociales en casi uno de cada tres casos (32,6%), en cuanto a quienes viven en hogares sin dichas dificultades, lo hacen tan solo en un 4,2%, siendo casi ningún hogar el que es atendido por los recursos sociales o el que lo necesitaría.

Estos datos nos dan una idea de la necesidad de potenciar las políticas sociales sectoriales en materia educativa, reforzando la presencia y coordinación del sistema de servicios sociales en los centros educativos.

Una vez analizados los tres factores (segregación, migración y pobreza) en relación con la necesidad de recurrir a los servicios sociales, podemos afirmar que la situación de desventaja social es mayor en los centros segregados. Es donde más familias recurren a los servicios sociales, dado que en estos se concentra especialmente la población migrante y pobre. *Esto ya lo sabíamos y es algo que se ve sin dificultad. Lo que sabemos ahora, gracias a este estudio, es la dimensión de la desventaja del alumnado de los institutos segregados de Vitoria-Gasteiz.* (AE1)

B. Construcción de la categoría migrante

Una vez analizados los datos personales, familiares y sociales básicos, y de haber adelantado cuáles son los factores principales transversales (segregación, género, migración y pobreza) con los que relacionaremos el resto de variables, vamos a centrarnos en la construcción de la categoría migrante, vinculándola, además de a la variable principal ya expuesta (origen migrante/no migrante), a otros conceptos que nos ayudan a reconstruir el imaginario del alumnado (lo que piensan, las ideas que tienen, sus creencias...) en relación con migración y el arraigo social.

Las variables que hemos seleccionado para ello son; identificación nacional, autoidentificación con respecto a Vitoria-Gasteiz y la cuestión del idioma como elemento identitario mediante variables tales como el idioma que habla habitualmente en el contexto familiar, con sus grupos de iguales y en el centro educativo, así como la importancia que da al euskera como idioma vehicular.

1. Autoidentificación nacional

Tabla 14.

Autoidentificación nacional	
Me considero vasca/o	26,3%
Me considero vasca/o y español/a	27,4%
Me considero español/a	6,4%
Me siento vasca/o, pero también de otro país	5,9%
Me siento español/a y vasca, pero también de otro país	3,9%
Me siento español/a, pero también de otro país	5,0%
Me siento solo de otro país distinto al vasco y español	8,5%
No me siento de ningún lugar	12,9%
No contesta	3,7%
Total (543)	100%

Resulta interesante destacar la pluralidad identitaria existente en cuanto a la identidad nacional, así como la existencia de una parte del alumnado que manifiesta no identificarse con ninguna.

Casi en idéntica proporción, es decir, algo más de uno de cada cuatro, o se consideran solo vascas/os, o se consideran vascas/os y españolas/es. El 8,5%

se sienten de otro país distinto al País Vasco y a España. Y en una proporción superior a esta, el 12,9% no se sienten de ningún lugar. El resto de las opciones de identificación territorial son más residuales.

Independientemente de que indagemos más adelante en la relación que tiene la identidad nacional con la condición de origen migrante, resulta destacable esa proporción de alumnado que no se siente de ningún lugar y, aunque no es el objeto directo de esta investigación, habríamos de indagar en los cambios en las identidades colectivas que se están produciendo en el contexto de la globalización cultural o de la llamada aldea global que, sin duda, imponen una homogeneización y pérdida de la identidad nacional y/o local en aras de la "cultura global" propia de la civilización audio-visual y de la hegemonía del capitalismo y sus valores dominantes.

No obstante, los motivos más concretos por los que esa parte considerable del alumnado no se siente de ningún lugar pueden ser otros, vinculados al hecho de que no se les considere como "de aquí" por parte de quienes sí se consideran: *La razón puede ser también que algunos no logran sentirse de ningún lugar porque aquí no se les considera como "de aquí", pero ya no tienen tampoco una vinculación clara con el origen de su familia.* (AE1)

Tabla 14.1.

Identificación nacional según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Me considero vasca/o	26,3%	32,9%	1,8%
Me considero vasca/o y español/a	27,4%	34,3%	1,8%
Me considero español/a	6,4%	6,5%	6,1%
Me siento vasca/o, pero también de otro país	5,9%	4,4%	11,4%
Me siento español/a y vasca, y también de otro país	3,9%	2,3%	9,6%
Me siento español/a, pero también de otro país	5,0%	1,6%	17,5%
Me siento solo de otro país distinto al vasco y español	8,5%	2,8%	29,8%
No me siento de ningún lugar	12,9%	12,1%	15,8%
No contesta	3,7%	3,0%	6,1%
Total	100%	100%	100%

Son reveladoras las diferencias en cuanto a la autoidentificación territorial entre el alumnado de los centros segregados y no segregados que, como veremos a continuación, tienen que ver sobre todo con el factor migración.

Mientras que la identificación como vasca/o representa la tónica general en los centros no segregados (67,2% se consideran exclusivamente vascas/os o vascas/os y españolas), en el caso de centros segregados, independientemente de considerarse prioritariamente vascas/os, españolas/es o de otro país, el 68,3% se identifican territorialmente con otro país, siendo casi en la mitad de estos casos (29,8%) su identificación territorial única, puesto que no se sienten ni vascas/os, ni españolas/es.

Tabla 14.2.

Identificación nacional según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
Me considero vasca/o	26,3%	35,4%	4,4%
Me considero vasca/o y español/a	27,4%	37,0%	4,4%
Me considero español/a	6,4%	1,3%	8,6%
Me siento vasca/o, pero también de otro país	5,9%	2,9%	13,2%
Me siento español/a y vasca, y también de otro país	3,9%	1,6%	9,4%
Me siento español/a, pero también de otro país	5,0%	0,8%	15,1%
Me siento solo de otro país distinto al vasco y español	8,5%	0,5%	27,7%
No me siento de ningún lugar	12,9%	10,4%	18,9%
No contesta	3,7%	2,9%	5,7%
Total	100%	100%	100%

Destaca que un 82,3% del alumnado de origen migrante se mueve fuera de los ejes tradicionales de identificación nacional en la sociedad vasca: identificación como vasca y/o española. Una parte importante de este 82,3% responde a parámetros de construcción de identidad compuestos o a *pertenencias múltiples* (Maalouf, 1999), donde a las identificaciones vasca y/o española se les añade o se les sustituye por identidades nacionales diferentes.

Podemos afirmar que la autoidentificación territorial funciona en el mismo sentido cuando la analizamos según el factor segregación y el factor migración, si bien según el factor migración se agudiza un poco más la proporción de quienes no se sienten de ningún lugar (ascendiendo a casi uno de cada cinco casos). A continuación, ahondamos en este asunto crucial, es decir, en los efectos de la concentración del alumnado de origen migrante en centros segregados.

Tabla 14.3.

Identificación nacional del alumnado de origen migrante según factor segregación			
Alumnado de origen migrante	Total	No segregado	Segregado
Identificación como vasco y/o español	50,6%	60,0%	44,2%
No identificación como vasco y/o español	44,3%	37,1%	49,0%

En esta tabla podemos apreciar la identificación nacional del alumnado de origen migrante, solo de las/os alumnas/os de origen migrante. Hemos comparado los dos contextos: centro no segregado y centro segregado. En la primera categoría agrupada, se recoge a quienes, en referencia a su identidad nacional, han elegido una de las tres opciones "sentirse solo vasco", "vasco y español" o "solo español". La diferencia entre ambos tipos de centro es apreciable.

Quienes se identifican como vascos y/o españoles son un 60% en los centros no segregados, 16 puntos porcentuales más que en los centros segregados. La influencia de la segregación es clara en este aspecto. El alumnado de origen migrante que está aislado en centros segregados, se identifica en menor medida con los ejes territoriales identitarios de referencia como vasco/a y/o español/a.

En la segunda categoría agrupada hemos incluido el resto de respuestas distintas a la identificación como vasco y/o español por parte del alumnado, es decir, aquel alumnado que no se considera ni vasco, ni español. Por decirlo de otro modo, quienes no participan de las identidades hegemónicas en el contexto social donde se ha realizado el estudio.

El 49% del alumnado de los centros segregados no se considera ni vasco ni español, un 12% más que en los centros no segregados. Con estos datos en la mano afirmamos que agrupar a alumnos/as de origen migrante en determinados centros condiciona el desarrollo de su identidad, ya que prácticamente la mitad del alumnado en los centros segregados, no se siente parte de las identidades nacionales mayoritarias de su contexto social.

Tabla 14.4.

Identificación nacional según factor género		
	Mujeres	Hombres
Me considero vasca/o	34,6%	17,2%
Me considero vasca/o y español/a	23,9%	33,2%
Me considero español/a	4,6%	8,2%
Me siento vasca/o, pero también de otro país	7,1%	4,5%
Me siento español/a y vasca, y también de otro país	2,5%	5,7%
Me siento español/a, pero también de otro país	4,6%	5,3%
Me siento solo de otro país distinto al vasco y español	8,2%	9,0%
No me siento de ningún lugar	10,7%	14,3%
No contesta	3,8%	2,5%
Total	100%	100%

Finalmente, cabe destacar que la autoidentificación como solamente vasca/o dobla en el caso de las chicas (34,6%) al de los chicos (17,2%), siendo menor entre ellas en un 9,3% la opción de considerarse vasca/o y español/a. El resto de opciones, aunque pudieran apuntar algunas tendencias, no presentan diferencias porcentuales suficientemente relevantes como para poder aventurar, a la luz de los datos, conclusiones sostenibles.

2. Autoidentificación con respecto a Vitoria-Gasteiz

Tabla 15.

Autoconsideración con respecto a Vitoria-Gasteiz	
Me considero vitoriana/o	64,3%
No me considero vitoriana/o	19,9%
Soy de Vitoria, pero me considero diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de Vitoria-Gasteiz	10,1%
No contesta	5,7%
Total (543)	100%

La identificación territorial con respecto a la ciudad en la que viven y estudian está más definida para las dos terceras partes del alumnado, dado que se identifican como de Vitoria-Gasteiz. Ahora bien, el resto, es decir, en uno de cada tres casos, o no se consideran de Vitoria-Gasteiz o, aun considerándose, se ven como diferentes al resto de quienes son vitorianas/os.

No obstante, llama la atención como la identificación territorial es mucho mayor con el entorno territorial cercano (ciudad), que con respecto a otros entornos más lejanos como el territorio, la comunidad autónoma o el Estado.

Esta cuestión, como podemos constatar más adelante relacionándola con el factor migración, se da con mayor frecuencia entre la población de origen migrante.

Tabla 15.1.

Autoconsideración con respecto a Vitoria-Gasteiz según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Me considero vitoriana/o	64,3%	76,0%	20,2%
No me considero vitoriana/o	19,9%	11,2%	52,6%
Soy de Vitoria, pero me considero diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de Vitoria-Gasteiz	10,1%	7,7%	19,3%
No contesta	5,5%	5,1%	7,9%
Total	100%	100%	100%

Siguiendo con las diferencias porcentuales destacables en relación con la identificación territorial más próxima por tipos de centros, observamos como dicha identificación con la ciudad donde se estudia y reside es muy alta entre quienes estudian en centros no segregados, alcanzando el 76% del total. En contraposición, el sentido de pertenencia a Vitoria-Gasteiz es muy bajo en el alumnado que estudió en centros segregados, puesto que se reduce tan solo al 20,2%.

Hemos de destacar que el 71,9% del alumnado que estudia en centros segregados no se considera vitoriana/o, o se considera diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de nuestra ciudad.

Este dato nos aporta una radiografía clara de las consecuencias de la segregación con respecto a la construcción de la propia identidad territorial y del papel que

cumple el sistema educativo en la reproducción o transformación del sentido de pertenencia territorial en la medida que se quiera o no potenciar una identificación integradora fundamentada en el arraigo, o reforzar las diferencias y la exclusividad con respecto a la identificación con quienes somos-son o no somos-son de Vitoria-Gasteiz.

Tabla 15.2.

Autoconsideración con respecto a Vitoria-Gasteiz según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
Me considero vitoriana/o	64,3%	81,5%	22,6%
No me considero vitoriana/o	19,9%	9,6%	44,7%
Soy de Vitoria, pero me considero diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de Vitoria-Gasteiz	10,1%	4,9%	22,6%
No contesta	5,5%	3,9%	9,4%
Total	100%	100%	100%

Sobre la identificación territorial, tomando como referencia la ciudad, espacio de relación social más cercano en el que se desarrolla su vida cotidiana, existen diferencias porcentuales relevantes según el factor migración entre el alumnado según sea su familia de origen o no migrante.

Así, podemos resaltar que, entre la población no migrante, el considerarse vitoriana/o es la identificación muy mayoritaria que representa a cuatro de cada cinco. En cambio, entre quienes son de origen migrante, tan solo se da en algo más de un uno de cada cinco.

Esta cuestión apunta hacia la necesidad de facilitar parámetros identitarios que supongan una concepción y una nueva cultura que integre la pluralidad cultural en la que ser vitoriana/o no sea una marca de pedigrí, una categoría especial, sino una condición generalizada y común independientemente del lugar de origen, sobre todo, teniendo en cuenta la condición histórica de Vitoria-Gasteiz como ciudad de migrantes procedentes de otros municipios, territorios y países.

No cabe la menor duda de que la identificación territorial con lo local, a saber, con el municipio donde se reside, resulta de transcendental importancia para la convivencia a la hora de compartir marcos de referencia comunes que la faciliten. A continuación, vamos a ver si la segregación escolar de la población

de origen migrante incide en la construcción de su personalidad socio-cultural en relación con la pertenencia a su municipio y ciudad de referencia, en este caso Vitoria-Gasteiz.

Tabla 15.3.

Autoconsideración con respecto a Vitoria del alumnado de origen migrante según factor segregación			
Alumnado de origen migrante	Total	No segregado	Segregado
Ser de Vitoria o considerarse vitoriana/o	52,5%	71,4%	40,0%
No considerarse vitoriana/o	47,5%	28,6%	60,0%

A partir de los datos recogidos en esta tabla, vamos a examinar, específicamente para el caso de alumnado de origen migrante, su identificación con la ciudad en la que residen. Lo primero que nos llama la atención es que las diferencias entre el contexto segregado y no segregado son mayores que cuando hemos analizado la identificación nacional. Un 71,4% del alumnado de origen migrante en centros no segregados se siente vitoriano, casi 32 puntos porcentuales más que en los segregados. Esta diferencia era de 16 puntos con la identificación nacional.

Además, un 60% de la juventud migrante segregada no se siente vitoriana, más del doble que en los centros no segregados. Este último porcentaje nos parece muy preocupante. Que 6 de cada 10 jóvenes no se identifiquen con la ciudad en la que viven resulta un importante toque de atención, porque la segregación escolar aísla y condiciona tanto el desarrollo personal, como el proceso de incorporación social del alumnado.

La ecuación es muy simple; si eres de origen migrante y estás en un centro segregado te identificas en menor medida con tu ciudad. Sin embargo, si estudias en un centro no segregado, tienes el doble de opciones de desarrollar dicha identificación. Un sistema educativo justo y equitativo ayuda a garantizar la cohesión social. ¿Podemos ser una sociedad cohesionada si nuestro alumnado no participa del sentido de pertenencia a su contexto más inmediato?

En el apartado de identificación nacional hemos explicado que no existen diferencias entre el perfil de alumno migrante en los dos contextos. Sin embargo, que sea mayor la incidencia de la segregación escolar en la identidad local que en la nacional nos abre una vía de análisis a desarrollar en futuras investigaciones.

Tabla 15.4.

Autoconsideración con respecto a Vitoria según factor pobreza			
	Total	No pobres	Pobres
Me considero vitoriana/o	65,6%	76,1%	46,7%
No me considero vitoriana/o	19,5%	14,2%	28,8%
Soy de Vitoria, pero me considero diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de Vitoria-Gasteiz	10,5%	6,7%	17,4%
No contesta	4,4%	3,0%	7,1%
Total	100%	100%	100%

De nuevo, el factor pobreza apunta en el mismo sentido que el factor segregación y migración con respecto a la cuestión de la identificación territorial. El alumnado que pertenece a los hogares afectados por la precariedad económica comparte en menor medida la identificación como vitoriano y, en mayor proporción, no se considera vitoriano o, siendo de Vitoria-Gasteiz, se define como diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de esta ciudad.

3. Uso de los idiomas y consideración hacia el euskera

Tabla 16.

Idioma que hablan habitualmente en diversos contextos					
	Euskera	Castellano	Otro idioma	N/c	Total (543)
En la familia	4,3%	83,8%	11,2%	0,7%	100%
Con amistades	1,5%	95,0%	2,8%	0,7%	100%
En el instituto	42,5%	55,8%	1,1%	0,6%	100%

Sin duda un elemento clave en la construcción de su identidad cultural es el uso del idioma en los diversos contextos en los que se relacionan (familia, amistades e instituto).

La primera cuestión a destacar es el hecho de que el castellano es muy mayoritariamente el idioma vehicular, tanto en el contexto familiar como en las relaciones primarias con sus iguales.

En segundo lugar, que la presencia del euskera como idioma vehicular, donde se da en igualdad de condiciones con el castellano, es en el instituto, si bien hemos de matizar que fuera del aula, entre el alumnado, es ligeramente superior el uso del castellano con respecto al euskera. Más adelante, relacionamos esta cuestión del uso del idioma con el factor segregación y migración por centros escolares para analizar la relación entre el uso del idioma y la segregación escolar.

El porcentaje de jóvenes que utilizan el euskera como primera lengua es similar a los datos de la encuesta Sociolingüística del Gobierno Vasco (Servicio de Euskera del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2013), sin embargo, el uso de este idioma con las amistades es prácticamente residual. Este dato es neurálgico y debe despertarnos una profunda reflexión. Como veremos en la tabla siguiente, el número de alumnas/os que consideran el euskera como algo propio es alto, pero este sentimiento de referencia no se traslada al uso del idioma. El contexto de diglosia, en el que se mueve una lengua minorizada como la nuestra, exige fuertes apuestas sociales y políticas para su supervivencia.

Finalmente, en tercer lugar, cabe subrayar que más de una de cada diez personas utiliza en el contexto familiar otro idioma distinto al euskera y castellano como idioma vehicular.

Preguntadas por cuál es el idioma, podemos destacar, por orden de mayor a menor frecuencia; el árabe, francés, inglés, portugués, wolof, urdu o punjabi y, con menor frecuencia, una diversidad de idiomas como son; el búlgaro, croata, georgiano, caló, guaraní, italiano, quechua, moldavo, rumano, ruso, sueco o ucraniano entre otros, además de algunos idiomas oficiales del Estado distintos al euskera y al castellano como son el gallego, catalán o valenciano.

No podemos olvidar que el uso del idioma es un factor decisivo a la hora de desarrollarse los procesos de construcción de la propia identidad personal y cultural y, especialmente, en los casos en los que en el seno de las familias del alumnado se da una pluralidad de idiomas y la evolución en su uso incide en la forma de adaptarse a nuestra sociedad:

En el caso de las criaturas, eso quiere decir que es posible que se produzcan procesos de sustitución, por los cuales se abandonan rasgos culturales e incluso la propia lengua familiar, para adoptar los rasgos y lenguas locales. Se puede entender que parte de estos procesos están ligados a las circunstancias de cada cual y a las estrategias de adaptación (o de integración, si se prefiere), aunque al mismo tiempo es necesario preguntarse sobre las presiones a las que las

personas inmigrantes se ven sometidas en la sociedad mayoritaria y, sobre las consecuencias de esos procesos de sustitución. (AE1)

Tabla 16.1.

Idioma que hablan habitualmente en diversos contextos según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
En la familia castellano	83,8%	90,4%	58,8%
En la familia euskera	4,2%	5,4%	0,0%
En la familia otro idioma	11,2%	3,3%	41,2%
Con amistades castellano	95,0%	96,3%	90,4%
Con amistades euskera	1,5%	1,6%	0,9%
Con amistades otro idioma	2,8%	1,2%	8,8%
En el instituto castellano	55,8%	45,5%	94,7%
En el instituto euskera	42,5%	52,9%	3,5%
En el instituto otro idioma	1,1%	0,9%	1,8%

Existen importantes diferencias comparativas entre el alumnado según el factor segregación con respecto al uso del idioma vehicular, tanto en su familia como en la relación con sus iguales y en el centro educativo.

En el caso del alumnado que estudia en centros no segregados, el idioma vehicular en sus familias es en el 90,4% de los casos el castellano, y solamente en el 5,4% es el euskera. De igual modo, utilizan el castellano en las relaciones con sus iguales en un 96,3% de los casos y, tan solo el 1,6%, se relaciona en euskera con sus amistades. En los centros educativos no segregados, el euskera es mayoritariamente el idioma vehicular que utilizan en el instituto el 52,9% de los casos, mientras que el resto utiliza el castellano (45,5%).

La dinámica del alumnado que estudia en centros segregados con respecto al idioma vehicular es bien distinta. En sus familias, el porcentaje de alumnado que se relaciona en castellano se reduce al 58,8% y, el resto, es decir, el 41,2%, se relaciona en otro idioma distinto que no es el euskera. Sin embargo, fuera del hogar, en las relaciones con sus amistades, el uso del castellano sube al 90,4%, proporción similar a su uso en el centro educativo (94,7%), siendo tan solo un porcentaje residual el de quienes con sus amistades o en el instituto hablan en euskera.

Tabla 16.2.

Idioma que hablan habitualmente en diversos contextos según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
En la familia castellano	83,8%	92,4%	62,9%
En la familia euskera	4,2%	5,7%	0,6%
En la familia otro idioma	11,2%	0,8%	36,5%
Con amistades castellano	95,0%	96,6%	91,2%
Con amistades euskera	1,5%	1,6%	1,3%
Con amistades otro idioma	2,8%	0,8%	7,5%
En el instituto castellano	55,8%	45,6%	80,5%
En el instituto euskera	42,5%	53,1%	17,0%
En el instituto otro idioma	1,1%	0,5%	2,5%

Tomando en consideración el factor migración en relación con el idioma vehicular en diversos contextos podemos advertir algunas cuestiones interesantes a destacar. En primer lugar, en el contexto familiar del alumnado de origen no migrante, el castellano es el idioma en el que se habla habitualmente en más de nueve de cada diez familias (92,4%), mientras que en las familias de origen migrante se reduce a dos de cada tres (62,9%), dado que en un importante porcentaje (36,5%) el idioma en el que se relacionan en el seno familiar es otro idioma diferente al castellano o el euskera.

En segundo lugar, podemos destacar que fuera del hogar es el castellano el idioma predominante en el que se relacionan con sus amistades. Es en todos los casos (no migrantes y migrantes), una proporción superior a nueve de cada diez, siendo ligeramente más excepcional este hábito entre la población migrante (7,5% del alumnado no migrante se relaciona con sus amistades en otro idioma distinto al castellano o el euskera).

En tercer lugar, aunque el idioma vehicular entre el alumnado no migrante en el centro educativo es el euskera en más de la mitad de los casos, fuera del instituto con sus iguales se relacionan en castellano.

Tabla 17.

Grado de importancia que dan al euskera	
Mi primer idioma	6,1%
Mi segundo idioma	52,3%
Algo que tengo que estudiar	29,3%
No me interesa	9,0%
No contesta	3,3%
Total (543)	100%

En relación con el euskera, hemos de apuntar que tan solo un 6,1% lo consideran su primer idioma, siendo mayoritaria la opción de quienes lo consideran su segundo idioma (52,3%). Si bien, un 38,3% del alumnado lo considera tan solo como algo que hay que estudiar o manifiesta no tener interés por el idioma.

Llama la atención el alto porcentaje del alumnado que considera el euskera como idioma propio (58,4%), a pesar de que la mayoría lo haga como segunda lengua, lo cual apunta hacia el arraigo que va teniendo el euskera en la educación pública. Lógicamente, existen diferencias entre los centros segregados y no segregados como analizamos a continuación.

Tabla 17.1.

Consideración hacia el euskera según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Mi primer idioma	6,1%	7,5%	0,9%
Mi segundo idioma	52,3%	63,6%	9,6%
Algo que tengo que estudiar	29,3%	19,8%	64,9%
No me interesa	9,0%	5,6%	21,9%
No contesta	3,3%	3,5%	2,6%
Total	100%	100%	100%

En relación con la visión que tienen del euskera, se dan importantes diferencias entre el alumnado que estudia en centros no segregados y segregados. Mientras que en los primeros la opción mayoritaria es considerarlo su segundo idioma (63,3% de los casos), entre el alumnado matriculado en los centros segregados el euskera es considerado mayoritariamente como algo que hay que estudiar (64,9%) o directamente como algo que no les interesa (21,9%).

Si introducimos el factor migración, la dinámica es la misma que se da con el factor segregación, con una ligera diferencia con respecto a la consideración del euskera como segundo idioma que, lógicamente, se reduce porcentualmente en el caso de la población de origen migrante dado que consideran el idioma de origen en mayor proporción como su segundo idioma después del castellano.

No obstante, resulta de gran importancia explorar cómo influye la segregación escolar en la consideración del euskera dentro de alumnado de origen migrante, tal y como hacemos a continuación.

Tabla 17.2.

Consideración hacia el euskera del alumnado de origen migrante según factor segregación			
Alumnado de origen migrante	Total	No segregado	Segregado
Mi primer o segundo idioma	26,8%	53,0%	9,8%
Algo que tengo que estudiar o no me interesa	73,2%	47,0%	90,2%

Analizamos la visión que tiene el alumnado de origen migrante sobre el euskera, lengua minorizada pero que cada vez cuenta con mayor legitimación social (EUSTAT, 2018) y, además, constituye un importante elemento de promoción social (por ejemplo, como requisito de acceso a un empleo público).

La primera categoría (mi primer o segundo idioma) está enfocada desde un sentido de pertenencia, a saber, si lo consideran o no como algo propio, aunque sea como segunda lengua. En este sentido, la influencia de la segregación es extraordinaria. Apenas el 10% del alumnado segregado migrante vivencia el euskera como algo propio. Sin embargo, más de la mitad de la juventud de origen migrante en centros no segregados considera el euskera como algo propio, nada menos que 43 puntos porcentuales más que en los segregados. Este dato apunta a que en la red pública se está haciendo un arduo y más que loable trabajo a favor del proceso de euskaldunización.

La segunda categoría (algo que tengo que estudiar o no me interesa) contextualiza el euskera en relación con las exigencias de aprendizaje escolar. La influencia de la segregación también resulta demoledora. Un 90% del alumnado migrante segregado lo considera como una obligación y no tiene interés por el idioma. Si estas/os alumnas/os estuviesen en un centro no segregado tendrían muchas más posibilidades de tener una relación más cercana con el euskera.

La segregación escolar rompe la igualdad de oportunidades, impide que una parte de nuestra juventud pueda acceder con las mismas garantías al aprendizaje del euskera. Además de la funcionalidad que pueda tener, este idioma es un importante elemento de cohesión social. A través de su aprendizaje nos acercamos a un proyecto socio-educativo integrador, plural y comunitario: *En este sentido llama la atención la actitud negativa respecto del aprendizaje del euskera, puesto que normalmente es una realidad ausente en su entorno, no comprenden su riqueza ni la importancia de su aprendizaje para una buena socialización o capacitación laboral.* (AP2)

C. Satisfacción escolar y expectativas de futuro

El tercer capítulo de este trabajo de prospección lo dedicamos a estudiar dos cuestiones fundamentales en relación con la realidad del alumnado y la influencia de la segregación escolar en su vida académica y social presente y futura.

Estas dos cuestiones son, por un lado, la satisfacción escolar en su centro educativo, relacionada también con los motivos por los cuales estudia. Y por otro, sus expectativas de futuro desde un punto de vista académico y de aspiraciones laborales y sociales.

Tanto en este como en los siguientes apartados aportamos y analizamos, tanto los datos estadísticos obtenidos de las encuestas, como los datos cuantitativos que se desprenden de las preguntas abiertas incluidas en las mismas y que nos permiten recoger, desde su lenguaje último, sus opiniones y vivencias en relación con la segregación escolar y las relaciones entre el alumnado según su condición de origen migrante o no.

1. Satisfacción con el centro escolar

Tabla 18.

Grado de satisfacción con el centro escolar	
NO estoy a gusto, me gustaría cambiar a otro	9,0%
NO estoy a gusto quiero dejar de estudiar	2,8%
SÍ estoy a gusto, no quiero cambiar	84,0%
No contesta	4,2%
Total (543)	100%

Podemos afirmar que, en general, el alumnado se encuentra a gusto en el centro escolar en el que cursa sus estudios, si bien, en uno de cada diez desearían cambiar de instituto y un 2,8% quieren dejar de estudiar. Los resultados de nuestra investigación son similares a los apuntados en el trabajo Fernández, Shershneva y Fouassier (2017), donde un 89,4% del alumnado presenta un alto grado de satisfacción escolar.

En los casos en los que no están a gusto en el centro educativo actual, existen cuatro tipos de motivos diferentes resultantes de agrupar las distintas respuestas ofrecidas frente a la pregunta abierta "¿Por qué motivos cambiarías de centro?":

- ✓ Por una parte, relacionados con el **ambiente o clima social** en el instituto:

"No estoy a gusto con los demás alumnos", "aquí la gente es muy inmadura", "porque tengo allí a todos mis amigos", "no me gusta mucho este instituto, pero no me dejan cambiarme ", "no me gusta el tipo de compañía (compañeros) y el ambiente", "me gustaría cambiar, pero no sé a cuál. Donde las relaciones sociales sean mejores", "no lo he pensado. Por el ambiente, que no me gusta".

- ✓ Por otra parte, por su valoración de la **calidad de la enseñanza**:

"No me gustan los profesores", "estoy bajando nivel en este instituto", "cambiaría a los profesores. Algunos no saben dar las clases", "no me gusta como hacen las cosas en el Instituto", "porque Vitoria-Gasteiz no hay optativas y me gustaría un colegio con más opciones".

- ✓ Otro motivo por el que quieren cambiar son sus **expectativas de futuro**:

"Nuevos aires, oportunidades para mi familia, aunque me gustaría irme del país más bien", "para hacer bachiller y porque no estoy a gusto y necesito cambios", "para hacer Formación Profesional", "Cambiaría a otro centro para cursar otros estudios", "porque quiero hacer Bachiller Artístico".

- ✓ Por último, motivos relacionados con el **idioma en el que se estudia**:

"No me gusta estudiar en euskera", "estudiar en árabe", "estudiar en inglés", "estudiar en francés", "estudiar en castellano".

El hecho de que no parece que haya diferencias apreciables entre centros segregados y no segregados exige un profundo análisis. Pueden ser muchos los factores que influyan en esta percepción: no haber conocido otra realidad diferente a la de tu instituto, el buen hacer del profesorado en los centros segregados, etcétera. El estudio de los posibles factores nos parece de gran interés para ampliar nuestro trabajo en próximas investigaciones.

2. Expectativas de futuro con respecto a sus estudios

Tabla 19.

Expectativas de futuro con respecto a sus estudios	
Quiero dejar el instituto para hacer otra cosa o ponerme a trabajar	2,8%
Quiero seguir estudiando y hacer una Formación Profesional	34,6%
Quiero seguir estudiando y acceder a la universidad	58,2%
No contesta	4,4%
Total (543)	100%

Sobre las expectativas de futuro con respecto a sus estudios, podemos concluir que la opción de dejar de estudiar es muy minoritaria (2,8%) y que la opción mayoritaria es seguir estudiando, hacer bachiller e ir a la Universidad (58,2%), mientras que en uno de cada tres casos optan por la Formación Profesional (34,6%).

Tabla 19.1.

Intención en el futuro con respecto a sus estudios según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Dejar el instituto y hacer otra cosa o trabajar	2,8%	1,4%	7,9%
Seguir estudiando y hacer Formación Profesional	34,6%	32,6%	42,1%
Seguir estudiando y acceder a la Universidad	58,2%	61,5%	45,6%
No contesta	4,4%	4,4%	4,4%
Total	100%	100%	100%

En relación a las expectativas de futuro con respecto a los estudios, cabe resaltar la existencia de diferencias entre el alumnado según tipos de centros segregados o no. Mientras que en los centros no segregados la mayoría quiere seguir estudiando para acceder a la universidad (61,5%) entre quienes estudian en centros segregados el porcentaje se reduce al 45,6%, funcionando en sentido inverso la opción de seguir estudiando para acceder a formación profesional (opción elegida por el 32,6% de alumnado en centros no segregados y 42,1% en los segregados).

Podemos también subrayar que, aunque la voluntad de abandonar los estudios en general es baja, se da con bastante frecuencia entre el alumnado de los centros segregados (7,9% con respecto al 1,4% en los no segregados).

Tabla 19.2.

Intención en el futuro con respecto a sus estudios según factor género		
	Mujer	Hombre
Quiero seguir estudiando y acceder a la Universidad	66,8%	49,2%
Quiero seguir estudiando y hacer Formación Profesional	27,1%	43,4%
Quiero dejar el instituto para hacer otra cosa o ponerme a trabajar	2,9%	2,9%
No contesta	3,2%	5,4%
Total	100%	100%

En relación al factor género, existen diferencias reseñables en cuanto a su intención futura respecto a los estudios. Mientras que entre quienes manifiestan querer seguir estudiando bachiller y acceder a la universidad el volumen de alumnas es un 17,6% superior al de alumnos, la proporción de alumnos que quieren finalizar 4º de la ESO y hacer Formación Profesional se invierte, pasando a ser un 16,3% superior entre los chicos con respecto a las chicas.

Además, podemos observar para ambos grupos -aunque ligeramente superior en el caso de los alumnos- que la opción no sabe o no contesta puede responder sobre todo a no tener claro cuál es su intención futura.

Tabla 20.

Motivo principal por el que está en el instituto	
Sobre todo, para obtener un título con el objetivo de encontrar un buen trabajo	83,6%
Sobre todo, porque me gusta aprender	8,5%
Porque estoy obligado a hacerlo, sino no estaría Vitoria-Gasteiz	5,2%
No contesta	2,8%
Total (543)	100%

El motivo por el que se está en el centro guarda estrecha relación con las expectativas de futuro. La gran mayoría vincula su futuro educativo con la cuestión laboral,

es decir, desean continuar estudiando con el objetivo instrumental de encontrar posteriormente un buen trabajo (83,6%). Ahora bien, en casi uno de cada diez casos, consideran que su prioridad o el motivo por el que estudian es por su deseo de aprender; y si lo relacionamos esto con sus notas en la ESO, este colectivo coincide con quienes manifiestan tener buenas y muy buenas notas.

3. Valoración sobre cuestiones relacionadas con sus aspiraciones futuras

Tabla 21.

Valoración media sobre la importancia que da a cuestiones relacionadas con sus aspiraciones futuras	
	Media sobre 10
Tener un buen trabajo en el que gane mucho dinero	9,04
Tener un trabajo que me guste, aunque no gane mucho dinero	8,68
Tener una familia propia	7,93
Independizarme económicamente de mi familia	6,17
Vivir sin tener que trabajar	4,44

Ordenadas de mayor a menor importancia media que dan a sus aspiraciones futuras, sobresale la cuestión de tener un buen trabajo en el que se gane mucho dinero (9,04 sobre 10) y, en segundo lugar, muy de cerca (8,68 sobre 10), la de tener un buen trabajo, aunque no se gane mucho dinero. Sorprende en estas edades la interiorización de un concepto de aprendizaje vinculado con tanta contundencia a la formación académica para el trabajo, donde cuestiones tales como tener una familia propia o independizarse de su familia quedan relegadas a un segundo plano.

Ni qué decir tiene, tal y como hemos indicado en la tabla anterior, que la vinculación entre formación escolar y el afán por aprender como una finalidad en sí misma, como un valor en su proceso de crecimiento personal, se da en una proporción del alumnado muy pequeña. Por tanto, muy mayoritariamente, la formación académica la consideran un valor instrumental destinado a su integración laboral futura.

Las grandes corporaciones mercantiles y las políticas educativas, secundadas por los estados al servicio de esas empresas, ejercen una importante presión sobre el sistema educativo, lo cual frecuentemente lo convierte en un espacio destinado a la formación técnica para atender las necesidades del mercado laboral y a inculcar una mentalidad fundamentada en la competitividad mercantil. La estrecha vinculación entre estudio-trabajo que establece el alumnado, parece moverse en consonancia con la ideología empresarial presente en las legislaciones educativas europeas que se les transmite (López de Sabando y Masa, 2018).

Esta escala de valoración y de prioridades, puede denotar que han asumido la idea de que su proceso educativo se alargará, por un lado, en aras de conseguir ese objetivo (tener un trabajo, preferentemente ganando mucho dinero o, en segundo término, aunque no sea así); y por otro lado, asumiendo también que permanecerán mucho tiempo en su familia de origen hasta que formen una familia propia o se independicen económicamente de su familia actual.

En este sentido, reconociendo ser esto así, algunas aportaciones del profesorado destacan la importancia de potenciar al máximo iniciativas como Bizikasi, que;

pretende contribuir a que los centros educativos sean espacios seguros de convivencia positiva y de tolerancia cero ante posibles situaciones de acoso, condición indispensable para lograr el principal objetivo del sistema educativo que consiste en acompañar a todo el alumnado en su desarrollo personal y dotarle de competencias y herramientas que le permitan participar en la sociedad como ciudadanos activos y responsables. (Bizikasi, s.f., párr.1)

Entre estas competencias destacan que, lógicamente, también se encuentra su incorporación socio-laboral futura. Por tanto, resulta necesario, más allá de la presión mercantilista sobre el sistema educativo, dar el papel que le corresponde a la formación académica en aras de prepararse para una ocupación laboral. En este sentido ponen el valor los objetivo de Bizikasi:

En Bizikasi y entre otras propuestas, se incluye una educación en valores, no solo se contempla la escuela para "inculcar una mentalidad fundamentada en la competitividad mercantil." A fin de cuentas, el alumnado busca una buena preparación para poder tener un buen futuro en el que se incluye la adquisición de un trabajo. Sin embargo, no hay que olvidarse de los valores de la convivencia, ya que en las escuelas también formamos a las personas que serán nuestro futuro como sociedad. (AP3)

Tabla 22.

Valoración media sobre la importancia que da a cuestiones que favorecen la posibilidad de encontrar un trabajo	
	Media sobre 10
Ser hombre	6,22
Pertener a una familia con alto nivel económico	7,52
Tener rasgos raciales o idiomáticos diferentes	6,13
Tener formación académica	9,36

Examinando, además, qué cuestiones consideran poder favorecer la posibilidad de encontrar un buen trabajo en el futuro, se confirma de un modo contundente que la principal motivación para estudiar es esta, es decir, que la formación académica es lo que hace posible un buen trabajo (9,36 sobre 10). En segundo lugar, valoran que pertenecer a una familia con alto nivel económico también favorece la posibilidad de encontrar un buen trabajo (7,52 sobre 10). Al resto de cuestiones, como ser hombre o tener determinados rasgos raciales o idiomáticos, les dan una puntuación más baja.

Tabla 22.1.

Valoración media sobre si consideran que ser hombre hace más fácil encontrar trabajo según factor género			
	Mujer	Hombre	Total
MEDIA	7,30	5,05	6,23
Desviación	3,126	3,395	3,481

Antes de analizar desde el punto de vista del factor género la valoración que hacen sobre si ser hombre o mujer influye a la hora de encontrar trabajo, hemos de indicar que el factor género, al igual que en resto de factores (segregación, migración y pobreza), tiene sus especificidades tal y como venimos analizando a lo largo de nuestra investigación.

Hemos de subrayar que es el factor género el que más diferencia la visión del alumnado con respecto al rendimiento escolar y expectativas de futuro, tal y como hemos venido analizando en este apartado. No obstante, como veremos más adelante, también las vivencias y percepciones de la segregación escolar, así como con las cuestiones relacionadas con la estigmatización social, son percibidas de manera diferente por las chicas y los chicos.

Así como con respecto al resto de factores como segregación, migración y pobreza, la valoración media de las cuestiones que influyen a la hora de encontrar trabajo no presenta diferencias relevantes, sin embargo, en relación con la influencia de ser hombre o mujer a la hora de encontrar un trabajo, se dan valoraciones medias relevantes.

Mientras que los alumnos valoran con un 5,05 sobre 10 la influencia de esta variable, en el caso de las alumnas sube hasta 7,3 puntos de media, por lo que podemos afirmar que entre ellas existe una conciencia mayor sobre la discriminación que sufren las mujeres a la hora de acceder al mercado laboral.

D. Vivencias y percepciones de la segregación escolar

Nos centramos a lo largo de este amplio apartado en el examen de las vivencias y percepción que el alumnado de 4º de la ESO de la red pública de Vitoria-Gasteiz tiene sobre la cuestión de la segregación escolar, la cuestión central que nos ocupa.

Para ello vamos a tratar de averiguar cuál es su valoración, a partir de sus experiencias y percepciones, de cuestiones tales como si existe discriminación hacia la población de origen migrante y los motivos de la misma; su valoración sobre lo que supone la existencia de diversidad cultural en el aula, sobre si en su centro educativo se discrimina al alumnado de origen migrante, sobre si en nuestra ciudad existe discriminación entre institutos y, también, su visión sobre las consecuencias de convivir en el mismo instituto alumnado de origen migrante con el resto. Por último, incluimos su valoración sobre por qué en Vitoria-Gasteiz hay centros donde se concentra el alumnado de origen migrante.

1. Discriminación hacia la población migrante

Tabla 23.

Valoración sobre la existencia de discriminación hacia la población migrante				
	Sí	No	N/C	Total (543)
En nuestra ciudad	79,9%	18,6%	1,5%	100%
En el instituto	26,2%	71,1%	2,7%	100%
En tu aula	4,2%	93,9%	1,8%	100%

Cuatro de cada cinco (79,9%) consideran que existe discriminación hacia la población migrante en nuestra ciudad. Sin embargo, en el instituto la percepción se reduce a uno de cada cuatro (26,2%), lo cual indica que el centro escolar es percibido como un lugar donde la discriminación disminuye considerablemente, siendo, dentro del aula, donde la percepción de discriminación se reduce hasta convertirse en algo bastante inusual (4,2%).

Pareciera como si la discriminación hacia las personas de origen migrante fuera una cuestión que existe pero que les toca de refilón, es decir, que salvo cuando les toca a ellas/os o a personas de su entorno cercano, fuera una realidad más lejana.

Tabla 23.1.

Valoración sobre la existencia de discriminación hacia la población migrante en Vitoria según factor género		
	Mujeres	Hombres
SI existe discriminación hacia la población migrante en nuestra ciudad	89,3%	69,3%

Relacionando estas variables con el resto de factores, hemos de destacar que donde encontramos diferencias destacables es entre alumnas y alumnos (factor género), sobre todo con respecto a la valoración sobre la existencia de discriminación hacia la población migrante en nuestra ciudad. Mientras que las alumnas consideran en un 89,3% que sí existe, en el caso de los alumnos el porcentaje se reduce al 69,3%.

Esta diferencia comienza a apuntar hacia la hipótesis de que es entre las mujeres de origen migrante, procedentes de familias pobres y en centros segregados, donde se acumulan las situaciones de discriminación. Esta cuestión, percibida con mayor claridad por el conjunto de las alumnas que las padecen o ven cómo afecta a sus compañeras, la vamos a ir contrastando al introducir el factor género en otras de las variables relacionadas con las vivencia y percepción de la discriminación, así como con la estigmatización.

Tabla 24.

Motivos por los que se discrimina a la población migrante				
	Sí	No	N/C	Total (543)
Rechazo de las personas de Vitoria-Gasteiz hacia las de origen migrante	39,6%	38,5%	21,9%	100%
No relacionarse las personas de origen migrante con las de Vitoria-Gasteiz	16,9%	61,5%	21,5%	100%
Concentración del alumnado migrante en determinados institutos	26,2%	51,7%	22,1%	100%
Otros motivos	6,1%	70,0%	23,9%	100%

Los dos principales motivos por los que creen que se discrimina a la población migrante son el rechazo de las personas de Vitoria-Gasteiz hacia las de origen migrante (39,6%) y, en segundo lugar, la concentración del alumnado migrante en determinados institutos (26,2%), siendo menos frecuente la identificación por su parte de motivos relacionados con que las personas de origen migrante no se relacionan con las de Vitoria-Gasteiz, es decir, la auto-discriminación (16,9%).

En los casos en los que apuntan hacia otros motivos de discriminación (6,1%), citamos textualmente todos los indicados porque nos sirven para visualizar más en concreto su experiencia y percepción de esta discriminación:

"Algunas personas tienen miedo Piensan que les van a quitar el trabajo", "Problemas con las bandas", "Si vienes de un país o territorio en concreto, tienes más o menos problemas", "Siempre habrá personas con la mente cerrada", "Insultos frecuentes y considerarnos inferiores", "Micro-racismo entre dichos, metáforas, bromas", "Situación económica, el habla, el color", "Pensando con egoísmo, creemos que vienen a quitarnos el trabajo", "Porque el mundo socialmente es así. este se debería cambiar y el punto de vista también", "Por no ser de Vitoria-Gasteiz", "Por la religión", "Hacer comentarios ofensivos en forma de chiste y que el resto de alumnos se ría", "Si hay algo mal, los migrantes son los culpables y a menudo se les juzga por ser migrantes", "Acusar de vivir de las ayudas", "Decir cosas racistas y xenófobas de un alumno", "Por no hablar euskera o castellano", "La forma de pensar de la gente de aquí".

2. Discriminación racial y diversidad cultural en el instituto

Tabla 25.

Valoración sobre la existencia de diversidad cultural y personas procedentes de otros países en el aula	
Positivo, enriquece las relaciones y sirve para aprender a convivir	79,6%
Positivo, aunque a veces sea fuente de conflictos	13,8%
Negativo, genera problemas, es mejor estar separados	1,3%
No contesta	5,3%
Total (543)	100%

La práctica totalidad del alumnado valora positivamente tanto la existencia de diversidad cultural en las aulas, como la presencia de personas procedentes de otros países. Las consideran enriquecedoras y un elemento que sirve para aprender a convivir.

Del total, solo un 13,8% matiza que a veces es una fuente de conflictos y únicamente un 1,3% considera que es negativo, fuente de conflictos y que sería mejor estar separados. Los resultados de la investigación sobre *La diversidad en las aulas* ya mencionada, también arrojan una valoración positiva de la diversidad

cultural, en tanto un 91,5% del alumnado de ascendencia extranjera así lo aprecia (Fernández, Shershneva y Fouassier, 2017).

No obstante, habríamos de profundizar si estas valoraciones ocultan que:

En muchas ocasiones, el alumnado de origen migrante que convive con dos contextos o pertenece a varias identidades culturales, la de llegada y la de origen, por parte de sus progenitores, tiende a ocultar sus raíces o pertenencia a la cultura de origen como mecanismo de integración en la escuela, porque perciben que esta característica es, en lugar de una riqueza cultural, entendida como negativa en su entorno escolar. (AE2).

Tabla 26.

Valoración sobre si en su centro educativo se discrimina a las personas de origen migrante	
SI, por parte de quienes no se consideran migrantes	19,0%
SI, por parte del profesorado	3,7%
NO, se trata a todo el mundo por igual	70,5%
No contesta	6,8%
Total (543)	100%

La mayoría del alumnado considera que en instituto se trata a todo el mundo por igual (70,5%). Ahora bien, una de cada cuatro personas entrevistadas no lo ve así (22,7%) y considera que sí existe discriminación en general por parte de quienes no se consideran migrantes con respecto a quienes se etiqueta como tales (19%) y, en algunos casos, aunque de un modo residual, por parte del profesorado (3,7%).

Tanto en relación con la valoración mayoritaria tan positiva de la diversidad cultural, como con la idea de que en su instituto se trata a todo el mundo por igual, se apunta hacia la idea (sobre todo en los centros no segregados) de que los posibles conflictos relacionados con la intolerancia hacia otras culturas, o el trato desigual y/o discriminatorio, se da en "otros centros".

A partir de la siguiente tabla vamos a indagar en cuáles son las situaciones de discriminación hacia la población de origen migrante por motivos raciales, tratando de concretar qué situaciones perciben, conocen y/o experimentan como tales.

Tabla 27.

Situaciones de discriminación por motivos raciales en el instituto	
Sí refieren o describen situaciones	21,9%
Consideran que no existen o no han presenciado situaciones	30,3%
No contestan	47,8%
Total (543)	100%

Del total del alumnado entrevistado, a lo hora de responder si podría mencionar situaciones de discriminación por motivos raciales en el instituto, el 21,9% indica alguna situación que ha vivido en persona, que ha vivido alguien a su alrededor o que ha presenciado; el 30,3% considera que no existe o no ha presenciado situaciones de discriminación racial; y el 47,8% no describe situaciones de discriminación por motivos raciales que haya vivido en el instituto, bien porque no las ha vivido, porque no las recuerda o por no querer describirlas.

A continuación, enumeramos cuáles son las situaciones referidas de discriminación racial que conocen, han presenciado o experimentado directamente. Hemos seleccionado algunas de las más significativas respetando su literalidad y sin entrar en el análisis de contenido de las mismas:

- "Una vez un alumno se sentó en otra mesa y escuchó muchas veces la palabra moro".
- "Ha venido una chica nueva al instituto. Es africana y no lleva velo, porque ha tenido muchos problemas por llevarlo"
- "Entre los alumnos, a veces, surgen riñas y peleas. Aunque empiecen de broma, no me gusta".
- "No soy negra, pero como tengo acento colombiano, me llaman panchita".
- "He visto como a una chica, por ser negra, le hablaban muy mal".
- "Algunas veces, empiezan broncas en el patio, pero nada serio".
- "He visto riñas y discusiones en el patio".
- "Algunas personas son problemáticas, por ser de una cultura diferente y suelen decir insultos racistas".
- "A veces, si vienes de un sitio diferente o tienes la piel de otro color, piensan que eres tonto y raro".
- "Mirar mal, fumar al lado de alguien".

- "Algunas veces he escuchado vuelve a tu país. Creo que este tipo de discriminación solo aparece porque no se conoce bien a las personas inmigrantes".
- "He oído como me llamaban puto moro para hacerme daño. No era de broma".
- "Las personas de otra raza sufren acoso"
- "No lo he visto nunca. Pero, a veces, dicen que en nuestro instituto si te ven con gente de otra raza está mal".
- "A veces, en el patio y en la calle, los chicos juegan solos y algunas chicas se sienten desplazadas".
- "A mi hermana, su tutora le dijo que si iba a seguir así, mejor que se vuelva a su país".
- "He vivido situaciones como vete de este país no es el tuyo o porque eres negro no te quiero en mi grupo".
- "Por ser de diferente raza o color, la gente empieza a hablar mal".
- "Suelen decirnos no tienes papeles".
- "En mi instituto solo hay uno o dos vascos majos, sin contar a los profesores".
- "No ha habido o no suele haber, aunque es cierto que entre alumnos y profesores suele haber comentarios, pero siempre desde el respeto".
- "Vi cómo le acosaban a un chico. Le llamaban gay y le tuvieron que cambiar de instituto".
- "Alguna pelea ha habido en mi instituto. Por dirigirse a una persona con insultos raciales, como negro".
- "Comentarios como ¿cómo lo vas a saber si eres moro?, cállate puto negro"
- "Por ejemplo cuando alguien habla o lee, pero es de otro país y está en proceso de aprendizaje, la gente se ríe".
- "A una chica le dijeron que no podía llevar ropa corta".
- "Hay, pero no me he enterado".
- "Decir comentarios racistas a las personas que no son de la misma raza".
- "Cuando falta algo en clase, siempre piensan que he sido yo".
- "He oído textualmente cállate puto moro de mierda vete a tu país".
- "Algunas veces he oído moro de mierda y ese tipo de cosas".
- "Llamar negro a alguien y vete a tu país".

- "Por ejemplo, si hay que hacer grupos, a veces, dejan sola a la persona que tiene otro color de piel".
- "Por ejemplo, las personas de color, a veces, discriminan a otras solo por tener un color diferente".
- "En el aula sí se ofenden unos a otros por la nacionalidad".
- "Los negros piensan que los blancos les odiamos sin razón aparente".
- "Un profesor me dijo que no tendría futuro, por llevar velo".
- "Una chica española hacia una migrante".
- "Comentarios desagradables entre algunos alumnos te hacen sentir mal".
- "A una amiga mía (china) le llamaron puta china. Y con el Covid a 3 compañeros chinos de clase les arrinconaron".
- "No sé, a veces algunos hacen comentarios despectivos a otros como chino, moro".
- "Por ser negro o chino".
- "No es algo general, pero algunas personas muestran desprecio, sobre todo hacia personas africanas".
- "Alguna vez he escuchado bulos en el patio hacia una persona por ser de otra raza".
- "Cuando se hacen grupos, por ejemplo, no juntarse con gente de color".
- "En una discusión cuando se dicen como insulto el tema de la raza".
- "Yo en algunas ocasiones me he sentido discriminada".
- "A una chica negra, por ser de otro color".
- "Por ejemplo, si hay un robo o un hurto, lo primero es echar la culpa a los inmigrantes".
- "Algunos alumnos, a las personas que reciben ayudas económicas, les dicen que cogen nuestro dinero".
- "Escuchar decirle a alguien (una compañera china) la china esa".
- "Cuando empezó el Covid, se burlaban de los alumnos chinos".
- "Oigo todos los días estos comentarios, los migrantes vienen a quitarnos el trabajo, los negros huelen mal y llamar china a alguien asiático y no por su nombre".

- "Vitoria-Gasteiz no hay sitio y el dinero para ellos, son comentarios que he oído en clase".
- "Quítate de la portería puto negro, otro comentario que oí en el patio".
- "Un alumno que está mal visto, tiene problemas para hacer un trabajo o exámenes con otra persona".
- "No se usa el humor negro con ellos".
- "Por ser negro, alguien te dice puta negra o cosas parecidas".
- "Por ejemplo, apartar a alguien por ser de una raza diferente".
- "Discriminar a la hora de hacer un trabajo en grupo"
- "Ordenar a unas chicas que en clase se quitaran el hiyab".
- "No tener en cuenta cuando hacen el Ramadán".
- "A veces hacen bromas con el lugar de nacimiento, pero generalmente no hacen malos comentarios".
- "En mi opinión, se hacen comentarios, pero en broma".
- "En el primer curso una alumna llevaba velo y le dijeron que se lo quitara".
- Los de Vitoria-Gasteiz, con los que no son de Vitoria-Gasteiz, tienen posturas racistas y xenófobas".
- "Todos los asiáticos son adoptados, los negros no son de Vitoria-Gasteiz, reírse de las mujeres magrebis que llevan velo, imitar con burla a los asiáticos, etcétera".
- "No se quiere tener relación con otra persona, por ser de distinto color".
- "Cuando estaba en primer curso, tenía un amigo negro y los demás alumnos, no le dejaban sentarse a su lado".
- "Por un parte, los alumnos de primero y segundo curso, entre ellos, llamar a alguien puto moro".
- "Lo de siempre, por ejemplo, comentarios como puto moro o llamar negro a alguien con malicia".
- "Esta situación, hoy por hoy, se está normalizando, pero se sigue mirando mal a la gente que viene de fuera".
- "Oigo muchos comentarios como eso es cosa de los de tu cultura y no nuestros, o como muchos vienen a quitarnos el trabajo".
- "Dejar apartado".

- "Algunos alumnos se pelean con otros, por su idioma o color de piel".
- "Sí, por ejemplo, en el patio hay personas que se ríen de tu situación y por motivos raciales".
- "Puede ser, que les cueste mucho relacionarse con los demás".
- "A una persona, por ser negra y llevar pantalones dorados, le dijeron mira, mira, una negra brillante y se rieron de ella".
- "No me gusta hablar de estos temas".
- "En este instituto y en el anterior me hacían bullying por ser más gordita y tener el tono de piel más oscura que los demás".
- "Una vez que una señora llamó puto negro a un alumno".
- "No en el que estoy. Pero en primaria, me hicieron bullying, por ser de otro país y ser diferente a ellos".
- "Se ven situaciones racistas, cuando se empieza una pelea".
- "Llamar puto negro a las personas de color".
- "Sí, lo he visto en una chica de 3º de la ESO y en una chica homosexual de 2º".
- "Hace 3 años, un profesor insultó a un compañero de clase, solo por ser negro. Le dijo, tú eres negro y un simio también. También en repetidas ocasiones le faltó al respeto a una compañera árabe".

Ante estas situaciones, ¿cómo reacciona el sistema escolar?: *muchas veces el profesorado no cuenta con recursos para gestionar este tipo conflictos relacionados con comentarios y/o actitudes racistas y esto hace que, en la mayoría de los casos, en lugar de afrontar esta realidad y generar un espacio de mediación y diálogo para concienciar al alumnado, los eluden y adoptan una actitud de evitación como mecanismo de defensa frente a estos conflictos (AE2).*

Ni qué decir tiene que la falta de respuestas por parte del sistema educativo frente a los conflictos escolares en general, y raciales en particular, también puede deberse a otros factores: *a la falta de tiempo y espacio para tratarlo, por la sobrecarga de trabajo y exigencias de cumplir con los objetivos curriculares por parte del profesorado, etcétera. (AE2)*

Por ello sería interesante articular instrumentos a partir de formaciones prácticas para el profesorado, o al menos contar con un equipo multidisciplinar que pueda intervenir ante estas situaciones de conflicto y gestionarlas.

Tabla 28.

Valoración sobre consecuencias de convivir en el mismo instituto alumnado de origen migrante con el resto	
No genera ningún problema	77,3%
Sí genera problemas	9,9%
No contesta	12,2%
Total (543)	100%

Como ya hemos ido adelantando, el alumnado en su mayoría aprecia que el hecho de convivir alumnado de origen migrante con el resto no genera problemas de convivencia, sino que por el contrario en todo caso la enriquece. Pero no hemos de perder de vista que, tal y como hemos indicado en la tabla anterior a esta, uno de cada cinco cita situaciones de discriminación racial que ha vivido y/o presenciado y que, según los datos de esta tabla, una persona entrevistada de cada diez (9.9%) sí estima que genera problemas de convivencia, refiriéndose, al preguntar sobre cuáles, a las siguientes cuestiones:

"Prejuicios hacia la población migrante", "No hay integración y no nos juntamos", "Surgen broncas y riñas", "Hay diferentes culturas y a veces cometes errores", "Discriminación, odio y bandas", "Rechazo", "Desde fuera parece que un instituto con mayor concentración de migrantes es un instituto de pobretones sin futuro", "Críticas sobre diversas culturas y desigualdad", "Que no se acostumbran", "Que los españoles no se acostumbran a los migrantes", "Raciales y situaciones económicas", "Los de Vitoria-Gasteiz se creen superiores", "Que no se relacionan con la gente de Vitoria-Gasteiz porque se pueden sentir arrinconados", "El problema viene de quienes incriminan, no de los inmigrantes", "Puede que perdamos un posible enriquecimiento de la cultura", "Piensan que conocemos su cultura y que tenemos que compartirla", "Algunos sienten que son mejores que otros y esto se convierte en peleas", "Dejar apartado", "Para hacer las cosas tienen diferentes criterios y hay conflictos", "Esos colegios son criticados por los padres debido a su alto nivel de personas extranjeras".

3. Discriminación entre institutos en Vitoria-Gasteiz

Tabla 29.

Valoración sobre si en Vitoria existe discriminación entre institutos	
No, todos los institutos son iguales	29,3%
Sí, hay institutos donde se concentra al alumnado migrante y en otros no	60,4%
No contesta	10,3%
Total (543)	100%

Resulta evidente que la mayoría aprecia que existe discriminación entre los centros educativos de la ciudad debido a que hay institutos donde se concentra al alumnado de origen migrante y en otros no (60,4%). Sin embargo, también hay un 29,3% que no percibe esta discriminación.

En este sentido, se torna pertinente hacer una contextualización sobre la segregación escolar en la ciudad donde se ha desarrollado este estudio. La concentración de población de origen migrante en determinados barrios de Vitoria-Gasteiz no explica los altos índices de segregación escolar. Los barrios que concentra mayor número de vecinos de origen migrante como por ejemplo Coronación o Casco Viejo (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020) no se asoman ni de cerca a los datos de concentración de población migrante en determinados institutos que superan el 80%.

El propio Gobierno Vasco recomienda que el porcentaje de alumnado de origen extranjero no supere el 30% (Mesa de trabajo sobre "Educación y Diversidad" del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2016). Esta realidad, es decir, la no correspondencia de la segregación en centros escolares con el índice de población migrante en los barrios, es extrapolable a la inmensa mayoría de la Comunidad Autónoma Vasca.

Si hacemos comparativa interredes, se observa un importante contraste entre los centros públicos y los centros concertados. De hecho, la población de origen extranjero se concentra mayoritariamente, en un 95%, en la red pública (Mesa de trabajo sobre "Educación y Diversidad" del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2016).

Tabla 30.

Opinión sobre por qué en Vitoria hay centros donde se concentra el alumnado de origen migrante	
La población vitoriana que no se considera migrante no quiere que sus hijas/os estudien con población de origen migrante y les matriculan en otros colegios	40,9%
La población de origen migrante no quiere relacionarse con la población que no es de origen migrante y se matriculan en determinados institutos	11,4%
Otras razones	24,3%
No contesta	23,4%
Total (543)	100%

La mayoría valora que el motivo por el que existen centros donde se concentra la población de origen migrante y que, lógicamente, hace posible una política educativa segregativa, es por prejuicios hacia la población de origen migrante.

El 40,9% piensa que la población vitoriana que no se considera migrante no quiere que sus hijas/os estudien con población de origen migrante y les matriculan en otros colegios.

Así reafirman que este es el principal factor de segregación algunas de las aportaciones del profesorado:

En mi opinión, cada familia debe decidir a qué centro quieren enviar a sus hijos e hijas. A menudo tienen en cuenta dónde van a ser bien acogidos o dónde hay otras familias que conocen y que están en una situación parecida. Lo que habría que hacer es, como sociedad, dar un paso más y que el resto de alumnado autóctono se incorpore a estos centros dotándolos de más recursos y medios para que resulten cada vez más atractivos, ya que, por desgracia, la apariencia externa de los centros está estrechamente ligada a su reputación y se juzga sin conocer. (AP3)

La valoración en sentido contrario, es decir, que la población de origen migrante no quiere relacionarse con la población que no es de origen migrante y se matriculan en determinados institutos, tan solo la comparte el 11,4% del alumnado.

Cabe destacar que un 24,3% apunta a otras razones que son diversas y cuya matización resulta de gran interés a la hora de explicar los posibles motivos

implícitos. Analizando el total de respuestas (263) y sintetizándolas, podemos agruparlas de la siguiente manera:

✓ **Por motivos económicos:**

"A veces, tienen que buscar institutos más económicos y además que la educación sea en castellano". "Hay crisis, depende del coste generalmente". "Las familias que vienen de otros países, normalmente, llegan y no tienen mucho dinero, por eso, la mejor opción son este tipo de centros". "Los Inmigrantes tienen problemas económicos y en los institutos públicos les ayudan". "Normalmente por razones económicas y por las ayudas que dan". "Por lo general porque su situación económica es mala y por eso entran en Institutos públicos". "Porque es económicamente más barato". "Razones económicas".

✓ **Por motivos relacionados con la diferenciación residencial según nivel económico:**

"Los migrantes viven en las casas que están al lado de las escuelas". "Los inmigrantes viven en barrios concretos, por eso es normal que, en las escuelas de ese barrio, haya más inmigrantes". "Normalmente viven en la misma calle o el mismo barrio y van a las escuelas de esa zona". "Para no estar dispersados". "Porque la mayoría de inmigrantes viven en barrios específicos y acuden al colegio cercano". "Porque muchos inmigrantes buscan en barrios concretos y en las escuelas de esos barrios están la mayoría de los inmigrantes".

✓ **Por cuestiones relacionadas con el idioma:**

"Como no saben el idioma, necesitan más ayuda". "La mayoría de los institutos son en euskera". "Los de modelo A y B". "Los estudiantes migrantes no saben euskera, entonces solo entran en institutos con modelo A en Castellano porque son públicos". "Los inmigrantes cuando empiezan a estudiar tienen problemas de comunicación con el idioma". "Los inmigrantes no quieren estudiar en euskera". "Los migrantes no han tenido la necesidad de estudiar euskara". "Porque es más fácil no estudiar en euskera". "Porque la sociedad cree, que los diferentes idiomas de estas personas les perjudican". "Porque muchos institutos de Gasteiz la educación es en euskara". "Porque no saben bien el idioma (euskera)". "Porque no saben nuestro idioma". "Porque solo hay dos institutos modelo A y B, a muchos no nos interesa el euskera". "Problemas con el uso del idioma en los institutos". "Que la mayoría de los colegios son en euskera, lo cual no acepta a aquellas que no saben y en estos institutos se concentran muchos inmigrantes". "Y será muy difícil hablar si no sabes euskera".

✓ Para facilitar su **adaptación o auto-protegerse**.

"A algunos les molesta que haya inmigrantes y hacen bromas pesadas que no siempre gustan quizás para evitar el racismo". "Creen que habrá problemas si se juntan con personas inmigrantes y no se quieren relacionar con ellos". "El nivel del instituto, para que a los migrantes no les cueste tanto adaptarse". "En algunos centros el nivel académico es más fácil que en otros, esto hace pensar a los migrantes que les será más fácil pasar materia". "En un principio para integrarse mejor. Normalmente son Inmigrantes y gente que no dispone de recursos y van a institutos más baratos, pero también hay muchos gasteiztarras así". "Los migrantes tienen miedo de que le hagan bullying a sus hijos". "Los padres no quieren que sus hijos vivan con miedo, porque les discriminan". "No conocen las costumbres, el idioma y a la gente de Vitoria-Gasteiz". "Porque es un nivel más bajo y les parece más fácil". "Porque llegaron tarde y no consiguieron una plaza, o para aprender el español primero". "Racismo". "Son escuelas públicas o que estudiar en castellano es mucho más sencillo". "Todos sus amigos van a un instituto y ellos también".

✓ Por la **discriminación entre centros públicos y concertados**.

"Creo que la mayoría de los inmigrantes, van a escuela pública". "En los concertados, por ejemplo, hay muchos menos inmigrantes". "Entonces, podemos decir, que en casi todas las escuelas públicas hay más inmigrantes que en el resto de escuelas concertadas o privadas". "Hay vascos que eso les da igual, pero también los hay que prefieren ir a uno privado". "Los extranjeros suelen tener menos dinero, por eso van a los públicos". "Porque hay institutos en los que se debe pagar mucho y la mayoría de los migrantes suelen ir a los que pagan menos". "Porque solo van a escuelas públicas". "Van a la escuela pública, porque no pueden pagar la matrícula en otros institutos".

✓ Por el **modelo de enseñanza**.

"Igual si les dieran ayudas para estudiar, sacarían los estudios con más facilidad y no sacar a los alumnos que van avanzados, por ejemplo, por el euskera". "Necesitan otro tipo de estudios". "No se tienen en cuenta las diferentes cualidades". "Por el nivel académico, no se busca enseñar, sino decir quién es apto y quién no".

Tabla 30.1.

Opinión sobre porque en Vitoria hay centros donde se concentra el alumnado migrante según factor género		
	Mujeres	Hombres
La población que no se considera migrante no quiere que sus hijas/os estudien con población de origen migrante y les matriculan en otros colegios	51,1%	29,5%
La población de origen migrante, no quieren relacionarse con la población que no es de origen migrante y se matriculan en determinados institutos	8,6%	14,8%
Otras razones	18,9%	31,1%
No contesta	21,4%	24,6%
Total (543)	100%	100%

Si cruzamos esta variable con el resto de factores, observamos que existen diferencias en cuanto a la visión que tienen las chicas y los chicos con respecto a porqué hay centros segregados. Estas, en una proporción mucho mayor que ellos, perciben que la discriminación procede de quienes no se consideran migrantes hacia quienes son de origen migrante, y no tanto del hecho de que quienes son población de origen migrante no quieran relacionarse con la población que no se considera migrante.

Este asunto resulta interesante puesto que, frecuentemente, un argumento que se utiliza por parte de quienes más defienden la segregación es que son "ellas", es decir, las familias de origen migrante, las que se refugian en guetos. Algo que choca con la valoración mayoritaria, especialmente de las alumnas, relativa a que la segregación viene por parte de quienes se consideran autóctonos.

Lo anterior puede ser debido a diversas razones que ya hemos sistematizado a partir de sus testimonios. Una conclusión a la que podríamos llegar es que, la conciencia sobre que el racismo y la discriminación hacia las culturas minorizadas procede de la sociedad mayoritaria, está más presente entre las chicas que entre los chicos.

E. Datos sobre estigmatización social y autoestigma

Tanto en el conocimiento de las situaciones de discriminación social que afectan a la población migrante, como a otros colectivos sociales afectados por la exclusión, resulta crucial ahondar de cara a identificar los procesos de estigmatización y de internalización del autoestigma. Y es que, sus condiciones de vida y las posibilidades de salida de las realidades de marginación que padecen, tienen que ver tanto con su identificación, como con la necesidad de implementar medidas para garantizar sus derechos a un trato igualitario y a medidas que lo hagan efectivo.

En nuestro caso, vamos a profundizar en cuál es la visión del alumnado de origen migrante y no migrante en estos procesos de estigmatización mediante indicadores tales como: la valoración sobre si se dan determinadas actitudes en Vitoria-Gasteiz hacia la población migrante, quién considera que tiene prejuicios hacia la población migrante, vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales, valoración sobre si las actitudes racistas son habituales en Vitoria-Gasteiz, y con quién se relaciona en su círculo de amistades.

1. Actitudes en Vitoria-Gasteiz hacia la población migrante

Tabla 31.

Valoración sobre si se dan determinadas actitudes en Vitoria hacia la población migrante				
	Sí	No	N/C	Total (543)
Desconfianza	52,1%	29,5%	18,4%	100%
Solidaridad	49,7%	30,9%	19,3%	100%
Desprecio	44,8%	36,8%	18,4%	100%
Indiferencia	39,8%	40,7%	19,5%	100%
Amabilidad	38,9%	40,5%	20,6%	100%
Agresividad	25,0%	55,2%	19,7%	100%

Analizando los datos estadísticos sobre la valoración que hacen de las diversas actitudes existentes hacia el alumnado migrante en Vitoria-Gasteiz, no podemos perder de vista que contemplan un gran abanico que va desde actitudes

negativas (como son, por orden de mayor a menor frecuencia: desconfianza (52,1%), desprecio (44,8), indiferencia (39,8%) e incluso en un 25% de los casos agresividad), hasta las actitudes más positivas (como son la solidaridad (49,7%) o amabilidad (38.9%)).

La reflexión que podemos extraer es que en nuestra sociedad se dan actitudes diversas, e incluso a veces ambivalentes, y que tanto el sistema educativo como la sociedad alavesa en su conjunto aprendiendo de su procedencia migrante, tienen un importante papel ante el reto de construir la convivencia y hacer posible la cohesión social en el contexto de la sociedad pluricultural en la que vivimos:

Conviene preguntarse si en la escuela, esas niñas y niños son y serán siempre vistos como extranjeros y nos dirigimos a ellos como "la colombiana", "el saharauí"; es decir, si de verdad se les permite sentirse locales a pesar de que viven y aprenden en la sociedad local y van a manejar sus referencias de modo semejante a como lo hará el alumnado con familias autóctonas. Creemos que facilitar la pertenencia local de todo el alumnado es parte de la tarea de la escuela; todos las criaturas y jóvenes son parte del grupo, son "de aquí", además de las pertenencias que desarrollen en relación con su origen familiar. (AE1)

Tabla 31.1.

Valoración sobre si se dan determinadas actitudes en Vitoria-Gasteiz hacia la población migrante según factor segregación			
	Sí total	No segregado	Segregado
Desconfianza	52,1%	48,7%	64,9%
Indiferencia	39,8%	34,3%	60,5%

La valoración sobre si se dan determinadas actitudes discriminatorias en Vitoria-Gasteiz hacia la población migrante, es diferente según el tipo de centro con respecto a dos actitudes: la desconfianza y la indiferencia. En ambos casos quienes estudian en centros segregados perciben esas actitudes con mayor frecuencia e intensidad que el alumnado de los centros no segregados.

Esta cuestión, resulta interesante de destacar dado que la guetización genera una distancia social con respecto al modelo más habitual (centros no segregados) y supone la internalización de una visión según la cual, la sociedad vasca a la que se pertenece, te excluye a través de tu arrinconamiento, plasmado este en la desconfianza y/o indiferencia hacia ti: *en los centros guetificados destacaría la*

falta de identidad de alumnos y alumnas con la sociedad vasca en la que viven y respecto de la cual ya perciben (confusamente, sin saber explicar el porqué) que están siendo marginados. (AP2)

Diferentes estudios indican que la segregación escolar, además de tener implicaciones negativas para los estudiantes de grupos minoritarios o vulnerables (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012), también pone en peligro el rendimiento de la educación en su globalidad.

Por lo tanto, abordar la segregación escolar no solo es necesario para salvaguardar el derecho a la educación y la igualdad en los sistemas educativos, sino que también es clave para mejorar la eficacia y el rendimiento del sistema educativo en su conjunto (Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2020).

Si tenemos en cuenta el factor migración, las actitudes de indiferencia y desconfianza se dan en parecidas proporciones a las analizadas anteriormente en relación con el factor segregación, cuestión que podemos explicar por el hecho de que en los centros segregados se da una mayor concentración de población de origen migrante (tal y como hemos examinado cuando hemos relacionado ambos factores).

Cuando sí se dan diferencias entre las vivencias y percepciones sobre las actitudes discriminatorias y racistas hacia la población de origen migrante, es al tomar en consideración el factor género, tal y como examinamos a continuación.

Tabla 31.2.

Valoración sobre si se dan determinadas actitudes en Vitoria-Gasteiz hacia la población migrante según factor género		
	Mujeres	Hombres
Desconfianza	58,6%	45,1%
Desprecio	52,9%	35,2%
Indiferencia	43,2%	34,8%
Agresividad	29,3%	19,7%

Como podemos observar en esta tabla, en relación con todas las actitudes de rechazo que se valoran por parte del alumnado, son las alumnas quienes sí perciben y/o han experimentado una mayor frecuencia de estas actitudes concretas, considerando como mayoritarias algunas de ellas, tales como la desconfianza y el desprecio. Esto apunta una vez más al refuerzo de la hipótesis de que son las

mujeres quienes más perciben o experimentan las actitudes racistas y de rechazo, viniendo asociados los estereotipos y los prejuicios raciales a los sexistas.

En este sentido, esta mayor sensibilidad por parte de las chicas, la destacan algunas de las consideraciones del profesorado, haciéndolas también extensibles a los chicos no heterosexuales:

En general, hay más número de chicas que de chicos que muestran tener mayor sensibilidad hacia temas relacionados con el bienestar y las emociones. De igual forma, el alumnado no heterosexual suele ser más sensible y comprensivo con los sentimientos propios y de los demás. Aún queda tarea por hacer para que también los chicos aprendan de los nuevos roles de masculinidad y puedan expresar sus emociones. (AP3)

2. Visión sobre quién tiene prejuicios hacia la población migrante

Tabla 32.

Quién considera que tiene prejuicios hacia la población migrante				
	Sí	No	N/C	Total (543)
Las personas que no se consideran migrantes	47,7%	34,1%	18,2%	100%
Las propias personas migrantes hacia otros grupos migrantes	25,8%	55,1%	19,2%	100%
Las personas migrantes hacia quienes son de aquí	30,2%	50,6%	19,2%	100%
Las personas mayores más que las jóvenes	56,9%	24,3%	18,8%	100%
Las personas jóvenes más que las mayores	19,9%	61,1%	19,0%	100%

Dando un paso más, hemos indagado en la identificación de las categorías sociales que, a su juicio, tienen prejuicios hacia la población de origen migrante. Pues bien, interpeándoles sobre esta cuestión, consideran que según la variable edad, son las personas mayores las que tienen más prejuicios con respecto a la juventud:

En este sentido, es interesante analizar en qué medida las actitudes discriminatorias por parte de alumnado no migrante hacia alumnado de origen migrante provienen de la mentalidad de los propios padres y madres y comentarios escuchados en el hogar, lo que evidencia la necesidad de trabajar no solo con los progenitores de alumnado migrante, sino con aquellos de origen no migrante. (AE2)

Además, según la variable autoidentificación migratoria, son quienes no se consideran migrantes, quienes más prejuicios tienen hacia la población migrante. Esta cuestión, resulta paradójica en una ciudad donde la gran mayoría de quienes hoy vivimos en la ciudad, procedemos de familias de origen en otros municipios, territorios, comunidades y países que emigraron a nuestra ciudad durante las últimas décadas, es decir, donde la población de la ciudad descende de familias migradas.

A modo de ilustración, resulta interesante observar en las series históricas sobre la evolución de la población total de hecho de Vitoria-Gasteiz, como hasta el año 1950 Vitoria-Gasteiz tan solo contaba con 52 mil habitantes (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, s.f.) y que, se ha producido un incremento demográfico exponencial durante las décadas siguientes hasta situarnos en casi 254 mil habitantes según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística a 1 de Enero de 2020, lo que representa una población cinco veces mayor que en el año 50.

Este incremento demográfico en gran medida ha sido el resultado de procesos migratorios fruto de la industrialización y desplazamiento de la población desde muy diversos lugares de procedencia hacia Vitoria-Gasteiz, por lo que nos podemos hacer una idea de la transcendental importancia que ha tenido el fenómeno migratorio en la actual composición sociológica de la población del municipio.

Volviendo a los resultados ofrecidos por este estudio, a pesar de ser una categoría social menos indicada porcentualmente en la valoración que hace el alumnado sobre quién tiene prejuicios, también podemos destacar la visión de que, en determinadas ocasiones, son las propias personas de origen migrante las que tienen prejuicios hacia quienes se consideran de Vitoria-Gasteiz o hacia otros grupos de migrantes.

En cualquier caso, como veíamos, al hablar de categorías sociales con prejuicios hacia la población migrante, destacaba la percepción generalizada de que las personas mayores tienen un mayor grado de prejuicios en comparación con la juventud. Una cuestión que se agrava en el caso de la valoración diferencial que tiene el alumnado por tipos de centro. Mientras que la visión sobre si las personas mayores son más prejuiciosas representa el 52,2% en el caso del alumnado entrevistado en centros no segregados, en los segregados asciende al 74,6%.

Este asunto guarda relación con las actitudes de discriminación anteriormente reseñadas que se dan más intensamente en las personas mayores, es decir, muy a menudo, por parte de personas que ni conocen ni conviven con el alumnado de origen migrante. Todo ello apunta hacia la idea de que son las personas mayores, como fruto del desconocimiento, las que presentan más estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias hacia la población migrante joven.

3. Vivencias sobre situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales

Tabla 33.

Vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales				
	Sí	No	N/C	Total (543)
Personalmente o hacia su familia	16,6%	73,5%	9,9%	100%
Hacia compañeras/os de origen migrante	24,3%	65,2%	10,5%	100%
Hacia amigas/os de origen migrante	32,2%	57,8%	9,9%	100%

Un tercio del alumnado nos revela que ha vivido situaciones o actitudes de rechazo hacia amistades suyas por motivos raciales y, uno de cada cuatro, hacia compañeras/os por dichos motivos. Aunque la vivencia más directa de situaciones de rechazo por motivos raciales es algo menor, concretamente el 16,6% de los casos, sería superior si no tuviéramos en cuenta los casos en los que no contestan.

De todas formas, cabe destacar que, aproximadamente, en uno de cada cinco casos el alumnado ha sufrido situaciones de rechazo por motivos raciales. A continuación, vamos a explorar cuáles son las categorías que más han sido objeto de rechazo, asunto clave que se evidencia cuando cruzamos este indicador con los factores segregación, migración, pobreza y género: *sin duda, en el entorno escolar se reflejan las dinámicas de una sociedad que no ha sabido, o no le interesa, gestionar esta diversidad cultural y reproduce esta segregación en todos sus ámbitos.* (AE2)

Tabla 33.1.

Vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales según factor segregación			
	Total	No segregado	Segregado
Personalmente o hacia su familia	16,6%	11,9%	34,2%
Hacia compañeras/os del centro de origen migrante	24,3%	21,0%	36,8%
Hacia amistades cercanas	32,2%	29,1%	43,9%

Como podemos observar en la tabla anterior, la prevalencia de quienes manifiestan vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales directamente o hacia su familia, es superior en el caso de quienes estudian en centros segregados (34,2% frente al 11,9% de no segregados).

De igual modo ocurre en relación con la vivencia de dichas situaciones o actitudes racistas hacia compañeras/os de estudios de origen migrante y hacia sus amistades. La prevalencia en todos los casos es superior porcentualmente en los centros segregados.

Este asunto, como vamos a ver, tiene que ver con el factor migración y la concentración de población de origen migrante en dichos centros, hacia la cual se dan con frecuencia dichas situaciones y actitudes discriminatorias.

Tabla 33.2.

Vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales según factor migración			
	Total	No migrante	Migrante
Personalmente o hacia su familia	16,6%	8,9%	35,2%
Hacia compañeras/os del centro de origen migrante	24,3%	20,3%	34,0%
Hacia amistades cercanas de origen migrante	32,2%	28,6%	40,9%

Al introducir el factor migración, vemos como las vivencias de situaciones y/o actitudes de rechazo hacia la población de origen migrante se concentran en la población migrante dado que, tanto personalmente, como hacia su familia, hacia compañeras/os y amistades cercanas de origen migrante, es el alumnado

migrante quien, en más de uno de cada tres casos, manifiesta haber sido objeto de discriminación por motivos raciales.

No obstante, puede ser que el alumnado de origen migrante tenga una percepción menor de la discriminación que le afecta por parte de la población que no es de origen migrante debido a diversos motivos, como son la distancia social que establecen quienes se consideran autóctonos y no se relacionan con la población migrante, o también, la percepción selectiva de aceptación por parte de quienes, siendo de origen no migrante, sí se relacionan con las personas migradas: *Es posible que las estadísticas sobre la percepción de la población autóctona en Gasteiz respecto de los migrantes sean más positivas que la idea que el alumnado migrante tiene sobre los prejuicios negativos que los autóctonos puedan tener sobre ellas y ellos. Por eso, sería conveniente que recibiesen información sobre este tema.* (AP2)

Tabla 33.3.

Vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales según factor pobreza			
	Total	No pobres	Pobres
Personalmente o hacia su familia	16,3%	8,5%	30,4%
Hacia compañeras/os del cetro de origen migrante	25,1%	22,7%	29,3%
Hacia amistades cercanas de origen migrante	33,5%	28,2%	42,9%

Así mismo, hemos de indicar que el haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales en los tres supuestos recogidos en esta tabla, pero sobre todo personalmente o hacia su familia, tiene relación con el factor pobreza y la aporofobia. El racismo, el clasismo (y como veremos más adelante el sexismo), son cuestiones que se dan de un modo asociado.

En nuestro caso, cruzando ambas cuestiones, es decir, rechazo racial y pobreza, la proporción de rechazo por motivos raciales se da en mayor proporción hacia el alumnado o sus familiares cuando estos proceden de familias pobres en el 30,4% de los casos, mientras que en el caso de quienes pertenecen a familias no pobres se reduce al 8,5%, lo cual es un claro indicador de la aporofobia que muchas veces el alumnado migrante no relaciona como la pobreza: *En general no suelen ser muy conscientes de la aporofobia, y de la cuestión de clase, pero cuando se profundiza en el tema suelen estar de acuerdo y se sienten víctimas del fenómeno.* (AP2)

Hemos agrupado los tres escenarios en los que han vivido situaciones de rechazo (personal, compañeros y amigos) y hemos hecho una media para saber en qué contexto (segregación, migrante y pobreza) se vive un índice más alto de situaciones o actitudes de rechazo.

En un principio, se puede pensar que este tipo de situaciones se viven más en el contexto migrante. Sin embargo, es en los centros segregados donde más se percibe el rechazo social, con un 38,3% frente al 36,7% del alumnado migrante. Si lo analizamos desde la perspectiva de pobreza, baja a un 34,2%. Estos porcentajes muestran que aislar alumnos/as del resto de la sociedad puede ser un factor que ahonde en la sensación de rechazo. Aquí se nos plantea una vía de investigación para el futuro: averiguar la incidencia de la segregación en la percepción de rechazo.

Tabla 33.4.

Vivir o haber vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales según factor género			
	Total	Mujer	Hombre
Personalmente o hacia su familia	16,6%	18,9%	13,9%
Hacia compañeras/os del centro de origen migrante	24,4%	28,2%	19,7%
Hacia amistades cercanas de origen migrante	32,3%	38,6%	25,0%

Por último, también cabe resaltar, si tenemos en cuenta el factor género, que son las alumnas las que en mayor proporción han vivido situaciones y actitudes de rechazo por motivos raciales, sobre todo hacia otras compañeras/os y amistades de origen migrante, superando quienes sí las han vivido en más de 13 puntos porcentuales a los chicos.

4. Visión sobre si las actitudes racistas son habituales en Vitoria-Gasteiz

Tabla 34.

Valoración sobre si las actitudes racistas son habituales en Vitoria-Gasteiz	
Sí son habituales	32,0%
No son habituales	48,3%
No contesta	19,7%
Total (543)	100%

Además, aunque la mayoría no considera que son habituales o no se pronuncia, una tercera parte del alumnado cree que estas situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales sí son habituales.

Tabla 34.1.

Valoración sobre si las actitudes racistas son habituales en Vitoria según factor género			
	Total	Mujeres	Hombres
Sí son habituales	32,0%	42,1%	20,5%
No son habituales	48,3%	41,8%	57,4%
No contesta	19,7%	16,1%	22,1%
Total (543)	100%	100%	100%

De igual modo, y en la misma línea que hemos apuntado en la variable anterior, el factor género apunta hacia la idea de que las actitudes racistas en Vitoria-Gasteiz son más frecuentemente percibidas por las alumnas que por los alumnos, con una diferencia porcentual entre quienes sí consideran que son habituales superior al 20%, porcentaje que si incrementaría entre las alumnas de origen migrante: *Muchas reconocen sentirse discriminadas por sus hábitos y costumbres, en especial suelen destacar esta discriminación sufrida entre mujeres por el hecho de llevar pañuelo que cubra su pelo.* (AP2)

5. Relaciones en su círculo de amistades

Tabla 35.

Con quién se relaciona en su círculo de amistades	
Solo me relaciono con personas de origen migrante	2,2%
La mayoría de mis amistades son de origen migrante	6,8%
No me relaciono con personas de origen migrante	12,0%
Me relaciono con todo tipo de personas	75,9%
No contesta	3,1%
Total (543)	100%

Un asunto interesante para atinar en la cartografía relacional en la que se mueve el alumnado entrevistado, es averiguar con quién se relacionan en su círculo de amistades. La conclusión más destacable es que se relacionan con todo tipo de personas, sean o no de origen migrante, a pesar de que exista un 12% que no se relaciona con personas de origen migrante, y un 9% que solo se relaciona con personas de origen migrante o cuyas amistades son mayoritariamente de origen migrante: *Como consecuencia de esta falta de identidad, a veces tienden a buscar una identidad entre ellos y ellas, en tanto que personas diferentes o excluidas por su origen, religión, cultura, etcétera.* (AP2)

Sin duda, la estigmatización que tiende a identificarles como "un otro", en tanto sus rasgos étnicos, culturales o idiomáticos son una característica que les rotula debido a la persistencia de los prejuicios de quienes los identifican como diferentes, les puede hacer refugiarse en su grupo de referencia, con el que comparten similares hábitos y costumbres:

De alguna manera, a numerosas personas este sentido de identidad en tanto que diferentes o migrantes, les alienta, en el sentido de que encuentran con quién reconocerse. A menudo, como arma de protección incluso mencionan sentirse mejor así, por estar "entre iguales", pues no conocen ni las causas ni las consecuencias estructurales que la segregación educativa implicará en su desarrollo personal, académico y social. (AP2)

Por tanto, la alta prevalencia de alumnado que manifiesta relacionarse con todo tipo de personas habría de relativizarse debido a que, aunque hemos colocado esta opción en último lugar debido a que es difícil reconocer que no nos relacionamos con todo tipo de personas, la tendencia a elegir en primera estancia esta opción es la más recurrente.

F. Propuestas de actuación frente a la segregación escolar

En relación a las propuestas de actuación frente a la segregación, nos hemos centrado en tres cuestiones básicas: consultarles sobre qué cambiarían tanto en el sistema educativo como en su instituto en relación con la segregación, conocer su valoración sobre si las personas de origen migrante están o no en desventaja y, por último, hemos incluido de un modo sistematizado en este epígrafe, una serie de comentarios finales que, como respuestas abiertas, nos sirven para conocer cuáles son sus percepciones de la discriminación racial o por ser de origen migrante en particular, así como de la relación entre esta y el resto de posibles situaciones de discriminación que viven en el instituto por motivos de género, pobreza, edad, etcétera.

1. Cambios que haría en el sistema educativo y en el instituto

Tabla 36.

Qué cambiarías en el sistema educativo	
Estoy de acuerdo en cómo funcionan las cosas	34,1%
Concentraría a las personas de origen migrante en centros separados de quienes no lo son	4,6%
Distribuiría a las personas migrantes en todos los centros para que nos integremos y convivamos juntas	52,9%
No contesta	8,4%
Total (543)	100%

Aunque una de cada tres está de acuerdo en cómo funcionan las cosas, la mayoría propone que habría de distribuirse a las personas de origen migrante en todos los centros para integrarnos y convivir todas juntas. La proporción de quienes plantean la segregación en centros separados es muy residual, representando tan solo el 4,6% del total.

En relación a ello, hemos optado por la idea de la distribución de personas de origen migrante, por ser mayoritaria en nuestro ámbito social. Para futuras investigaciones, añadiremos la idea de mezclarse en diferentes centros. Aunque sea menos conocida por el alumnado, contiene una mayor carga de justicia social y podremos comparar su filiación con la idea del "reparto", idea que contiene una fuerte carga peyorativa.

Tabla 36.1.

Qué cambiarías en el sistema educativo según factor género			
	Total	Mujeres	Hombres
Estoy de acuerdo en cómo funcionan las cosas	34,1%	25,7%	43,4%
Concentraría a las personas de origen migrante en centros separados de quienes no lo son	4,6%	4,3%	5,3%
Distribuiría a las personas migrantes en todos los centros para que nos integremos y convivamos	52,9%	63,2%	41,8%
No contesta	8,4%	6,8%	9,3%
Total (543)	100%	100%	

Nuevamente, el factor género indica el mayor grado de conciencia por parte de las mujeres, no solo a la hora de identificar las situaciones de discriminación racial, sino también a la hora de plantear cambios en la política educativa. Dos de cada tres (63,2%) plantean la necesidad de distribuir a las personas migrantes en todos los centros educativos como medida para mejorar la convivencia, en el caso de los chicos la proporción se reduce a menos de la mitad (41,8%).

Tabla 37.

Qué cambiarías en tu centro educativo	
Estoy de acuerdo en cómo funcionan las cosas	60,4%
Hay que hacer algo para que mejore la convivencia entre personas de diversas culturas	29,5%
Hay que separar a quienes no son de origen migrante de quienes sí lo son	2,9%
No contesta	7,2%
Total (543)	100%

Centrándonos en su instituto, la proporción de quienes están conformes con cómo funcionan las cosas en su centro escolar asciende casi a dos de cada tres, casi una de cada tres considera que hay que hacer algo para mejorar la convivencia entre las personas de diversas culturas y, solamente un 2,9%, considera que en su instituto habría que separar al alumnado según su origen migrante o no.

Llama la atención la complacencia que manifiestan con la situación en su centro, mucho más frecuente en el caso de los centros no segregados, con respecto a los segregados.

2. Visión sobre la existencia de condiciones de desventaja para las personas de origen migrante

Tabla 38.

Valoración sobre si las personas de origen migrante están en desventaja a la hora de estudiar, trabajar o tener amistades en Vitoria-Gasteiz	
Sí están en desventaja	45,1%
NO están en desventaja	41,6%
No contesta	13,3%
Total (543)	100%

Finalmente, sobre si comparativamente las personas de origen migrante están o no en desventaja en relación con su integración escolar, laboral o relacional, aunque la mayoría consideran que sí (45,1%), las opiniones entre quienes responden están bastante divididas, ya que un 41,6% piensa que no están en desventaja, es decir, que no es el factor origen migrante o no lo que condiciona principalmente las posibilidades de integración social.

Tabla 38.1.

Valoración sobre si las personas de origen migrante están en desventaja a la hora de estudiar, trabajar o tener amistades según factor género			
	Total	Mujeres	Hombres
Sí están en desventaja	45,1%	53,6%	36,5%
No están en desventaja	41,6%	35,4%	48,8%
No contesta	13,3%	11,0%	14,7%
Total (543)	100%	100%	100%

La valoración sobre si las personas de origen migrante están en desventaja a la hora de estudiar, trabajar o tener amistades varía también en función del factor género. Mientras que la mayoría de las alumnas afirman que sí, en el caso de los alumnos se reduce a uno de cada tres, lo cual confirma las tendencias apuntadas en cuanto a las diferencias de género a la hora de vivir y percibir tanto la segregación escolar, como la discriminación hacia la población de origen migrante.

3. Aportaciones finales del alumnado

Al final de las entrevistas, introducimos una pregunta abierta a modo de comentario final que el alumnado quisiera hacer una vez cumplimentado el cuestionario. El contenido de esas aportaciones que reflejan los asuntos que están presentes en su visión de la segregación en particular, y de la discriminación en general, podemos sistematizarlo en varias categorías que vamos a denominar, enumerar y citar, por orden de mayor a menor volumen de testimonios, de la siguiente manera: discriminaciones múltiples asociadas, racismo social, racismo institucional (escolar y policial), y otras relacionadas con la discriminación idiomática, laboral o la guetización.

A. Discriminaciones múltiples asociadas

Resulta interesante destacar que la mayor parte de los comentarios hacen alusión a otras situaciones de discriminación asociadas al racismo como son las situaciones de discriminación relacionadas con el género, la opción sexual, los rasgos físicos y raciales, la edad y la clase social. Así lo expresan:

"En mi opinión, las mujeres inmigrantes, tienen muchos más problemas que los hombres". "Machismo, Homofobia...socialmente aceptado". "Creo que los temas más frecuentes como el feminismo y discriminación según la raza son importantes y que la pobreza y la diferencia entre personas según su riqueza también es un gran problema". "Bullying y machismo". "Acerca de las mujeres, drogas, bisexualidad". "Creo que el racismo está mucho más normalizado, por ejemplo, que las personas transexuales o homosexuales". "Después de tomar parte a favor del colectivo LGTBI, me discriminaron e hicieron comentarios". "En mi opinión, en nuestra sociedad, está muy introducido el machismo". "Hay problemas acerca del machismo y orientación sexual". "He vivido discriminación por sexo y edad". "La lucha de las mujeres". "Debemos preguntarnos sobre el idioma, el machismo, el feminismo, el cambio climático. Hoy en día, no hay mucha gente que lo vea como yo" Me han discriminado por mi orientación sexual, por ser mujer, por ser mujer...". "Por ser mujer puedo hacer un montón de cosas. He vivido discriminación sexual en la calle en la escuela. No quieren hablar conmigo en el Instituto, por mis gustos. Y yo a los que son diferentes, no los discrimino. He tenido que soportar bifobia".

B. Racismo social

Tal y como hemos examinado a lo largo de esta investigación, perciben que el racismo en el ámbito escolar es menor que en la sociedad en general. En este sentido, refieren una gran cantidad de situaciones de racismo y discriminación

hacia la población migrada en la sociedad en general, aunque como veremos, también lo perciben en el ámbito escolar y otros ámbitos institucionales. Aquí nos referimos al racismo social, entendiendo como tal al "que se ejerce en la vida cotidiana de la sociedad, el que está presente y se hace explícito de diversas maneras, en la mentalidad y actitudes de la población" (Manzanos, 1999, pp. 22), y que ellas/os definen de la siguiente manera:

"A las personas de origen migrante, se les discrimina por cuestiones racistas o por los actos que hayan hecho personas del mismo origen. Pero no hay que generalizar, porque todos somos distintos". "El del segurata en el supermercado, siempre mira a los migrantes". "El no sentarse al lado de un negro o un moro en el autobús/tren/tranvía, teniendo sitio libre". "En el País Vasco, no toda la gente es igual. Hay mucha gente muy amable y de mente abierta. Hay otros que son racistas, no solo por el origen, también por la religión. Tenemos que ser iguales, aunque seamos de diferente origen y religión". "En la calle y en la sociedad hay desconfianza hacia los inmigrantes, pero entre la gente de nuestra generación menos. Todos estamos con todos, salvo en algunas excepciones. "En mi familia hay personas racistas. Desde pequeña siempre me han dicho que no me junte con gitanos. Y ahora mismo mi novio es gitano". "En mi opinión, lo que piensa la gente, tiene que cambiar. Da igual lo que hagas para integrarte, si la gente siempre piensa igual". "Estando en un bar, echaron a un grupo de afro-americanos". "No he visto de momento. Normalmente me relaciono con personas euskaldunas, pero no por racismo. Los migrantes, normalmente cuando llegan tienen problemas de integración, pero es normal". "Que se deje de discriminar a las personas de origen migrante y aprender a ser solidarios con las personas que son de otros países. No se puede discriminar a otra persona sin saber su situación". "Siempre el español va por delante de todos los inmigrantes. Hay mucho racismo y tenemos que conseguir que haya igualdad". "Siempre habrá discriminación y eso no se puede cambiar. En general el sistema no funciona". "Tendríamos que aprender a relacionarnos más con otras personas". "Un día un señor se bajó el pantalón para enseñarme el trasero y me dijo moro vete a la mierda. También muchas veces cuando me ven hacen una cruz". "Una vez iba con la bici por la calle y sin darme cuenta estaba fuera del carril. Pues entonces un anciano nos dijo a mi hermano y a mi qué os creéis que estamos en vuestro país asqueroso".

C. Racismo institucional (escolar y policial)

Más allá de sus vivencias y percepciones de situaciones de racismo y discriminación hacia la población migrada o hacia culturas minorizadas que consideran presentes en nuestra sociedad, así como de su visión sobre otras discriminaciones asociadas, hemos de destacar aquellas consideraciones que hacen -también con mucha

frecuencia- a lo que podemos denominar racismo institucional, entendiendo como tal, "el que se ejerce de un modo formal y/o informal por parte de o en el seno de instituciones del Estado y de instituciones sujetas a regulación estatal" (Manzanos, 1999, pp.190).

A pesar de que, el caso del racismo en la escuela ya lo hemos analizado con anterioridad (ver análisis e interpretación de resultados de la tabla 27), hemos incluido algunos testimonios de actitudes racistas entre el alumnado que, lógicamente, no responden a esta denominación (racismo escolar), puesto que en un sentido estricto serían situaciones de racismo por parte del propio centro o, en su caso, del profesorado. Aun así, las hemos incluido porque consideramos interesante evidenciar cómo el racismo influye en el clima social de las aulas. Específicamente, se refieren al racismo en la escuela y al policial:

En la escuela:

"De pequeña se burlaban de mi acento y mi forma de hablar". "De pequeña, comparada con otros niños, yo tenía la piel más oscura y ellos me decían que era rara, porque tenía la piel negra". "En la escuela pública he visto (no habitualmente), una persona negra sentada sola y nadie sentado a su lado". "Escuchar algunas "bromas" que son muy desagradables y no solo por parte de compañeros". "Hace algunos años sufrí discriminación por parte de algunos compañeros, por mi forma de pensar". "Hay racismo, tanto en la ikastola como en la sociedad en general". "He podido sufrir burlas por mi pelo y bromas discriminatorias". "Hoy en día hay más variedad en los institutos, pero aún hay que progresar". "Puede haber desprecio, por cómo eres o como vistes. Y te ves solo". "Una muy típica, no me junto con negros porque huelen mal".

Racismo policial:

"Con un policía. Al saber que era gitano me empezó a tratar mal". "La policía siempre acusa y persigue a las personas inmigrantes por motivos delictivos, aunque no los causen". "Por parte de la policía se dan situaciones de racismo. "Negrito" o comentarios parecidos nos suelen decir". "No son de mi propia piel, pero he visto como paran a mis amigos latinos/negros, por ser sospechosos de cualquier cosa". "Si lo he visto en mi madre por llevar el velo y el trato hacia nosotros de la policía". "Un amigo mío es africano y vive en un centro, porque sus padres murieron en África. Siempre le para la Ertzaintza por cualquier motivo y le dicen "negrito" o cosas similares". Cuando le piden el DNI y comprueban que vive en un centro, le piden el nombre de sus padres. Ellos saben que si está en el centro es por algo".

Otras situaciones de discriminación racial y/o hacia la población migrada:

"Que mis padres no hayan estudiado aquí no significa que no se les pueda dar un buen trabajo". "A veces se discrimina por el idioma". "Algunas veces, siento que hay desventajas por el idioma". "Hay guetos en la escuela y en la calle". "Se discrimina a ciertos grupos de personas. Se pueden dividir entre los populares" y los pringados. "Cuando vienes a otro país pierdes un poco tus tradiciones".

Para finalizar, cabe destacar que también plantean la necesidad de debatir y abordar estas cuestiones en la escuela porque, aunque estén presentes en lo cotidiano, muchas veces se obvian y se consideran normales.

G. Conclusiones sintéticas, propuestas y futuras líneas de investigación

1. Síntesis de ideas obtenidas a partir de los datos

Hemos dado la palabra al alumnado de 4º de la ESO de la red pública de Vitoria-Gasteiz, a personas expertas y a profesorado de secundaria que trabaja y cuenta con larga experiencia educativa en dicha red, tanto en centros segregados, como no segregados. Mediante y a través de sus respuestas, reflexiones y propuestas, podemos elaborar las primeras conclusiones. Los resultados obtenidos nos permiten afinar nuestra mirada y hacer una valoración sobre la segregación en nuestro sistema escolar y su relación con otros factores sociales.

Las conclusiones principales que aquí resumimos no son ni mucho menos todas las extraídas. En cualquier caso, para contextualizarlas, resulta imprescindible recurrir a los datos descriptivos y comparativos interpretados que se analizan en el informe. De ahí que, tras cada una de las ideas sintetizadas, hayamos codificado la tabla correspondiente a los datos que las avalan. En este sentido, hemos de subrayar que estas ideas a modo de conclusiones sintéticas son, sobre todo, una muestra de los contenidos que abordamos en el informe y una invitación a su lectura y al debate social sobre qué es y qué supone la segregación escolar.

En cuanto a nuestra hipótesis de partida, hemos constatado a partir de las aportaciones teóricas de diversos organismos y autores y, como veremos a lo largo del estudio empírico, a partir de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, que **la segregación escolar es una realidad que afecta a nuestro sistema escolar** y que viola derechos fundamentales como es el principio de igualdad, haciendo posible la discriminación. Sumado a ello, es contraria a los estándares internacionales y europeos de derechos humanos.

Aunque son las administraciones educativas las que deben garantizar el derecho del alumnado a una educación de calidad (T.6.2), y a pesar de la existencia de una legislación internacional que prohíbe esta práctica, las leyes vascas y españolas se niegan a legislar para prohibirla con claridad y siguen permitiéndola. La idea de la libre elección de centro está muy implantada socialmente, pero detrás de la palabra "libre" se esconde un sistema injusto que favorece la discriminación, tal como denuncia el Consejo de Europa o la OCDE.

A continuación, enumeramos las principales interpretaciones sintéticas que caracterizan dicha segregación escolar en función de otros factores estructurales

como son, además del tipo de centro, la condición de migrante, la precariedad económica y el género:

1. Sobre el **tipo de hogar en el que vive habitualmente** el alumnado de 4º de la ESO que cursa sus estudios en la red pública de Vitoria-Gasteiz, este responde mayoritariamente a núcleos bigeneracionales heterosexuales completos y reducidos. En segundo lugar, los tipos de hogar más frecuentes y en una proporción similar, son los constituidos por familias monomarentales como fruto de un proceso de separación (T.8).

En el caso de las familias de origen migrante se da una diversificación mayor en cuanto a los tipos hogares, es decir, una mayor heterogeneidad en los modelos de convivencia, prevaleciendo con mayor frecuencia los núcleos familiares bigeneracionales amplios con dos o más descendientes, los núcleos familiares trigeneracionales y/o de parentesco más amplio, los hogares con familias reconstituidas y los hogares monoparentales (T.8.1).

La gran mayoría de las familias a las que pertenece el alumnado y cuyos progenitores han nacido en otro país, **llevan viviendo en Vitoria-Gasteiz más de 15 años**, lo que evidencia la perversión del discurso dominante que relaciona la procedencia migrante con la condición de "emergentes" o "recién llegados" (T.7).

2. En relación con el **rendimiento escolar**, el alumnado de los centros segregados tiene una peor valoración de sus notas, de hecho, entre las distintas categorías planteadas y que comentamos a continuación, es quien peor valora su rendimiento académico. En los centros segregados ha repetido curso o arrastra asignaturas de cursos anteriores el doble de alumnado que en los no segregados (T.10.1). Paralelamente, el alumnado de origen migrante valora que sus notas son buenas o muy buenas en mucha menor proporción que el resto de estudiantes (T.10.2), y en el caso del alumnado procedente de hogares pobres, la valoración de su rendimiento escolar como bueno o muy bueno también se da en un porcentaje mucho menor que en el de los acomodados (T.10.3).

Sobre la relación entre el nivel de estudios de sus progenitores y el rendimiento escolar en la ESO, cabe destacar que en los casos en los que estos tienen un nivel educativo alto (FP o estudios universitarios), sobre todo en el caso de la madre, el rendimiento escolar del alumnado es porcentualmente superior con respecto a los casos en los que esta cuenta con un nivel educativo bajo (T.10.4).

Además, en los centros segregados, la proporción de madres y padres con estudios superiores es mucho menor que en los centros no segregados (T.9.1).

3. Es en los centros segregados en donde se concentra mayor cantidad de alumnado en situación de **pobreza económica** familiar. Si relacionamos el factor pobreza con el factor migración, podemos concluir además que la precariedad económica guarda estrecha relación con la condición de origen migrante (T.11.1.2).
4. Podemos destacar que el desempleo, la precariedad laboral y el conflicto intrafamiliar son las tres **situaciones problemáticas** que afectan con mayor frecuencia a los hogares en los que reside el alumnado (T.12). Las situaciones de conflicto familiar, como riñas o malos tratos, se dan con mayor frecuencia en los hogares pobres (T.12.1). Además, uno de cada cinco hogares recurre o necesitaría **recurrir a los servicios sociales** (T.13). Una vez analizados los tres factores (segregación, migración y pobreza) en relación con la necesidad de recurrir a los servicios sociales, podemos afirmar que la situación de desventaja social es mayor en los centros segregados donde precisamente se concentra la mayor proporción de alumnado perteneciente a hogares pobres y de origen migrante. Es donde más familias recurren a los servicios sociales (T.13.3).
5. Resulta interesante destacar la **pluralidad identitaria** existente (T.14). La identificación como vasca o como vasca y española, representa la tónica general en los centros no segregados. En los centros segregados, una mayoría se identifica territorialmente con otro país distinto a Euskal Herria o España (T.14.1). La gran mayoría del alumnado de origen migrante se mueve fuera de los ejes de identificación nacional vasca y/o española (T.14.2). Uno de cada cinco jóvenes de origen migrante no se siente de ningún lugar, y es en los centros no segregados, donde se identifican en mayor proporción como vascas y/o españolas, mientras que la mitad del alumnado de origen migrante de los centros segregados no se considera ni vasco ni español (T.14.3.). En relación con la identidad nacional y el factor género, la autoidentificación como solamente vasca/o dobla en el caso de las chicas al de los chicos (T.14.4).
6. La identificación territorial es mucho mayor con el **entorno territorial cercano (ciudad)** que con respecto a otros entornos más lejanos como el vasco o el español. Las dos terceras partes del alumnado se identifica como de Vitoria-Gasteiz (T.15), sin embargo, la gran mayoría del alumnado que estudia en centros segregados no se considera vitoriana/o, o se considera diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de nuestra ciudad (T.15.1).

Las diferencias entre el contexto segregado y no segregado respecto a la identificación con la ciudad, son mayores que cuando hemos analizado la identificación nacional. La mayoría de jóvenes migrantes segregadas/os no se sienten vitorianas/os, más del doble que en los centros no segregados, lo cual es un indicador de su mayor desarraigo (T.15.3).

7. El castellano es muy mayoritariamente el **idioma vehicular**, tanto en el contexto familiar como en las relaciones primarias con sus iguales. El porcentaje de jóvenes que utilizan el euskera como primera lengua es similar a los datos de la encuesta Sociolingüística del Gobierno Vasco. El uso de este idioma con las amistades es prácticamente residual. Una de cada diez personas utiliza en el contexto familiar otro idioma distinto al euskera y castellano como idioma vehicular (T.16).
8. En relación con el **euskera**, un alto porcentaje del alumnado considera el euskera como idioma propio, a pesar de que la mayoría lo haga como segunda lengua (T.17). En los centros no segregados la opción mayoritaria es considerar el euskera como su segundo idioma. En cambio, en los centros segregados el euskera es considerado mayoritariamente como algo que hay que estudiar (T.17.1) y muy poco alumnado de origen migrante en centro segregado vivencia el euskera como algo propio. Sin embargo, más de la mitad de estudiantes de origen migrante en centros no segregados consideran el euskera como algo propio, mientras que casi todo el alumnado de origen migrante en centro segregado lo considera como una obligación y no tienen interés por el idioma (T.17.2).
9. Sobre la **satisfacción con el centro escolar** podemos afirmar que, en general, el alumnado se encuentra a gusto en el centro escolar en el que cursa sus estudios. Tan solo uno de cada diez no lo está por motivos relacionados con el ambiente o clima social, la calidad de la enseñanza, sus expectativas de futuro o el idioma (T.18).
10. En cuanto a sus **expectativas de futuro**, en los centros no segregados la mayoría del alumnado quiere seguir estudiando para acceder a la universidad, sin embargo, entre quienes estudian en centros segregados el porcentaje se reduce a menos de la mitad. La voluntad de abandonar los estudios se da con mucha mayor frecuencia entre el alumnado de los centros segregados (T.19.1).

Teniendo en cuenta el factor género, entre quienes manifiestan querer seguir estudiando bachiller y acceder a la universidad, el volumen de alumnas es

mayor que el de alumnos, siendo la proporción de alumnos que quieren finalizar 4º de la ESO y hacer Formación Profesional superior entre los chicos con respecto a las chicas (T.19.2). En cuanto a sus aspiraciones futuras, sobresale la cuestión de tener un buen trabajo en el que se gane mucho dinero y, en segundo lugar, muy de cerca, la de tener un buen trabajo aunque no se gane mucho dinero (T.21). Las chicas tienen, con respecto a los chicos, una conciencia mayor sobre la discriminación que sufren las mujeres a la hora de acceder al mercado laboral (T.22.1).

11. La gran mayoría del alumnado considera que existe **discriminación hacia la población migrante en nuestra ciudad**. Sin embargo, en el instituto esa percepción se reduce considerablemente (T.23). Son las chicas quienes perciben en mayor grado la existencia de dicha discriminación (T.23.1). Los dos **principales motivos** por los que creen que se discrimina a la población migrante son el rechazo de las personas de Vitoria-Gasteiz hacia las de origen migrante y, en segundo lugar, la concentración del alumnado migrante en determinados institutos (T.24).
12. La práctica totalidad del alumnado valora positivamente la existencia de **diversidad cultural en las aulas**, así como la presencia de personas procedentes de otros países (T.25). Aunque en general consideran que en el instituto se trata a todo el mundo por igual, una cuarta parte de las personas entrevistadas no lo ve así y cree que sí existe discriminación por parte de quienes no se consideran migrantes con respecto a quienes son etiquetados como tales (T.26).
13. En relación con su **visión sobre la segregación escolar y la discriminación racial**, la gran mayoría considera que la población vitoriana que no se considera migrante no quiere que sus hijas/os estudien con población de origen migrante y les matriculan en otros colegios. Además, la idea de que la población de origen migrante prefiere que sus hijas/os estudien de forma agrupada en centros segregados es muy residual, y más aún entre el alumnado de origen migrante. El hecho de que exista segregación escolar lo achacan a motivos tales como: la pobreza, motivos relacionados con la diferenciación residencial según nivel económico, cuestiones relacionadas con el idioma, facilitar su adaptación, autoprotegerse, la discriminación entre centros públicos y concertados, y el modelo de enseñanza imperante que facilita la segregación (T.30). Las chicas, en una proporción mucho mayor que ellos, perciben que la discriminación procede de quienes no se consideran migrantes hacia quienes son de origen migrante (T.30.1).

14. Sobre la estigmatización social, en los centros segregados el alumnado percibe **actitudes discriminatorias por motivos raciales** tales como desconfianza o indiferencia con mayor frecuencia e intensidad que el alumnado de los centros no segregados (T31.1). En relación con el factor género, son las alumnas quienes perciben y/o han experimentado en mayor frecuencia actitudes de rechazo, tales como la desconfianza y el desprecio (T.31.2).
15. Cabe destacar que aproximadamente en uno de cada cinco casos el alumnado ha sufrido **situaciones de rechazo por motivos raciales** (T.33), siendo la prevalencia superior sobre todo hacia quienes estudian en centros segregados (T.33.1), pero también, hacia el alumnado de origen migrante (T.33.2), hacia el alumnado en situación de pobreza económica familiar (T.33.3) y hacia las alumnas (T.33.4). El factor género apunta hacia la idea de que las actitudes racistas en Vitoria-Gasteiz son más frecuentemente percibidas por las alumnas que por los alumnos (T.34.1). Así pues, teniendo en cuenta estos resultados, parece ser que la segregación, el racismo, la pobreza y el sexismo son factores que vienen de la mano a la hora de interpretar la discriminación tanto en el ámbito educativo como social.
16. La gran mayoría propone que **las personas de origen migrante habrían de ser distribuidas en todos los centros** de cara a la integración y convivencia. La proporción de quienes plantean la segregación en centros separados es muy residual (T.36).

En relación a ello, especificar que hemos optado por la idea de la distribución de personas de origen migrante, por ser mayoritaria en nuestro ámbito social. No obstante, para futuras investigaciones, añadiremos la idea de mezclarse en diferentes centros, es decir, **que también la población de origen no migrante se distribuya y estudie en los centros segregados**. Aunque sea menos conocida por el alumnado, contiene una mayor carga de justicia social y podremos comparar su filiación con la idea del "reparto", idea que contiene una fuerte carga peyorativa.

Cabe destacar que, según el factor género, es mayor el grado de conciencia por parte de las chicas a la hora de plantear la necesidad de cambios en la política educativa en relación con la actual segregación (T.36.1).

17. Sobre si las personas de origen migrante están o no en **desventaja en relación con su integración escolar, laboral o relacional**, aunque la mayoría considera que sí, destaca la mayor percepción de esta situación desfavorecida por parte de las alumnas (T38.1).

2. Propuestas de actuación

En cuanto a las propuestas de actuación, en primer lugar hemos de destacar que tanto el alumnado, como las personas expertas y el profesorado, a lo largo del proceso de investigación, han planteado la necesidad de socializar este informe para que sirva como un documento básico de trabajo destinado a la sensibilización, el debate en las aulas, entre el profesorado, entre madres y padres del alumnado, en instancias institucionales, responsables de la gestión y de las políticas educativas, así como en la sociedad, con vistas a que se visibilice y que la lucha contra la discriminación y la desigualdad ocupe en la agenda política el papel que le corresponde.

Y es que, efectivamente, con los datos obtenidos en nuestra investigación, se puede evidenciar que las diferencias de origen condicionan la vida personal, escolar y social del alumnado. Ser de procedencia migrante y encontrarse cursando los estudios en centros segregados, implica una serie de condicionantes y características que deberían ser tomadas en cuenta.

En los últimos años, la administración vasca ha desarrollado diferentes planes de atención a la diversidad, inclusión e interculturalidad. En nuestra opinión, estos proyectos no han sido suficientes y es urgente dar un giro hacia un sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Con carácter propositivo, vamos a enumerar una serie de recomendaciones que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de desarrollar un nuevo marco estratégico para el sistema educativo vasco. Nuestro objetivo no es construir dicho marco, sino aportar una serie de ideas que contribuyan a la mejora de la escuela vasca.

1. **Descolonizar el currículum.** Analizar las conexiones entre los procesos educativos y las relaciones de clase, género y raza, con el objetivo de desarrollar estrategias que incorporen al currículum perspectivas que ayuden al desarrollo de subjetividades diversas.
2. **Acabar con el sistema educativo público-privado** que tenemos, es decir, con la política universal de concertación, ya que este sistema es un instrumento de estratificación y segregación de nuestra sociedad. Para ello:
 - La red pública tendrá un papel hegemónico y únicamente se concederán conciertos educativos a las escuelas privadas cuando, además de cumplir las condiciones para recibirlo, la red pública no pueda asumir la matrícula completa en una zona.

- Exigimos la creación de una Ley que establezca un procedimiento de integración de los centros privados a la red de titularidad del Gobierno Vasco que garantice, y también integre en la administración pública, los puestos de trabajo de los/as trabajadores/as y los puestos escolares de los/as alumnos/as.
 - Una vez una escuela privada se integre en la titularidad del Gobierno Vasco se aplicarán los criterios del departamento de Educación para proveer las personas trabajadoras y los recursos materiales.
 - Todo el estudiantado debe tener la oportunidad de estudiar en escuelas de la red pública. En caso de no existir dicha oferta, las escuelas privadas concertadas del lugar deberán cumplir rigurosamente las condiciones que dicha concertación requiere como la prohibición de cobrar ningún tipo de cuota.
 - Oficinas únicas de matriculación gestionadas por la propia administración en el periodo de matriculación. A las familias se les asignará una oficina en la zona donde están registradas en la que primeramente podrán recibir información y asesoramiento sobre la oferta educativa en su zona para acabar formalizando la matrícula en la propia oficina.
 - Habrá una nueva planificación de zonas en la que prevalecerá una lógica social frente a una lógica de mercado, una planificación que busque el bien común y la cohesión social y que garantice la igualdad de oportunidades y los derechos del alumnado, la cual garantizará los derechos del estudiantado, en lugar de garantizar los derechos de las escuelas privadas.
 - La oferta de escuelas privadas no puede exceder la planificación general.
- 3. Considerar la segregación escolar como una forma de discriminación.** Reformar las leyes en vigor y explicar más claramente conceptos importantes, para garantizar que la segregación escolar pueda ser sancionada de manera efectiva.
- 4. Activar medidas rápidas** que reduzcan la segregación escolar a corto plazo:
- Oficinas municipales de matriculación escolar única, como espacios de coordinación local para la corresponsabilidad en la escolarización inclusiva.
 - Gratuidad real de la enseñanza en todos los centros financiados con dinero público.
 - Garantía del derecho a una educación laica y euskaldun en todas las redes educativas.

- La puesta en marcha de planes especiales en centros inmersos en situaciones de segregación para revertirlas en un plazo concreto. Con medidas urgentes, como fijar un porcentaje máximo de alumnado por aula con necesidad de apoyo educativo, incluyendo las causas socioeconómicas.
5. Creación de un **plan de inclusión estratégico** que sitúe entre sus objetivos la cohesión y la igualdad de oportunidades. En relación a ello, estos son algunos de los ejes que consideramos importantes:
- Formar profesorado específico para la acogida y orientación de alumnado de origen migrante. La función de esta/e profesional estaría dedicada a labores de mediación, orientación y coordinación, asegurando una educación de calidad para este alumnado.
 - Garantizar el uso de intérpretes a demanda como un derecho legal, tanto para familias como para el alumnado.
 - Para la oferta de lenguas extranjeras se tendrá en cuenta la realidad socio-cultural de la comunidad educativa, estableciéndose una correspondencia entre la oferta de lenguas extranjeras y las lenguas maternas del alumnado.
 - Planes estratégicos gestionados y financiados por la administración, para incluir la diversidad cultural y lingüística en los planes de centro.
 - Planes de refuerzo lingüístico, sin prescripción temporal, hasta que el alumnado adquiera una competencia lingüística óptima en las dos lenguas oficiales de la CAV.
 - Crear un cuerpo específico de trabajo social para el sistema educativo. En estos momentos, solo en Álava existe una figura parecida a lo que demandamos, y con muy pocas profesionales.
 - Dotar a los centros con personal de Orientación especializado en la detección, diagnóstico y tratamiento del alumnado con una necesidad específica de apoyo educativo, además del personal de Orientación encargado de tareas de implementación de planes y programas de centro.
 - Garantizar como un derecho legal el acceso de todo el alumnado a un servicio de salud mental de calidad y gratuito.

3. Futuras líneas de investigación

A lo largo del informe hemos ido apuntando algunas posibles líneas de investigación sobre aspectos en los que no profundizamos debido, tanto al alcance y delimitación de este estudio, como al hecho de que el trabajo exploratorio siempre abre nuevas vías de indagación. A continuación, enumeramos algunas de las más destacables:

1. **Extender el estudio a los otros tres territorios de Hegoalde**, ampliando el tamaño muestral del alumnado (con submuestras estratificadas representativas por factores como tipo de centro, género, pobreza, migración), de manera que podamos realizar inferencias más complejas para establecer relaciones estadísticas significativas, más allá de los datos descriptivos y comparativos porcentuales.

También, **ampliar la obtención de datos cualitativos** aportados, además de por el alumnado, por otras fuentes como personas expertas y profesorado. En relación con los indicadores utilizados, reestructurar el cuestionario **modificando e introduciendo nuevos indicadores** que, como hemos ido constatando, serían interesantes de tener en cuenta.

2. De cara a articular una política educativa preventiva y respetuosa con la diversidad, resulta relevante poder conocer **cuáles son los estereotipos y prejuicios** que tienen, tanto las familias de la población que no se considera migrante, como las que son de origen migrante, hacia los centros segregados y su alumnado. La existencia de estos estereotipos y prejuicios parecen abalar la hipótesis de que contribuyen también a reforzar la actual política educativa segregativa.

En esta investigación hemos optado por la idea de valorar cómo se ve la distribución de personas de origen migrante en los diversos centros del municipio de Vitoria-Gasteiz. Para futuras investigaciones, resultaría de interés **añadir la opción de mezclarse en diferentes centros**. Aunque sea menos conocida por el alumnado, contiene una mayor carga de justicia social, permitiendo comparar su filiación con la idea del "reparto", la cual, contiene una fuerte carga peyorativa.

3. **Ampliar la muestra en centros segregados con modelos lingüísticos en euskera**. Lógicamente esta cuestión requeriría un examen en mayor profundidad y representatividad.

4. Sobre la relación que existe entre el factor género y el rendimiento escolar, habríamos de investigar diversas hipótesis a contrastar como, por ejemplo, el diferente grado de desarrollo personal entre chicas y chicos de la misma edad, las diversas expectativas y niveles de exigencia familiares y sociales en relación con el género, etcétera.
5. El hecho de que no parezca que haya diferencias apreciables entre centros segregados y no segregados en cuanto a la satisfacción con el centro educativo exige un profundo análisis. Pueden ser muchos los factores que influyan en esta percepción: no haber conocido otra realidad diferente a la del instituto propio, el buen hacer del profesorado en los centros segregados, etcétera. El estudio de los posibles factores nos parece de gran interés para ampliar nuestro trabajo en próximas investigaciones.
6. Concentrar y segregar a alumnas/os del resto de la sociedad puede ser un factor que ahonde en la sensación de rechazo. Con este asunto se nos abre una vía de investigación para el futuro: averiguar la incidencia de la segregación en la percepción de rechazo.
7. Sería también interesante averiguar por qué la identidad de pertenencia local es tan baja entre el alumnado de los centros segregados y conocer cuáles son los motivos por los que no se identifican como vitorianas/os. Dado que resulta destacable esa proporción de alumnado que no se siente de ningún lugar, habríamos de investigar sobre cuáles son los cambios en las identidades colectivas que se están produciendo en el contexto de la globalización cultural o de la llamada aldea global, que sin duda imponen una homogeneización y pérdida de la identidad nacional y/o local.

Además, en relación con la construcción de las identidades, habríamos de profundizar en general en las diferencias identitarias según los factores segregación, migración, pobreza y género, y en particular, averiguar por qué las chicas, en un porcentaje mucho más alto que los chicos, eligen la opción identitaria de "solo vascas" con respecto a los chicos.

Referencias bibliográficas y documentales

- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (5 octubre de 2020). *Población del municipio*. Vitoria-gasteiz.org. https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&tuid=app_j34_0040
- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (s.f.). *Series Estadísticas. Población de Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-gasteiz.org. <https://www.vitoria-gasteiz.org/http/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/97/84/29784.pdf>
- Barquín A. (2017). La integración social de las culturas minorizadas en el sistema educativo. En C. Manzanos (Coord.), *¿Derechos Sociales o Capitalismo?: Renta básica, Trabajo, Vivienda, Justicia, Salud, Educación*. (113-126). Arte Activo.
- Beloki N. y Manzanos, C. (2006). *Clima social y satisfacción de los agentes educativos en los centros escolares. Diseño de un modelo de diagnóstico y evaluación aplicado al centro público de educación infantil y primaria Luis Elejalde de Vitoria-Gasteiz* [Manuscrito inédito]. Denon Eskola.
- Besalú, X. (10 enero de 2017). La segregación escolar, un mal evitable. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/01/10/la-segregacion-escolar-un-mal-evitable/>
- Bizikasi (s.f.) *Objetivos y niveles de intervención*. <https://bizikasi.euskadi.eus/es/inicio>
- Chzhen, Y., Rees, W., Gromada, A., Bruckauf, Z. y Cuesta, J. (2018). *Un comienzo injusto: La desigualdad en la educación de los niños en los países ricos*, Innocenti Report Card (15). UNICEF, <https://www.unicef.org/press-releases/national-wealth-does-not-guarantee-education-equality-unicef-report-says>
- Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa (2020). *Combatir la segregación escolar en Europa por medio de la educación inclusiva*. <https://rm.coe.int/combatar-la-segregacion-escolar-en-europa-por-medio-de-la-educacion-in/16809fd65f>
- Consejo Escolar de Euskadi (2020). *Informe sobre la situación del sistema educativo vasco. 2017-18/2018-19*. <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6345352/INFORME+CEE+17-19%28definitivo%29.pdf/3884e851-5d3b-9fcb-0120-9022cc5ac585>
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2020). *Estadísticas del sistema educativo. Matrícula 2020-2021: Alumnado por nivel, modelo y red*. Euskadi.eus. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_2020_2021/es_def/adjuntos/alumnado.pdf

- Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer (2020). *Cifras 2020. Mujeres y hombres en Euskadi*. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/servicio_cifras/es_emakunde/adjuntos/cifras_2020.pdf
- Epdata (2021). *Población en España hoy: inmigrantes, emigrantes y otros datos sobre los habitantes de España*. Recuperado el 11 de noviembre de 2021 de <https://www.epdata.es/datos/poblacion-espana-hoy-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-espana/1/espana/106>
- Fernández, I., Shershneva, J. y Fouassier, M. (2017). La diversidad en las aulas: perspectiva cuantitativa (6-16 años). En J. A. Oleaga. (Ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal llamadas) segundas generaciones*. (337-500). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/Diversidad_infantil_juvenil_CAE.pdf
- Ferrer, A. y Gortazar, L. (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. EsadeEcPol y Save the children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-04/AFF_ESP_EsadeEcPol_Insight%2329_SavetheChildren_DiversidadLibertad_final.pdf
- Flores, R. (Coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada). <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/5250/transmisi%C3%B3n%20intergeneracional%20pobreza.pdf>
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1996). *Migración y exilio. Estudio psicoanalítico*. Biblioteca Nueva, D.L.
- Gutierrez, V. (2016). *La tiza envenenada. Co-educar en tiempos de colapso*. La Vorágine.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (1 de Enero de 2020). <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2911>
- Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT) (7 marzo de 2018). *Actitud respecto a la promoción de uso del euskera de la población de 16 o más años de Euskal Herria por territorios. 1991-2016*. https://www.eustat.eus/elementos/ele0009500/actitud-respecto-a-la-promocion-de-uso-del-euskera-de-la-poblacion-de-16-o-mas-anos-de--euskal-herria-por-territorios/tbl0009576_c.html
- Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT) (14 diciembre de 2020). *La población extranjera residente en la C.A. de Euskadi alcanza los 185.000 habitantes, el*

- 8,4% del total. [Comunicado de prensa]. https://www.eustat.eus/elementos/la-poblacion-extranjera-residente-en-la-ca-de-euskadi-alcanza-los-185000-habitantes-el-84-del-total/not0017941_c.html
- López de Sabando, Z. y Masa, J. (Realizadores) (2018). Hezkuntza Salgai. Educación en Venta [Documental]. STEILAS. https://www.youtube.com/watch?v=JCv_Katd6uY
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Manzanos C. (1999). *El grito del otro. Arqueología de la marginación racial*. Tecnos.
- Manzanos, C. y Ruiz de Pinedo, I. (2005). La incorporación de la infancia inmigrante en las escuelas de Vitoria-Gasteiz. Denon Eskola.
- Mateos, A. (10 junio de 2019). Los colegios públicos evidencian la segregación escolar en Vitoria-Gasteiz. *Gasteiz Hoy*. <https://www.gasteizhoy.com/alumnos-origen-extranjero-vitoria/>
- Mesa de trabajo sobre "Educación y Diversidad" del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2016). *Documento de análisis y propuestas para hacer frente a la segregación escolar en Vitoria-Gasteiz*. <https://www.vitoria-gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?idioma=es&accionWe001=adjunto&nombre=72282.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:98edb864-c713-4d48-a842-f87464dc8aee/seie-2021.pdf>
- Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*, 1, 183-206. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92226/00820123000051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18 (4), 5-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Ramos, I. (2020). School segregation in urban context: socio-spatial dynamics and educational inequalities. *Urbaria Summaries Series* (4). https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2021-09/isabel_ramos_lobato_school_segregation_in_urban_contexts_socio-spatial_dynamics_and_educational_inequalities.pdf

Servicio de Euskera del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (2013). *Plan General de Promoción Uso del Euskera, Vitoria-Gasteiz, 2013-1017*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/07/37/60737.pdf>

Silván&Miracle (2021). *Evolución Sociodemográfica del Alumnado en Euskadi*. https://silvanmiracle.com/wp-content/uploads/2021/10/Analisis-Educacion-Euskadi_2021.pdf

Anexo

Cuestionario al alumnado de cuarto de la ESO sobre segregación en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz

Participar en esta encuesta es **anónimo** y **voluntario**, si respondes hazlo con sinceridad.

Para cumplimentarlo **rodea con un círculo el número de respuesta** elegida en cada pregunta o **rellenar el espacio correspondiente**. Si hay alguna cuestión que no quieras contestar no tienes por qué responder.

El objetivo es conocer vuestra opinión y experiencia sobre la situación que viven las personas de origen migrante, con el fin de tratar de cambiar las cosas para que la convivencia tanto en el instituto como en nuestra ciudad mejore. **Gracias por participar.**

A. Datos básicos

Encuestador/a: _____ Número de cuestionario: _____

Centro: _____

¿Cuántos años tienes? (2) _____ años

¿Cuál es tu identidad sexual? (3) 1. Mujer 2. Hombre 3. Otra

¿Dónde naciste? (4)

1. Álava o Vitoria 2. Otro lugar del estado 3. Otro país ¿Cuál? _____

¿Dónde nació tu madre? (5)

1. Álava o Vitoria 2. Otro lugar del estado 3. Otro país ¿Cuál? _____

¿Dónde nació tu padre? (6)

1. Álava o Vitoria 2. Otro lugar del estado 3. Otro país ¿Cuál? _____

En caso de haber nacido tu madre y/o tu padre en otro país, ¿cuánto tiempo llevan viviendo aquí? (7)

1. Han nacido aquí
2. Han nacido en otro país y llevamos más de 15 años en Vitoria
3. Han nacido en otro país y llevamos menos de 15 años en Vitoria
4. Otras

¿Con quién vives habitualmente? (8)

1. Vivimos mi madre, mi padre y yo
2. Vivimos mi madre, mi padre, mi hermano/a y yo
3. Mis padres viven separados y vivo con mi madre
4. Otras ¿Cuál?

¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre? (9)

1. Sin estudios 2. Primaria 3. Secundaria 4. Formación Profesional 5. Universitarios

¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre? (10)

1. Sin estudios 2. Primaria 3. Secundaria 4. Formación Profesional 5. Universitarios

¿Cómo definirías tus notas en la ESO hasta ahora? (11)

1. He repetido algún curso 2. Malas, tengo alguna asignatura de 3º
 3. Aprobado, justo paso de cursos 4. Buenas. 5. Muy buenas

¿Cómo definirías la situación económica en tu hogar? (12)

1. Sin problemas económicos 2. Tenemos lo justo.
 3. A veces con dificultades 4. No nos llega para vivir

¿Se dan en ti o en alguna persona con la que convives alguna de las siguientes situaciones?

	Sí	No		Sí	No		
Desempleo	1	2	(13)	Adicciones	1	2	(17)
Condiciones precarias de trabajo	1	2	(14)	Discriminación sexual	1	2	(18)
Conflicto familiar (riñas, peleas)	1	2	(15)	Discriminación racial	1	2	(19)
Alcoholismo	1	2	(16)				

¿Tu o alguna persona de tu familia tenéis relación con los servicios sociales? (20)

1. No tenemos ninguna relación
2. No, pero necesitaríamos algún recurso o ayuda económica
3. Sí tenemos relación, utilizamos recurso o ayuda económica

B. Datos sobre la construcción de la categoría migrante

Dentro de las siguientes opciones ¿con cuál te identificas más? (21)

1. Me considero vasca/o
2. Me considero vasca/o y español/a
3. Me considero español/a
4. Me siento vasca/o, pero también de otro país
5. Me siento español/a y vasca, pero también de otro país
6. Me siento español/a, pero también de otro país
7. Me siento solo de otro país distinto al vasco y español
8. No me siento de ningún lugar

Con respecto a Vitoria ¿Cómo te consideras? (22)

1. Me considero vitoriana/o
2. No me considero vitoriana/o
3. Soy de Vitoria, pero me considero diferente al resto de vitorianas/os cuya familia es originaria de aquí

En tus relaciones, cuál es el idioma en el que hablas habitualmente

Con tu familia —→ 1. Castellano 2. Euskera 3. Otro idioma ¿Cuál? (23)

Con tus amistades → 1. Castellano 2. Euskera 3. Otro idioma ¿Cuál? (24)

En el instituto —→ 1. Castellano 2. Euskera 3. Otro idioma ¿Cuál? (25)

En relación con el Euskera lo consideras: (26)

1. Mi primer idioma
2. Mi segundo idioma
3. Algo que tengo que estudiar
4. No me interesa

C. Datos sobre satisfacción escolar y expectativas de futuro

¿Estás a gusto en éste instituto o te gustaría cambiar? (27)

1. No estoy a gusto, me gustaría cambiar a otro ¿a cuál? ¿por qué?
2. No estoy a gusto quiero dejar de estudiar
3. Sí, estoy a gusto, no quiero cambiar

¿Qué intención tienes en un futuro? (28)

1. Quiero dejar el instituto para hacer otra cosa o ponerme a trabajar
2. Quiero seguir estudiando y hacer una Formación Profesional
3. Quiero seguir estudiando y acceder a la universidad

¿El motivo principal por el que estudias a qué responde? (29)

1. Sobre todo, para obtener un título con el objetivo de encontrar un buen trabajo.
2. Sobre todo, porque me gusta aprender
3. Porque estoy obligado a hacerlo, sino no estaría aquí

Valora de 0 a 10 según el grado de importancia que das a las siguientes cuestiones de cara a tu futuro:

Tener un buen trabajo en el que gane mucho dinero	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(30)
Tener un trabajo que me guste, aunque no gane mucho dinero	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(31)
Vivir sin tener que trabajar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(32)
Independizarme económicamente de mi familia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(33)
Formar una familia propia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(34)

Valora de 0 a 10 según el grado de importancia que das a las siguientes cuestiones de cara a tu futuro:

Ser hombre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(35)
Pertenecer a una familia con alto nivel económico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(36)
Tener rasgos raciales e idiomáticos diferentes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(37)
Tener formación académica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(38)

D. Datos sobre vivencias y percepciones de la segregación escolar

¿Crees que existe discriminación hacia las personas de origen migrante?

	Sí	No	
En nuestra ciudad	1	2	(39)
En el instituto	1	2	(40)
En tu aula	1	2	(41)

¿Podrías indicar si se debe a alguno de estos motivos?

	Sí	No	
Rechazo de las personas de aquí hacia las de origen migrante	1	2	(42)
No relacionarse las personas de origen migrante con las de aquí	1	2	(43)
Concentración del alumnado de origen migrante en determinados institutos	1	2	(44)
Otros motivos ¿Cuáles?	1	2	(45)

El que exista diversidad cultural y personas procedentes de otros países en el aula lo consideras: (46)

1. Positivo, enriquece las relaciones y sirve para aprender a convivir
2. Positivo, aunque a veces sea fuente de conflictos
3. Negativo, genera problemas, es mejor estar separados

¿Podrías mencionar una situación de discriminación por motivos raciales que se haya dado en el instituto? (47)

¿En tu centro educativo crees que se discrimina a las personas de origen migrante? (48)

1. Sí, por parte de quienes no se consideran migrantes
2. Sí, por parte del profesorado
3. No, se trata a todo el mundo por igual

¿En Vitoria crees que existe discriminación entre institutos? (49)

1. No, todos los institutos son iguales
2. Sí, hay institutos donde se concentra al alumnado de origen migrante, y en otros no

¿Qué consecuencias tiene que convivan en el mismo instituto alumnado de origen migrante con el resto? (50)

1. No genera ningún problema
2. Si genera problemas ¿cuáles?

¿Por qué crees que en Vitoria hay centros donde se concentra el alumnado de origen migrante? (51)

1. Los/as vitorianos/as no quieren que sus hijas/os vayan con migrantes y se matriculan en otros colegios
2. Las/os migrantes no quieren relacionarse y se matriculan en determinados institutos
3. Otras razones ¿cuáles?

E. Datos sobre estigmatización social y auto-estigma

¿Cuáles de las siguientes actitudes crees que se dan en Vitoria con respecto a las personas migrantes?

	Sí	No		Sí	No		
Agresividad	1	2	(52)	Amabilidad	1	2	(55)
Indiferencia	1	2	(53)	Desconfianza	1	2	(56)
Desprecio	1	2	(54)	Solidaridad	1	2	(57)

¿Quiénes consideras que tienen prejuicios hacia las personas migrantes?

	Sí	No	
Las personas que no se consideran migrantes	1	2	(58)
Las propias personas migrantes hacia otros grupos migrantes	1	2	(59)
Las personas migrantes hacia quienes son de aquí	1	2	(60)
Las personas mayores más que las jóvenes	1	2	(61)
Las personas jóvenes más que los mayores	1	2	(62)

¿Has vivido situaciones o actitudes de rechazo por motivos raciales?

	Sí	No	
Hacia mí y/o hacia mi familia	1	2	(63)
Hacia compañeras/os de origen migrante	1	2	(64)
Hacia amigas/os de origen migrante	1	2	(65)

¿Crees que las situaciones y actitudes racistas son habituales en Vitoria? (66)

1. Sí 2. No

En tu círculo de amigas/os: (67)

1. Solo me relaciono con personas de origen migrante
2. La mayoría de mis amistades son de origen migrante
3. No me relaciono con personas de origen migrante
4. Me relaciono con todo tipo de personas

F. Datos sobre propuestas de actuación frente a la segregación escolar

En el sistema educativo: (68)

1. Estoy de acuerdo en cómo funcionan las cosas
2. Concentraría a las personas de origen migrante en centros separados de quienes no lo son
3. Distribuiría a las personas migrantes en todos los centros para que nos integremos y convivamos juntas

En tu centro educativo: (69)

1. Estoy de acuerdo en cómo funcionan las cosas
2. Hay que hacer algo para que mejore la convivencia entre personas de diversas culturas
3. Hay que separar a quienes no son de origen migrante de quienes sí lo son

G. Datos sobre valoración de la validez de la encuesta

Valora de 0 a 10, el grado de interés que ha tenido para tí este cuestionario (71)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Te gustaría hablar en un grupo con más compañeras/os sobre estas cuestiones? (72)

1. No
2. Sí (solo en este caso si quieres dile la forma de contactar contigo a quien os está pasando este cuestionario)

¿Puedes añadir comentarios sobre otras cuestiones, o sobre situaciones de discriminación que hayas vivido:

Muchas gracias por tu colaboración

